

Studien zur transzendental-phänomenologischen Pädagogik und Wertlehre

Phänomenologisch fundierte Pädagogik im Spiegel der philosophischen Hauptschriften des Karol Wojtyła

von Hans Ernst



University
of Bamberg
Press

7 Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

Herausgegeben von Sibylle Rahm

Band 7



University
of Bamberg
Press

2017

Studien zur transzendental- phänomenologischen Pädagogik und Wertlehre

Phänomenologisch fundierte Pädagogik im Spiegel
der philosophischen Hauptschriften des Karol Wojtyła

von Hans Ernst



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler
Umschlagfoto: © Bunyos, www.colourbox.de

© University of Bamberg Press Bamberg 2017
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468
ISBN: 978-3-86309-479-9 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-480-5 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-488969

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	9
Studie 1: Untersuchung der Möglichkeit, Positionen in der Pädagogik mit Hilfe der transzendentalphänomenologischen Methode zu entwickeln bzw. bestehende Positionen zu ergänzen und zu bereichern	11
Studie 2: Kontur, Anspruch und Reichweite transzendentalphänomenologischer Philosophie (Husserl, Scheler) als Grundlage ganzheitlicher, personalistischer Pädagogik im Anschluss an Wojtyła – das Forschungsvorhaben und seine Begründung	33
Studie 3: Die Auseinandersetzung Wojtyłas mit der transzendentalen Phänomenologie (v. a. des frühen Scheler) als Weg zur Entwicklung phänomenologischer Pädagogik	55
Studie 4: Das philosophische Hauptwerk Wojtyłas „Person und Tat“ und die dort entwickelte Lehre von der Person und ihrer Selbstbestimmung – „Die personale Struktur der Selbstbestimmung“	77
Studie 5: Das philosophische Hauptwerk Wojtyłas „Person und Tat“ und die dort entwickelte Lehre von der Person und ihrer Selbstbestimmung – „Selbstbestimmung und Vollbringen“	107

Vorwort

Angesichts der komplexen Herausforderungen, die sich aus gesellschaftlichem Wandel ergeben, gewinnen Wertfragen in der erziehungswissenschaftlichen Debatte an Bedeutung. In der pädagogischen Praxis bedarf es der Entwicklung einer normativen Orientierung, die dem Handeln der beteiligten Statusgruppen in pädagogischen Organisationen einen Rahmen verleiht und den professionellen Lerngemeinschaften eine Entwicklungsrichtung vorgibt. Bildungskonzepte der Zukunft fußen letztlich auf bildungsphilosophischen Überlegungen, die sich mit Fragen der Menschenbildung und mit der Begründung von Bildungszielen beschäftigen.

In der vorliegenden Publikation werden 5 Studien zur transzendentalphänomenologischen Pädagogik und Wertlehre, die der erziehungswissenschaftlichen Debatte über den gewählten geisteswissenschaftlichen Zugang zum Thema Tiefe verleihen, vorgestellt. In seinen feinsinnigen Auslegungen nähert der Autor Hans Ernst sich der phänomenologisch fundierten Pädagogik im Anschluss an die transzendente Phänomenologie unter Berücksichtigung der Schriften Wojtylas. Gerade die in der 3. – 5. Studie entwickelten Konturen einer phänomenologisch fundierten ganzheitlichen Selbstbestimmungstheorie stellen eine bedeutsame Anregung für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs dar.

Der Verfasser lässt sich in der sorgfältig angelegten Nachzeichnung der philosophischen Reflexionen Wojtylas ein auf das Verstehen der Freiheit der Person, die in der personalen Existenz des Menschen gründet und aus der Werterkenntnis heraus freie Entscheidung ermöglicht. Dies wirft ein neues Licht auf das pädagogische Postulat der Selbstbestimmung und wird vom Verfasser im Sinne einer Bereicherung des bildungstheoretischen Diskurses genutzt. Das Konstrukt einer Person, die durch wertbestimmte Handlungen sich selbst vollbringt, wird in der 5. Studie differenziert entwickelt und mag als theoretisches Modell für die Weiterentwicklung der Wertlehre in der Pädagogik dienen.

Dem Verfasser Hans Ernst gebührt Respekt und Dank für seine differenzierten Studien, die in der heutigen Wissenschaftslandschaft eher eine Ausnahme bezüglich des Sich-Einlassens auf tiefgehende bildungsphilosophische Betrachtungen darstellen und vielleicht gerade deshalb als besondere wissenschaftliche Bereicherung betrachtet werden können.

Bamberg, den 21.02.2017

Sibylle Rahm

Einleitung

In einer Reihe von Aufsätzen beabsichtige ich, meine Studien zur transzendentalphänomenologisch fundierten Pädagogik und Wertlehre der interessierten Fachöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Diese Studien entstanden über mehrere Jahrzehnte neben der Tätigkeit als Lehrer in verschiedenen Schulen sowie der Lehrtätigkeit an einigen Universitäten (Würzburg, Bamberg, Münster) und pädagogischen Hochschulen (Freiburg, Ludwigsburg). Wie sehr diese Studien mein Interesse an Wissenschaft und Forschung zum Ausdruck bringen, wird in der ersten Studie unter der Überschrift „Zur Entstehung des Projekts“ kurz ausgeführt.

Wie dort beschrieben spiegeln die Studien eine mein Forscherleben begleitende Auseinandersetzung mit der Wertfrage v. a. in der transzendentalen Phänomenologie und deren Zusammenhang mit der Pädagogik. Schon meine pädagogische Diplomarbeit „Werterziehung und Wertorientierung am Beispiel Deutschunterricht in der Hauptschule“ (1975, unveröff.), betreut durch die Lehrstühle für Allgemeine Pädagogik und für Schulpädagogik an der Universität Würzburg, zeigt mein frühes Interesse an dieser Fragestellung.

Die Studien bringen meine verschiedenen Forschungen in einen systematischen Zusammenhang und integrieren sie unter einer gemeinsamen Fragestellung.

Befördert wurde diese Veröffentlichung durch die Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Universität Bamberg, Frau Professor Dr. Rahm, und durch meine Teilnahme am „Forum Forschung, Wissenschaftstheorie und Forschungspraxis“, in dem ich mein Forschungsprojekt vorstellen und diskutieren konnte. Daraus ergab sich auch die Möglichkeit zur Veröffentlichung im Verlag der Universität Bamberg. Die wertvollen Hinweise aller Beteiligten stellten für mich eine gute Hilfe dar und zeigen die große Bedeutung wissenschaftlichen Austausches.

Neben den in dieser Publikation vorgelegten Studien (vgl. Inhaltsverzeichnis) sind weitere Studien denkbar:

Integration des Menschen, Leiblichkeit, Psyche und Geist (nach Scheler/Wojtyła)

Bildung und Liebe

Mitbestimmung und Teilhabe (nach Wojtyła)

Wert, Wertordnung, Wertfühlen (nach Scheler)

Stand der Wertfrage in der wissenschaftstheoretischen Diskussion

Brücken zu anderen Positionen und die Möglichkeit eigenständiger Positionen

Studien
zur transzendentalphänomenologischen Pädagogik und Wertlehre

Erste Studie:

Phänomenologisch fundierte Pädagogik
im Anschluss an die transzendente Phänomenologie
(v. a. Husserl, Scheler)
und die darauf gegründeten philosophischen Hauptschriften
(*Habilitationsschrift*¹, „*Person und Tat*“) des Karol Wojtyła²

**Untersuchung der Möglichkeit, Positionen in der Pädagogik mit Hilfe der
transzendentalphänomenologischen Methode zu entwickeln
bzw. bestehende Positionen zu ergänzen und zu bereichern**

¹ Titel: „Über die Möglichkeit, eine christliche Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen“

² Johannes Paul II.

Zusammenfassung:

Die erste Studie gibt eine Vorschau auf das in den weiteren Studien zu entfaltende Forschungsprogramm. Sie verankert dessen Entstehung autobiographisch in den Forschungen des Autors zur transzendentalphänomenologischen Methode (Husserl/Scheler) und zur entsprechenden Wertlehre, die in Wojtyła's Habilitationsschrift und in seinem philosophischen Hauptwerk „Person und Tat“ transformiert bzw. weiterentwickelt wurden. Dort begründet Wojtyła eine „Phänomenologie der Selbstbestimmung“. Die Möglichkeit, Positionen der Pädagogik (religionspädagogisch, wertpädagogisch und an Selbstbestimmung orientiert) zu entwickeln wird ebenso aufgezeigt, wie die möglichen Beiträge zu zeitgenössischen Strömungen der Erziehungswissenschaft, zur Wertlehre, zur Bildungstheorie, zur Moralentwicklung der Kohlberg-Schule (u. a. Oser/Althof) und zum pädagogischen Ethos.

Summary:

The first study gives a preview of the research unfolding in subsequent studies. It roots them autobiographically in the author's research into the transcendental-phenomenological method (Husserl/Scheler) and the corresponding research on value theory (ger.: Wertlehre) which was transformed and developed in Wojtyła's habilitation treatise and his philosophical main work "The Acting Person". There Wojtyła establishes a phenomenology of self-determination. The possibility to develop conceptions of pedagogy (based on religious pedagogy, value pedagogy (ger.: Wertpädagogik) and self-determination-oriented pedagogy) is demonstrated as well as possible contributions to contemporaneous trends in educational science, to value theory (ger.: Wertlehre), to education theory (ger.: Bildungstheorie), to Kohlberg's stages of moral development (for example Oser/Althof) and to the ethos of pedagogy.

Grobgliederung:

1. Zur Entstehung des Projekts

2. Vorschau auf den Aufbau meiner Forschungsarbeit als Inhalt weiterer Studien

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 Wojtyła

Studie 1: Untersuchung der Möglichkeit, Positionen in der Pädagogik mit Hilfe der transzendentalphänomenologischen Methode zu entwickeln bzw. bestehende Positionen zu ergänzen und zu bereichern

Studie 2: Kontur, Anspruch und Reichweite transzendentalphänomenologischer Philosophie (Husserl, Scheler) als Grundlage ganzheitlicher, personalistischer Pädagogik im Anschluss an Wojtyła – das Forschungsvorhaben und seine Begründung

Die philosophischen Hauptschriften (Habilitationsschrift, „Person und Tat“) des Karol Wojtyła

Studie 3: Die Auseinandersetzung Wojtyłas mit der transzendentalen Phänomenologie (v. a. des frühen Scheler) als Weg zur Entwicklung phänomenologischer Pädagogik

Studie 4: Das philosophische Hauptwerk Wojtyłas „Person und Tat“ und die dort entwickelte Lehre von der Person und ihrer Selbstbestimmung – „Die personale Struktur der Selbstbestimmung“

Studie 5: Das philosophische Hauptwerk Wojtyłas „Person und Tat“ und die dort entwickelte Lehre von der Person und ihrer Selbstbestimmung – „Selbstbestimmung und Vollbringen“

3. Brücken zur Erziehungswissenschaft/Pädagogik mit Subdisziplinen

4. Fazit

1. Zur Entstehung des Projekts

Seit meiner Jugend hat mich die Frage nach Werten und Normen, nach dem richtigen und guten Leben interessiert, weshalb ich mich dann während meines Lehramtsstudiums entschlossen habe, Philosophie zu studieren.

Aufgrund meiner Sozialisation in der Jugendarbeit, die religiös ausgerichtet war, wuchs ich als Kind und Jugendlicher im engen Kontakt zu Kirche und Evangelium auf. Meine normative Ausrichtung war damals klar und eindeutig. Allerdings erfuhr diese Ausrichtung durch den Zeitgeist der 68er und mein Philosophiestudium zunehmende Erschütterung, gerade auch durch die Begegnung mit der (atheistischen) Existenzphilosophie und dann in Auseinandersetzung mit der Wissenschaftstheorie, die z. B. in der Person des Erziehungswissenschaftlers Brezinka und unter Bezug zum Kritischen Rationalismus Wertfreiheit proklamierte und Normative Pädagogik unter diesem Postulat scharf angriff. Im Mittelpunkt dieser Kritik stand zunächst der christliche Allgemeinpädagoge Hubert Henz aus Würzburg.³

Nach einer mehrere Jahre andauernden Verunsicherung stieß ich dann auf Max Scheler⁴, dessen Modell der Werterkenntnis, fundiert in der transzendentalen Phänomenologie Edmund Husserls (vgl. Husserl [1934 – 37] 1976), mich zunehmend faszinierte und begeisterte. Scheler kritisierte den Formalismus in der Ethik in Form der praktischen Philosophie Kants, also orientiert an formalen, jeglichen Inhalts und Situationsbezugs entkleideter moralischer Imperative, und entwickelte in dieser Kritik seine materiale Wertethik, wie sie vor allem in der Schrift „Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik“ (1913/16) vorliegt. Dieser Schrift ging ein weiteres zentrales Werk, „Wesen und Formen der Sympathie“ (1913) voraus, das die Welt des menschlichen Fühlens differenziert ausbreitet und die führende Rolle der Liebe für die Werterfahrung

³ Der sich aus dieser Kontroverse entwickelnde Disput ist in der Schrift „Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft“ (Büttemeyer/Möller 1979) dokumentiert.

⁴ Den Hinweis auf diesen Philosophen verdanke ich meinem damaligen Studienkollegen Peter Fonk, heute Theologieprofessor in Passau, im damaligen von mir begründeten Arbeitskreis „Philosophie“ der Studiengruppe „Entwicklungsprobleme der Industriegesellschaft (STEIG)“

herausarbeitet. Mit diesem Ansatz habe ich mich identifiziert, da er für mich das Wesen des Menschen zu treffen schien.

Der Perspektivenwechsel von der formalistischen Ethik Kants zur materialen Wertethik Schelers lässt sich exemplarisch am Dilemma zum versteckten und verfolgten Freund darlegen, ein Beispiel, das auf Kant zurückgeht. Danach müsste nach dem kategorischen Imperativ der Hausherr, der seinen verfolgten Freund versteckt hält, den verfolgenden Mördern auf die Frage, ob er den Gesuchten versteckt hielte, wahrheitsgemäß antworten, da Lüge nicht zum allgemeinen Gesetz taugt. In der Wertethik Schelers würden dies die materialen Gefühle der Freundschaft und Fürsorge nicht zulassen.⁵ So tritt mit Scheler neben die Orientierung der Ethik an Vernunft und Wille (Kant) eine Orientierung am Fühlen, das er mit der phänomenologischen Methode rational zu behandeln und zu systematisieren versucht. Die Formalismusschrift hat mich zeitlebens nicht mehr losgelassen und immer wieder beschäftigt. Durch Zufall kam ich dann 1989 während meiner Habilitation, die auch schon Phänomenologie heranzieht, in Kontakt zu dem Scheler-Schüler Hans-Eduard Hengstenberg in Würzburg, der als Emeritus noch meine Studie „Wert, Wertordnung, Wertfühlen“ (1989, unveröff.) las und interpretierte.

Meiner anfänglichen unkritischen Anhängerschaft entging dann jedoch auch nicht die Kritik, die an Schelers Wertphilosophie geübt wurde. In Frage steht die Objektivität bzw. Intersubjektivität der Werterkenntnis (z. B. Topitsch 1979), die Wertordnung mit der Hierarchie der Werte und die daran geknüpfte Frage nach Gut und Böse im Vorziehen und Nachsetzen von Werten bis hin zur grundlegenden Skepsis durch Postmoderne und Konstruktivismus (vgl. Fees 2000), ob man überhaupt Werte in ihrer „Flüchtigkeit“ zur Lebensorientierung heranziehen und bestimmen könne.

Zu den Kritikern der auf Wertfühlen gegründeten Wertlehre zählt auch Karol Wojtyła. Er unterzieht den Ansatz Schelers in Form der Formalismusschrift einer eingehenden Untersuchung in seiner Habilitationsschrift „Über die Möglichkeit, eine christliche Ethik in Anlehnung an Max

⁵ In einem ähnlichen Dilemma standen die Widerständler des 20. Juli 1944 um Claus Schenk Graf von Stauffenberg, die sich gegen ihren Eid auf Hitler entschieden.

Scheler zu schaffen“ (1953, veröff. poln. 1960, dt. in „Primat des Geistes. Philosophische Schriften“ 1980), schließt sich dabei der Phänomenologischen Schule um Husserl/Scheler an, deren methodische Vorgehensweise er akzeptiert, kritisiert jedoch eine Einseitigkeit des „Emotionalisten“ Scheler, der in seinem Ansatz die Rolle von Vernunft und Wille falsch interpretiert und untergewichtet hätte und damit das Gewissensphänomen zum einen, die Frage nach Normativität, nach der Berechtigung von Geboten und Verboten, wie sie in der christlichen Welt grundlegend sind, nicht richtig bearbeiten bzw. fundieren könne. Für Scheler ([1913/16] 1980, siehe dortiges Sachregister) ist es z. B. ethisch nicht erlaubt, Liebe zum Gegenstand eines Gebotes zu machen oder den Menschen zu beauftragen, gut zu sein bzw. Vollkommenheit anzustreben. Darin sieht Scheler „Pharisäismus“. Für ihn dürfen das Gute bzw. die Liebe nicht Gegenstand von Normen und Geboten sein. Sie entspringen bei ihm spontanen Gefühlsvorgängen in Auseinandersetzung mit Werten. Damit steht Schelers System im unvereinbaren Widerspruch zur christlichen Ethik und Wojtyła (1980, 109) musste folglich die Frage seiner Habilitationsschrift nach der Möglichkeit, christliche Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu entwickeln, negativ bescheiden. Allerdings bekennt sich Wojtyła weiterhin zur phänomenologischen Methode und sein Habilitationsvorhaben führt zu zahlreichen Studien, die seine Forschungen vorantreiben (a.a.O., 201ff.). In ihnen nimmt er Bezug auf Kant, auf die thomistische Seinsphilosophie, die Offenbarungsreligion und die zeitgenössische Willenspsychologie. Im Ergebnis gelingt es Wojtyła mit der phänomenologischen Methode den Ansatz Schelers so zu korrigieren und zu transformieren, dass sich mit ihm ein ganzheitliches Menschenbild konturieren lässt, in dem Vernunft, Gefühl und Wille in ausgewogener Weise beschrieben werden können, so dass sich auch die christliche Ethik mit ihnen interpretieren lässt. Diese philosophische Ausarbeitung liegt in Wojtyłas Hauptwerk „Person und Tat“ (poln. 1969, dt. 1981) vor, das beweist, wie Wojtyła kreativ und produktiv den phänomenologischen Ansatz (Schelers) zur Weiterentwicklung von Ethik und Anthropologie nutzen konnte. Erst mit der Transformation Schelers durch Wojtyła ergab sich für mich die Möglichkeit einer phänomenologisch fundierten Pädagogik und es

schloss sich für mich persönlich ein Kreis.⁶ Mit seinem Werk beschäftigen sich zwei Studien (Studie 4 und 5).

Das Forschungsvorhaben konzentriert sich folgend auf die zwei philosophischen Hauptschriften Wojtyłas: die Habilitationsschrift (Studie 3) und „Person und Tat“ (Studie 4/5).

Mit seiner Habilitationsschrift rezipiert Wojtyła die transzendente Phänomenologie Schelers in ihrer Ausrichtung auf Werterkenntnis und im Hinblick auf die Ethik. Er erkennt in dieser Hinsicht die Phänomenologie als gangbaren Weg an: „Was aber die Anwendung der phänomenologischen Erfahrung angeht, so müssen wir dessen eingedenk sein, daß Scheler ... die große Bedeutung dieser Methode bewiesen hat, in seinem System [aber] selber nicht alle Möglichkeiten bei der empirischen Untersuchung der sittlichen Realität genutzt hat.“ (Wojtyła 1980, 196f.) Pädagogik in Anlehnung an Anregungen durch Wojtyła kann sich also durchaus auf die phänomenologische Ethik Schelers stützen, muss aber deren Transformation im Hauptwerk „Person und Tat“ des Interpreten Wojtyła mitberücksichtigen.

2. Vorschau auf den Aufbau meiner Forschungsarbeit als Inhalt weiterer Studien

Meine Arbeit wird die Grundlagenproblematik aufgreifen, dass in der Pädagogik die Wertfrage keineswegs befriedigend gelöst ist, wie das der Titel des einschlägigen Werkes von Ruhloff, „Das ungelöste Normproblem der Pädagogik“ (1979) treffend zum Ausdruck bringt. Der Konsens unter Erziehungswissenschaftlern scheint in diesem Zusammenhang von der Unbrauchbarkeit der phänomenologischen Methode auszugehen. Damit entsteht aber auch ein Problem für die Begründung transzendentalphänomenologischer Pädagogik im Anschluss an die Wertphilosophie. Anders als bei Wojtyła, dessen Werk bisher nicht in der Erziehungswissenschaft rezipiert wurde, wird Schelers Ansatz seit den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts (Fees 2000; König/Zedler 2007; Topitsch 1979) in der Erziehungswissenschaft kritisiert und ablehnend behandelt. Man muss sich fragen, warum ein Ansatz, der die theologische Welt in hohem

⁶ Auf die Habilitationsschrift Wojtyłas gehe ich in einer eigenen Studie ein – siehe Studie 3 in der Gliederung.

Maße bereichert hat, in der Pädagogik unbrauchbar sein soll. Im Gefolge der abschlägigen Behandlung der Wertfrage beraubt sich die Erziehungswissenschaft der ethischen Fragestellung und bleibt hinsichtlich materialer Wert- und Zielfragen unbefriedigend. Stattdessen könnte man einen fortschreitenden Positivismus beklagen, der sich von Wertfragen abwendet und nur an methodisch sicher erweisbaren Ergebnissen interessiert ist, wie z. B. am Kompetenzerwerb im Schulsystem und im Vergleich verschiedener Systeme. (vgl. Ernst 2012) Diese Entwicklung muss meine Arbeit zur Kenntnis nehmen und argumentativ verarbeiten.

Die transzendentalphänomenologische Methode und das Wertproblem

Neben dieser ersten programmatischen **Studie 1** liegen bereits grundlegende Vorarbeiten vor, die als weitere Studien herangezogen werden können. Sie entfalten das Problem:

- Zum einen die *Positivismusschrift „Der fortschreitende Positivismus in der Erziehungswissenschaft als (Wert-)Krise der Pädagogik?“* (2012),
- zum zweiten der Vortrag *„Sollen Lehrer Werte vertreten? – Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Diskussion, zum pädagogischen Ethos und Berufsethos“* (2014)⁷, der den aktuellen Stand der Diskussion zu Werten in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft referiert

und **Studie 2:** *„Das Forschungsvorhaben und seine Begründung“*, welche die transzendente Phänomenologie in ihren Grundzügen und Ansprüchen im Anschluss an Husserl und Scheler herausarbeiten möchte, sich aber von einer eher trivialen bzw. naiven „phänomenologischen“ Richtung abgrenzt, die sich jenseits der transzendentalen Richtung etabliert hat und zur Zeit die pädagogische Diskussion bestimmt.

⁷ unveröff. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Die philosophischen Hauptschriften (Studie 3 bis 5)

Weitere Studien widmen sich dann dem philosophischen Werk Wojtyłas. Zum einen besteht dies in der Habilitationsschrift „Über die Möglichkeit, eine christliche Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen“ (Wojtyła 1979, 177). Zum anderen ist das Hauptwerk „Person und Tat“ (1981) zu nennen. Es ist als Erstausgabe in der Reihe *Analecta Husserliana* erschienen. Man kann hier schon sagen, dass Wojtyła darin die beiden Hauptansätze seines Denkens, nämlich die transzendente Phänomenologie nach Husserl und Scheler zum einen, die Seinsphilosophie nach Aristoteles/Thomas von Aquin (Metaphysik) zum anderen nicht vermischt, sondern deren Sichtweisen sauber getrennt, aber in komplementärer Bereicherung rezipiert. Das philosophische Werk in Gestalt der Phänomenologie ist in dieser Hinsicht nicht dogmatisch, normativ oder präskriptiv. Damit konnte Wojtyła eine eigenständige Position unter den Phänomenologen erringen, jenseits der Theologie, deren christliche Ethik mit allen normativen und wertethischen bzw. moraltheologischen Implikationen er als Brückenbauer und Oberhaupt der katholischen Kirche durchaus dogmatisch und normativ vertreten hat.

Die Habilitationsschrift „Über die Möglichkeit, eine christliche Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen“ (Studie 3)

Die dritte Studie widmet sich der Auseinandersetzung Wojtyłas mit Schelers Wertethik. Wenn man diese Auseinandersetzung mitverfolgt, lassen sich viele Anregungen für Ethik und Pädagogik gewinnen. Die bemerkenswerteste Anregung sehe ich darin, das Primat der Liebe mit allen Implikationen des Wertfühlers zur Geltung zu bringen. Meiner Ansicht nach lässt sich im Anschluss an Schelers Wertethik phänomenologische Pädagogik systematisch entfalten, wie das z. B. Henz versucht hat, dessen Ansatz aber wegen seiner unkritischen Vermischung von Phänomenologie und theologischer Normativität scheitern musste. (vgl. Brezinka 1978; Loch 2005) Grundzüge einer solchen Pädagogik werden in meinem Aufsatz zur Habilitationsschrift Wojtyłas skizziert.

Das philosophische Hauptwerk Wojtyła's „Person und Tat“ und die dort entwickelte Lehre von der Person und ihrer Selbstbestimmung

Studie 4: „Die personale Struktur der Selbstbestimmung“

Studie 5: „Selbstbestimmung und Vollbringen“

Zwei weitere Studien sollen sich dann dem Hauptwerk „Person und Tat“ (1981) widmen. Vorausschauend gebe ich einen Einblick in den Aufbau des philosophischen Hauptwerks Wojtyła's.

„Person und Tat“ im Aufriss

➤ Erster Teil: „Bewußtsein und Wirkmacht“ (a.a.O., Kapitel 1/2, 33 – 119)

Der erste Teil von Wojtyła's Hauptwerk beinhaltet die Kapitel eins und zwei. Dabei schließt sich Kapitel eins eng an die Bewusstseinsphilosophie/transzendente Phänomenologie an, die Wojtyła in der besprochenen Weise rezipiert hat, Kapitel zwei sucht Anschluss an die Seinphilosophie des Aristoteles/Thomas von Aquin und behandelt den Menschen mit seinem Dynamismus und seiner Wirkmacht, aus seinem Sein heraus Taten zu vollbringen.

➤ Zweiter Teil: „Die Transzendenz der Person in der Tat“ (a.a.O., Kapitel 3/4, 120 – 213)

Der zweite Teil von Person und Tat beinhaltet im dritten Kapitel die Phänomenologie der menschlichen Selbstbestimmung, des freien Willens, der Orientierung an Werten bzw. Unwerten und die entsprechende Relevanz für die sittliche Person. Im vierten Kapitel wird Selbstbestimmung mit dem „Vollbringen“ in Verbindung gebracht. Es geht dabei um Erfüllung des Lebens in Abhängigkeit von Gewissenhaftigkeit, Wahrhaftigkeit und Verantwortung. Auch der Pflichtbegriff, hineingenommen in die autonome Entscheidung der handelnden Person, wird phänomenologisch fundiert: „Die Pflicht ruft dazu auf, sich selbst zu erfüllen.“ (Wojtyła 1981, 185) Dass hier ein Selbstverwirklichungsideal konturiert wird, ist unübersehbar. Frucht der selbstbestimmten Erfüllung ist das (sittliche) Glück.

- **Dritter Teil: „Die Integration der Person in der Tat“** (a.a.O., Kapitel 5/6, 214 – 301)

Im dritten Teil widmet sich Wojtyła der anthropologischen Fundierung der Person, die eben durch Somatik (Kapitel 5), Psyche (Kapitel 6) und Geist bestimmt ist. Der Geist verfügt in der Selbstbestimmung im Idealfall über Leib und Psyche, steht aber auch vor der Aufgabe Leibliches, wie Triebe, Instinkte und unbewusste Vorgänge im Körper (Reaktivität) in die personale Struktur zu integrieren. Auf der Seite der Psyche ist die emotive Seite des Menschen, die sich als Gefühl und Wertfühlen auszeichnet, dabei dem Bewusstsein zum Teil zur Verfügung steht (Unbewusstes!), aber vorwiegend pathischen Charakter trägt, in die personale Struktur zu integrieren. Damit wird das Werterleben, beschrieben über die phänomenologische Methode, als neue Errungenschaft dem Menschenbild der Seinsphilosophie, die bisher einer Leib-Geist-Dichotomie anhing, als psychischer Aspekt hinzugefügt.

- **Vierter Teil: „Teilhabe“** (a.a.O., Kapitel 7, 302 – 345)

Der vierte Teil der philosophischen Hauptschrift beschäftigt sich im siebten Kapitel, überschrieben mit „Teilhabe“, mit dem Menschen als Gemeinschaftswesen. Fehlentwicklungen wie „Individualismus“ bzw. „Totalitarismus“, die Wojtyła aus totalitären Systemen (Nationalsozialismus, Kommunismus) bzw. von kapitalistischen modernen Gesellschaften her kannte, werden kritisiert, Gemeinschaften, in denen authentische Haltungen (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität) möglich sind, als wünschenswerte Formen konturiert. Auf Nächstenschaft und Liebesgebot wird abschließend hingewiesen.

„Person und Tat“

– Vertiefung hinsichtlich wertorientierter Selbstbestimmung

In der vierten und fünften Studie will ich die Phänomenologie der selbstbestimmten Person vertiefend referieren, da ich diese Beschreibung im Hinblick auf die zeitgenössische Pädagogik für zentral halte. Auf die große Bedeutung für letztere gehe ich folgend aufrisshaft ein.

3. Brücken zur Erziehungswissenschaft/Pädagogik mit Subdisziplinen

Mit Blick auf die Hauptschriften lassen sich einige Bezüge zur Pädagogik herstellen, welche diese um zentrale Grundlagen und Aspekte bereichern könnten.

3.1 Entwicklungsmöglichkeiten pädagogischer Positionen

Scheler hat sich immer gegen „pädagogische“ Einwirkungen auf die menschliche Person gewehrt. Darin sah er vermutlich Übergriffe auf die freie Entscheidung und Handlung des werterkennenden Menschen. Demgegenüber bleiben die Entwicklungstatsache und das Faktum verschiedener Reifegrade bzw. moralischer Niveaus (Oser/Althof 2001) des Menschen unübersehbar, die nach Einwirkung und normativer Begleitung bis zur Mündigkeit verlangen. Grundsätzlich liegen bei Scheler/Wojtyła die Grundlagen für eine solche Pädagogik in Anthropologie, Ethik, Erziehungsmittellehre und Bildungsideal vor. Es würde sich um einen ganzheitlichen Ansatz handeln, der sowohl die Leib-Seele-Geist-Struktur (Integration) ansprache, als auch mit der Werthierarchie ein Fenster zur Transzendenz, zum Göttlichen eröffnete. Im Mittelpunkt stände der Mensch als wertfühlendes, liebendes Geistwesen, mit Gewissen, Willen und verantwortlichem Handeln. (Person)

Genau besehen können im Anschluss an die transzendente Phänomenologie drei wesentliche Zugänge zur Fundierung von Pädagogik besprochen werden. Zum einen wäre es möglich, einen religionspädagogischen Ansatz zu konturieren. Gemäß dem Anliegen der Habilitationsschrift Wojtyłas, die Möglichkeit zu prüfen, ob christliche Ethik mithilfe der transzendentalphänomenologischen Ethik Schelers interpretiert werden könne, lässt sich dieses Vorhaben mit Wojtyłas Transformation des Schelerschen Ansatzes in „Person und Tat“ durchaus leisten. Damit entstünde das Paradigma einer konkreten Religion, die mit der Phänomenologie interpretierbar und der Erziehung verfügbar gemacht wird. Diese Konstruktionsmöglichkeit im Gefolge der Wert- und Personlehre (Scheler/Wojtyła) gilt grundsätzlich für alle Religionen und ist insofern auch interreligiös bzw. interkulturell. Die hier zu verortenden religionspädagogischen Ansätze würden der jeweiligen Dogmatik und Normativität entsprechende Interpretation liefern.

Der zweite Zugang liegt in der Möglichkeit, einen Ansatz der Pädagogik und Werterziehung im Anschluss an Schelers System zu konturieren. Auch hier liegt im gewissen Sinn eine Normativität durch die Wertordnung vor, da die Wahl höherer Werte in einer axiomatischen Wertordnung mit den sittlichen Werten verknüpft wird, das heißt, dass die Wahl des höheren Wertes gut und geboten wäre, die Wahl des niedrigeren aber als böse und zu vermeidend dargestellt wird. In gewisser kritischer Weise könnte man von einer „Diktatur der Werte“ sprechen.

Diese Art der Normativität vermeidet der dritte mögliche Ansatz, der sich an die Phänomenologie der Selbstbestimmung anschließt und diese zum ersten Erziehungsziel erhebt. Mit diesem wird der Anschluss an die aktuelle Diskussion der Erziehungswissenschaft in ihrer modernen Ausprägung möglich. Ein solcher Ansatz wäre weder dogmatisch noch normativ im Sinne der Fremdbestimmung. Nur die Selbstbestimmung würde zur vermutlich wichtigsten Norm und fände voraussichtlich Konsens in der Erziehungswissenschaft. Das soll die folgende Auseinandersetzung mit tonangebenden Richtungen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft veranschaulichen.

3.2 Beiträge und Brücken zur zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion

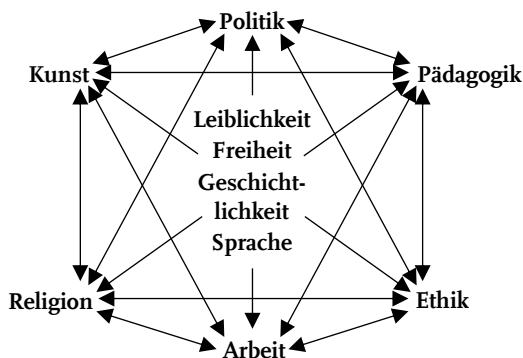
3.2.1 Der Beitrag zur praxeologischen Pädagogik (Benner)

Unübersehbar weist die phänomenologische Grundlegung von Anthropologie, Ethik und personaler Selbstbestimmung eine hohe Affinität zum praxeologischen Ansatz Benners (2012) auf. (vgl. Abb. 1 auf der Folgende) Das zeigen schon die zwei konstitutiven Prinzipien auf der individuellen Seite, deren erstes „Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zur Selbstbestimmung“ fasst und im zweiten Prinzip die pädagogische Einwirkung unter die Norm der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ stellt. Die zwei weiteren Prinzipien betreffen auch wieder die Selbstbestimmung, nämlich wenn gesellschaftliche Determination (Fremdbestimmung) in pädagogische Determination (Anbahnung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung) überführt werden soll.

**Abbildung 1: Praxeologisches Modell nach Benner
(2001, 128; aus: Raithel et al. 2009, 14)**

<i>Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns</i>		
	<i>Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite</i>	<i>Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite</i>
A Theorie der Erziehung (2) : (3)	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) Überführung gesell- schaftlicher Determi- nation in pädagogi- sche Determination
B Theorie der Bildung (1) : (4)	(1) Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zur Selbstbestimmung	(4) Nichthierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Ge- samtpraxis
	C Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform (1) / (2) : (3) / (4)	

**Abbildung 2: Nichthierarchische Verhältnisse menschlicher
Gesamtpraxis (Benner 2012, 43)**



Die Teilhabe an einer menschlichen Gesamtpraxis, bestehend aus nicht hierarchischen Praxisfeldern (Ethik, Religion, Pädagogik, Arbeit, Politik, Kunst – vgl. Abb. 2), fordert geradezu die Phänomenologie sittlicher Selbstbestimmung und Mitbestimmung als fundierenden Aspekt ein.

Hierfür könnten die Hauptschriften Wojtyłas als direkter Beitrag zu Religion, Ethik, Pädagogik und Politik herangezogen werden. Die an Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität und gesellschaftlich-politischer Teilhabe orientierten Prinzipien sollen diese Praxen anleiten und als Kriterien pädagogischer Reformen der Institutionen dienen.

3.2.2 Der Beitrag zur Wertlehre und ihrer wissenschaftstheoretischen Diskussion

Bei König/Zedler (2007) werden das Legitimationsproblem, das Deduktionsproblem und das Problem der Ableitung von Mitteln aus Zwecken als unüberbrückbare Hürden der Begründung und Auffindung von Werten aufgerichtet.

Hier müsste man im Anschluss an Wojtyła in die Diskussion eintreten und die Brauchbarkeit des transformierten Schelerschen Ansatzes erneut prüfen. Eventuell müsste die philosophische/phänomenologische Begründung neben der streng (natur-)wissenschaftlichen Objektivität und Wertfreiheit um eigene Berechtigung ringen (ähnlich geht die Kohlberg-Schule um Oser/Althof 2001 vor, die Wertrelativismus ablehnt; vgl. auch Ruhloff 1979). Auf die Problematik bin ich in einem Vortrag „Sollen Lehrerinnen und Lehrer Werte vertreten? - Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Diskussion, zum pädagogischen Ethos und zum Berufsethos“ (2014) eingegangen und habe Ruhloffs Lösungsvorschläge referiert.

3.2.3 Der Beitrag zur Bildungstheorie

Klafki (2007) hat seinen neueren Bildungsbegriff in den Kategorien Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ausgedrückt.

Unübersehbar liefert Wojtyła eine phänomenologische Analyse von „Selbstbestimmung“ (vgl. meine Studien 4 und 5). Diese ist wiederum relevant für die Qualität von Mitbestimmung und öffnet den Zugang für die wertbestimmte Solidarität mit Mitmensch, Umwelt und Welt. Hierfür könnte Wojtyłas Lehre über die „Teilhabe“ („Person und Tat“, Kap. 7) grundlegend herangezogen werden.

3.2.4 Der Beitrag zur Entwicklungspsychologie der Moral (Kohlberg; Oser/Althof) und zur Werterziehung

Schon im Titel „Moralische Selbstbestimmung“ des Lehrwerkes von Oser/Althof (2001) fällt die identische Formulierung des zentralen Anliegen von Wojtyłas auf.

Die Kohlberg-Schule sucht systematisch Anschluss an die Philosophie und könnte den phänomenologischen Ansatz mit seiner Wertorientierung integrieren, geht sie doch selbst von universalen Werthaltungen (Gerechtigkeit, Fürsorge/Liebe) aus und wendet sich gegen Wertrelativismus. Die höchste Stufe der Moral auf dem dritten, postkonventionellen Niveau des Ansatzes wird dort mit Anschluss an die Moralphilosophie und im Benehmen mit dem Diskursmodell der Frankfurter Schule (Habermas) konturiert und thematisiert reife Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.

In diesem Zusammenhang könnte die Phänomenologie selbstbestimmten Handelns den Diskursansatz komplementär ergänzen. Da die Kohlberg-Schule sich der Entwicklungstatsache stellt, könnte sie darauf aufbauend konkrete pädagogische Einwirkungen zur Höherentwicklung thematisieren und phänomenologisch als ethische Akte beschreiben.

3.2.5 Der Beitrag zum pädagogischen (Berufs-)Ethos

Die Sichtweise auf den Menschen als Person führt zu ethischen Grundhaltungen, wie sie in der Würzburger Schulpädagogik durch meinen akademischen Lehrer Hartwig Schröder grundgelegt und in meiner Habilitationsschrift (1993) fortentwickelt wurden.

Danach zeichnet sich die Person durch Würde, Geistbetroffenheit und Transzendenz aus – Kategorien, die mit dem phänomenologischen Ansatz weiter interpretiert werden können. Schröder (1999, 80) hat grundlegende pädagogische Forderungen aus dem Person-Sein des Menschen abgeleitet:

- „– *Vermeidung jeglicher Diskriminierung* (Bloßstellung), auch bei Fehlleistungen des Schülers,
- *Beachtung der personalen Würde* jedes einzelnen Schülers,
 - *Respektieren einer Grenze* des persönlichen Bereiches des Schülers, in den auch der Lehrer nicht eindringen darf (...),
 - *Bevorzugung von Lob und Anerkennung* gegenüber Tadel und Mißbilligung,
 - *Praktizierung eines sozial-integrativen Erziehungsstils*,
 - *interpersonale Kommunikation* im täglichen Umgang miteinander,
 - *Angst- und Repressionsfreiheit* in Unterricht und Schulleben,
 - *Vermeidung jeglicher Manipulation.*“

3.2.6 Beiträge zu Fachrichtungen der Pädagogik

Exemplarisch kann hier auf Wojtyłas Beitrag „Erziehung zur Liebe“ (1979) verwiesen werden, der vor allem um Sexualität und Partnerschaft entfaltet wird. Sexualpädagogik wird in den Aspekten „Instinkt, Liebe, Ehe, Familie, Sexualität, Glücksstreben“ dargelegt, grundgelegt im integralen, phänomenologisch gewonnenen Menschenbild. Es könnten im reichen Publikationsschatz Wojtyłas weitere Äußerungen zu Gesundheit, Migration, Arbeit, Medien, Frieden etc. gefunden werden. Insbesondere ergäbe sich noch ein Bezug zur interkulturellen Pädagogik und zum interreligiösen Dialog.

4. Fazit

Die erste Studie hat ergeben, dass es mit der transzendentalphänomenologischen Methode möglich ist, eigene Ansätze der Pädagogik zu generieren sowie die zeitgenössischen zu interpretieren, zu erweitern und zu bereichern. Insbesondere die Transformation des Schelerschen Ansatzes von der (emotionalen) Wertbestimmtheit zur (wertorientierten) Selbstbestimmung durch Wojtyła eröffnet den Weg zum Anschluss an die moderne Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Die Phänomenologie der Selbstbestimmung, wie sie Wojtyła herausgearbeitet hat, ist insofern überraschend, da sie jenseits von Dogmatismus und Normativität eine moderne, aufgeklärte Position eröffnet, die die Entscheidung für die richtige Tat ins Subjekt verlegt, dem sie Wahl- und Entscheidungshilfen anbietet.

Literatur:

- Albert, Hans/Topitsch, Ernst (Hrsg.) (1979): *Werturteilsstreit*. 2. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Benner, Dietrich (2012): *Allgemeine Pädagogik – Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 7., korr. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung: eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. 4., vollst. neubearb. Aufl. d. Buches „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Büttemeyer, Wilhelm/Möller, Bernhard (Hrsg.) (1979): *Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Descartes, René ([1641] 1960): *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Auf Grund der Ausgabe von Artur Buchenau neu hrsg. von Gäbe, L., durchges. von Zekl, H. G., Hamburg: Felix Meiner.
- Ernst, Hans (1993): *Humanistische Schulpädagogik: Problemgeschichte – Menschenbild – Lerntheorie*. Bad Heilbrunn/Obb.: Kinkhardt.
- Ernst, Hans (2012): *Der fortschreitende Positivismus in der Erziehungswissenschaft als (Wert-)Krise der Pädagogik?* In: Rapold, M./Mattern, R. (Hrsg.): *Sprüche, Einsprüche, Widersprüche. Perspektiven einer kontrafaktischen Pädagogik*. Festschrift für Georg Hörmann. Berlin: Logos Verlag, S. 9 – 31.
- Ernst, Hans (2014): „Sollen Lehrer Werte vertreten? – Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Diskussion, zum pädagogischen Ethos und Berufsethos“ – Vortrag, gehalten an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 21.05.2014.
- Fees, Konrad (2000): *Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Frings, Manfred S. (1980): *Einleitung*. In: Wojtyła, S. 19 – 39.
- Husserl, Edmund ([1934 – 1937] 1976): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Hg. v. Walter Biemel, 2. Aufl., Haag: Martinus Nijhoff.

- Husserl, Edmund ([1929 – 1932] 1977): *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie*. Hrsg., eingel. u. mit Reg. vers. von Ströker, E., Hamburg: Felix Meiner.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Aufl., Weinheim: Beltz.
- König, Eckard/Zedler, Peter (2007): *Theorien der Erziehungswissenschaft – Einführung in die Grundlagen, Methoden und praktischen Konsequenzen*. 3. Aufl., Weinheim und 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.
- Loch, Werner (2005): *Pädagogik, phänomenologische*. In: Dieter Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Band 2: Jugend bis Zeugnis. 7. Aufl., Reinbek b. Hamb.: Rowohlt, S. 1196 – 1219.
- 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].
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): *Einführung Pädagogik – Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Ruhloff, Jörg (1979): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- 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. Aufl., Bern.
- Scheler, Max ([1913, 1922] 1974): *Wesen und Formen der Sympathie*. Hg. von M. S. Frings, Bern, München.
- Schröder, Hartwig (1999): *Theorie und Praxis der Erziehung – Herausforderung an die Schule*. 2. Aufl., München: Oldenbourg.
- Topitsch, Ernst (1979): *Kritik der phänomenologischen Wertlehre*. In: Albert, H./Topitsch, E., S. 16 – 33.
- Wożyła, Karol (1979): *Erziehung zur Liebe*. Herausgegeben von Juliusz Stroynowski, Nachwort von Tadeusz Styczeń. Stuttgart-Degerloch: See-wald Verlag.

Wojtyła, Karol (1980): *Primat des Geistes. Philosophische Schriften*. Herausgegeben von Juliusz Stroynowski, Vorwort von Andrzej Póltawski, Einleitung von Manfred S. Frings. Stuttgart-Degerloch: Seewald 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 Póltawski. Freiburg/Br. u. a. [1., nicht durchges. polnische Aufl., 1969].

Studien
zur transzendentalphänomenologischen Pädagogik und Wertlehre

Zweite Studie:

Phänomenologisch fundierte Pädagogik
im Anschluss an die transzendente Phänomenologie
(v. a. Husserl, Scheler)
und die darauf gegründeten philosophischen Hauptschriften
(*Habilitationsschrift*⁸, „*Person und Tat*“) des Karol Wojtyła⁹

**Kontur, Anspruch und Reichweite
transzendentalphänomenologischer Philosophie (Husserl, Scheler) als
Grundlage ganzheitlicher, personalistischer Pädagogik
im Anschluss an Wojtyła
– das Forschungsvorhaben und seine Begründung**

Inhalt:

1. Die phänomenologische Methode und der zu erwartende Ertrag in der Pädagogik
2. Der ganzheitliche Einbezug des phänomenologischen Ansatzes in eine menschliche Gesamtpraxis mit dem Ziel der Seelsorge und pädagogischer Wirkung
3. Die Entstehungsgeschichte der Habilitationsschrift Wojtyłas und die Auseinandersetzung mit der transzendentalen Phänomenologie (Husserl/Scheler)
4. Die fragmentierte Weltsicht der positiven Wissenschaften, die ganzheitliche Weltbetrachtung und die transzendente Phänomenologie
5. Fazit
6. Ausblick

Literatur

⁸ Titel: „Über die Möglichkeit, eine christliche Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen“

⁹ Johannes Paul II.

Zusammenfassung:

In der zweiten Studie wird die transzendente Phänomenologie, wie sie von Husserl urgehoben und von Scheler/Wojtyła für die Ethik und Anthropologie weiterentwickelt wurde, kurz vorgestellt und von anderen in der Pädagogik vorherrschenden Ansätzen abgegrenzt. In diesem Sinn verfolgt die transzendente Philosophie Husserls einen ganzheitlichen Ansatz, der zum einen die „letzten Fragen“ der Menschen (Gott, Unendlichkeit, Sinn des Daseins etc.), wie sie in griechischer Tradition gestellt wurden (Aristotelische Metaphysik), nicht ausklammern will und sich gegen positivistische Verengungen der Wissenschaft wendet. Zum anderen betrifft der ganzheitliche Ansatz die Verankerung in der menschlichen Gesamtpraxis (vgl. Benner), wie sie Wojtyła beispielhaft vorgelebt hat. Dabei kann die transzendente Phänomenologie den formulierten Anspruch in ihrer strengen Form vermutlich nicht leisten und bedarf einer Transformation der Phänomenologie, wie sie Wojtyła in seinen philosophischen Hauptschriften, v. a. „Person und Tat“ vorgelegt hat. Auf dieser Grundlage kann man versuchen, ganzheitliche Pädagogik zu entwickeln.

Summary:

In the second study transcendental phenomenology, originating from Husserl and further developed by Scheler/Wojtyła for ethics and anthropology, is briefly introduced and demarcated from other prevailing approaches in phenomenological pedagogy. In this sense the transcendental phenomenology pursues a holistic approach, which on the one hand doesn't exclude "ultimate questions" of human beings (God, infinity, meaning of life, etc.), as they were asked in the Greek tradition (metaphysics of Aristotle), and turns against positivistical constrictions of science. On the other hand the holistic approach involves anchoring in human total practice (Benner), as exemplarily lived by Wojtyła. The transcendental phenomenology can probably not achieve the formulated claim in its strict form and requires a transformation of phenomenology, as presented by Wojtyła in his philosophical main works especially in "The Acting Person". On this foundation one can try to develop holistic pedagogy.

1. Die phänomenologische Methode und der zu erwartende Ertrag in der Pädagogik

Wenn man die Arbeiten zur transzendentalen Phänomenologie (v. a. Scheler 1913/16 als Schüler Husserls 1934/37), auf die Wojtyła (1980, 1981) sich stützt, in die zeitgenössische Pädagogikdiskussion einordnen will, fällt auf, dass es dort phänomenologische Richtungen gibt, die aber an die existentialistisch geprägte, also eher religionsferne Theoriebildung der neueren Phänomenologie anknüpfen, Bezüge, die Wojtyła sehr wohl von Phänomenologiekongressen her kannte (vgl. Nissing 2011, XX). Zu nennen wären hier: Sartre, Levinas, Ricoeur, Solowjow oder Dostojewskij, Marion, Derrida. Gleichwohl sucht Wojtyła in seiner Habilitationsschrift nicht die Auseinandersetzung mit diesen neueren Richtungen, die heute die Pädagogik prägen (vgl. z. B. Meyer-Drawe 2001). Er bleibt dagegen im Anschluss an die klassische (transzendente) Phänomenologie, wie sie von Husserl für die theoretische Philosophie erarbeitet und von Scheler in die praktische Philosophie (Ethik) übertragen und dort umfassend bearbeitet wurde. In dieser ursprünglichen Tradition wird phänomenologische Pädagogik noch von Werner Loch (2005, 1196 – 1219) in Lenzens „Pädagogische Grundbegriffe“ referiert. Phänomenologie selbst beschäftigt sich nach Loch mit Erscheinungen bzw. Phänomenen, die man an sich nicht sehen kann, da sie im Bewusstsein der Person gegeben sind. Damit wird die phänomenologische Beschreibung „... eine besondere Form der Beschreibung, weil sie etwas anschaulich machen will, was man an sich nicht sehen kann: Bewußtseinsvorgänge.“ (a.a.O., 1197) Als Beispiel könnte man an eine Kirsche denken, die als Inhalt in unserem Bewusstsein erscheint. Durch unsere Intention auf sie tritt sie als Bewusstseinsinhalt auf und wir legen ihr Attribute bei: rot, rundlich, süß, sauer oder unreif, eine bestimmte Konsistenz und so weiter. Gleichzeitig erleben wir intentionales Fühlen und Gefühle von Geschmack, Gesundheit, von Angenehem usw. Zum einen erscheint die Kirsche (unsichtbar) in unserer Intuition und wird zugleich dadurch als Bewusstseinsinhalt, als typisches Phänomen konstituiert und beschrieben. Dies alles geschieht mit der für die transzendente Phänomenologie typischen Reduktion. Wir enthalten uns nämlich (Fachbegriff: Epoché) der realen sinnlichen

Welt und beschränken uns auf Bewusstseinsinhalte. Ob ein transzendentes Phänomen vorliegt, wird nun durch die typischen Konstituentien des phänomenologischen Ansatzes entscheidbar (a.a.O., 1206f.):

„Im Zentrum steht das Begriffspaar von *Intention und Attribution*. Es wird umrahmt durch das Begriffspaar *Deskription und Intuition* einerseits und andererseits durch das Begriffspaar *Reduktion und Konstitution*. Dieses sind die sechs basalen operativen Begriffe der phänomenologischen Methode. Systematisch gesehen sind sie gleichursprünglich, und jeder steht mit jedem in Wechselwirkung. Durch diese Wechselwirkung wird jeglicher Sachverhalt, der im Zusammenhang philosophischer oder einzelwissenschaftlicher Forschung in Frage steht, als *Phänomen* konzipierbar. Deshalb muß jede Variante des phänomenologischen Paradigmas, aber auch jeder Ansatz, der den Anspruch erhebt, Phänomenologie zu sein, sich an diesen sechs Kriterien messen lassen. Wenn er ihnen nicht genügt, muß seine phänomenologische Dignität bezweifelt werden.“

Nehmen wir als weiteres Beispiel aus der sittlichen und pädagogischen Sphäre das Phänomen eines Kindes im Pausenhof, das gestürzt ist und sich verletzt hat und dem von der Aufsicht geholfen wird. Es entsteht die Intention des Bewusstseins, die Attribution von Schmerz, Hilfe, Trost und Fürsorge, die Deskription des Bewusstseinsinhaltes, der das Phänomen konstituiert und gleichzeitig von der realen Welt reduziert beschreibt. Wir erleben das intentionale Fühlen, das diesem Phänomen innewohnt, und fühlen den Wert, der nun als Phänomen in unserer Intuition auftaucht, nämlich das Gute, daneben den vitalen Wert, der mit dem Phänomen „Gesundheit“ und „Verletzung“ erfahrbar wird. Insofern bietet Phänomenologie auch einen Weg zu Werten und zur Ethik.

Es ist Scheler durchaus gelungen, die Ethik auf dem Gebiet der Phänomenologie auszuarbeiten. Er kann hier als Klassiker gelten (vgl. Póltawski 1980, 12), dessen Denken die Theoriebildung Wojtyłas – neben dem Thomismus – als eine von zwei „Säulen“ maßgeblich mitbestimmt hat. Wojtyła (2004, 98, zit. n. Nissing 2011, XII) spricht von „zwei Etappen in meinem intellektuellen Werdegang“, die er als „Wende“ in seinem Leben ansieht. „*Die erste bestand in dem Übergang ... zur Metaphysik [Thomismus]; die zweite führte mich von der Metaphysik zur Phänomenologie.*“ (Wojtyła 2004, 102, zit. n. Nissing, a.a.O.) In der Phänomenologie gewann Wojtyła

seine wesentlichsten Theoriehintergründe in der Auseinandersetzung mit dem ethischen Hauptwerk Schelers „Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik“. Dieses 1913 veröffentlichte Werk bildete die Grundlage für die Habilitationsschrift, mit der Wojtyła sich 1953 an der Theologischen Fakultät der Jagiellonen-Universität in Krakau habilitierte. (vgl. Wojtyła 1979, 177) Sie kann als „Meilenstein“ im theoretischen Schaffen Wojtyłas gelten, dessen zentrale Arbeitsergebnisse in allen folgenden Schriften (z. B. „Erziehung zur Liebe“, „Person und Tat“, Aufsätze, Vorträge etc.) aufgegriffen und weiterverarbeitet werden. Dies bestätigt Nissing (2011, XXIV): „Im Allgemeinen kann man von einer großen Konsistenz im Denken Wojtyłas sprechen: Die Grundgedanken sind von Anfang an da und werden konsequent verfolgt. Anzeichen bemerkenswerter Änderungen seines Denkens sucht man vergeblich.“ In dieser „großen Konsistenz im Denken Wojtyłas“ liegt nun auch die Berechtigung, sich hinsichtlich der phänomenologischen Fragestellung, die im Thema dieser Arbeit angegangen wird, an die Habilitationsschrift anzuschließen. Damit befindet man sich in einer Tradition, die in den zeitgenössischen pädagogischen Forschungen zur Phänomenologie (vgl. Meyer-Drawe 2001, Danner 2006) nur ein marginales Dasein fristet bzw. nach meiner Sichtung (vgl. Ernst 2012) häufig nicht aufgegriffen wird. So komme ich zu einer ersten Feststellung: Phänomenologische Pädagogik im Anschluss an Wojtyła steht in der klassischen (transzendentaltheoretischen) Tradition um Husserl und Scheler.¹⁰ (vgl. Nissing 2011, XIV) Hierdurch erreicht Wojtyła nicht nur den Kenntnisstand philosophischer Wissenschaftlichkeit der Gegenwart, er erlangt mit der Rezeption der Bewusstseinsphilosophie Anschluss an wesentliche Grundfragen neuzeitlicher Philosophie und modernen Denkens. (a.a.O.)

Die frühe Auseinandersetzung Wojtyłas mit der Phänomenologie Schelers erweist im philosophischen Hauptwerk „Person und Tat“ ihre volle Fruchtbarkeit. Vor allem in dessen zweiter Auflage stellt er dort dann auch den Bezug zur zeitgenössischen Diskussion in der Phänomenologie her (v. a. Ricoeur, Ingarden, Sartre, Levinas, Blondel). Im Vorwort zur zweiten Auflage (der englisch-amerikanischen Erstausgabe 1977, zit. n.

¹⁰ Nichtsdestotrotz hat Wojtyła im Anschluss an Husserl/Scheler die Phänomenologie erweitert, transformiert und ihr so in „Person und Tat“ ein eigenes Gesicht gegeben. (vgl. Studie 4)

Wojtyła 1981, 366) schreibt er selbst dazu: „Ich danke der Herausgeberin, Frau Professor Dr. A.-T. Tymieniecka, die, geleitet durch ihre ausgezeichnete Kenntnis der philosophischen Strömungen des Westens, meinem Text sein endgültiges Aussehen gab.“ Diese Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Richtungen der Phänomenologie (auch mit den englischen Schulen sprachanalytischer Ethik) findet sich vor allem in den Anmerkungen und Fußnoten. „Fußnoten, die in der polnischen Auflage fehlen ..., geben teilweise die Diskussion wieder, die der Autor von ´Person und Tat´ führte, während er an der Formulierung des Werkes arbeitete.“ (a.a.O.) Schon die Veröffentlichung der Studie in der Reihe „Analecta Husserliana“ verweist auf den ersten Bezug zu der transzendentalen Phänomenologie der Schule um Husserl, eben gerade auf Max Scheler. Dies zeigt die Fußnote 8 (a.a.O., 349): „Der Autor hat ziemlich viel Zeit für die Analyse des Werks von Max Scheler aufgewandt, insbesondere für ´Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus´ (Bern 1966, 1. Aufl. Halle 1913). Die in diesem Werk Schelers enthaltene Kritik Kants hatte ... für unsere Studie zentrale Bedeutung (...) Der Autor sieht die Diskussion zwischen Scheler (die materiale Wertethik) und den Ansichten Kants (der Formalismus in der Ethik) als Ausgangspunkt sui generis für die in der vorliegenden Studie angestellten Überlegungen zum Thema von ´Person und Tat´ an.“

Blickt man in die Geschichte zurück, so sieht man wegweisende Rezeptionen führender Philosophien etwa bei Augustinus, der Platon aufgreift und interpretiert, und bei Thomas von Aquin mit Aristoteles. Inwieweit die Arbeiten Wojtyłas hier eine vergleichbare Leistung vollbringen, das einzuschätzen bleibt der Beurteilung in Arbeiten der Wissenschaftsgeschichte vorbehalten. Immerhin wird Scheler 1928 von Heidegger als stärkste Kraft der zeitgenössischen europäischen Philosophie angesehen (Nissing 2011, XIV). Es ist ja beachtlich, wie die europäische Tradition philosophischen Denkens immer wieder Ansätze des „Heilswissens“ befördert und zu einer hohen intellektuellen Kultur geführt hat. Zweifellos findet die traditionelle Lehrmeinung um die genannten klassischen Autoren eine außerordentliche Bereicherung durch die Rezeption der Phänomenologie (v. a. Scheler) in „Person und Tat“. Wojtyła kann in seinem Hauptwerk nicht nur den Anschluss an die klassischen Positionen von

Thomas von Aquin ([1252 – 1253] 1980) und Boethius ([ca. 513 – 519] 1988, 75) herstellen, sondern er erreicht als originäre Leistung eine Transformation der klassischen Positionen: „Diese Diskussion verlief – obwohl sie unmittelbar eine Diskussion auf dem Feld der Ethik ist – im Rahmen der Konzeption des Menschen, insbesondere aber der Konzeption der Person, die die Philosophie (und auch die Theologie) Boethius verdankt – und verlangte, ja erzwang sogar eine neue Fassung und neue Darstellungsweise dieser Konzeptionen.“ (Wojtyła 1981, 349, Fußnote 8) Diese Neukonzeption der Anthropologie und Ethik, vor allem mit dem Personalismus und der Wertlehre aus der transzendentalen Phänomenologie, macht die philosophischen Arbeiten Wojtyłas für die Pädagogik sehr interessant und rezipierenswert. Wie bereits erwähnt fehlt der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. König/Zedler 2007, Fees 2000) ein belastbarer und nachhaltiger, brauchbarer Wertbezug; Normativität und religiöse Transzendenz gelten regelrecht als Tabuthemen. (vgl. meinen Vortrag in Ludwigsburg 2014)

Das Neue im Ansatz Wojtyłas besteht im Aufgreifen der psychischen Sphäre (z. B. Gefühle, intentionales Fühlen, Wertfühlen, Wahrnehmung von Rührung oder Erregung, etc.), die bei Boethius und Thomas, die einer Leib-Geist-Dichotomie verpflichtet sind, noch nicht als eigenständige Phänomene beschrieben werden konnten. Das wäre aber ohne Schelers Emotionsphilosophie (Scheler 1913/1922) und Phänomenologie des Wertfühlens (Scheler 1913/1916), die in der Philosophiegeschichte als Neuentdeckungen gelten können, und ohne die phänomenologische Methode nicht möglich bzw. denkbar gewesen. Für die Pädagogik stellt der Ansatz Wojtyłas (vor ihm Scheler) damit ein ganzheitliches Menschenbild zur Verfügung, dem eine materiale Wertethik korrespondiert, die der Wertabstinenz kritisch-rationaler Erziehungswissenschaft komplementär Abhilfe schaffen könnte. Die Pädagogik, die es immer mit dem ganzen Menschen zu tun hat, könnte angesichts des fortschreitenden Positivismus der Erziehungswissenschaft (Ernst 2012) eine neue Perspektive auf das ungeteilte Menschsein gewinnen, die sich in der Theologie bereits bewährt hat, weil sie in die Lehrmeinung eingegangen ist.

2. Der ganzheitliche Einbezug des phänomenologischen Ansatzes in eine menschliche Gesamtpraxis mit dem Ziel der Seelsorge und pädagogischer Wirkung

Zunächst gilt es zu zeigen, dass Wojtyłas wissenschaftliche Arbeiten nur an zweiter Stelle die Arbeit eines Gelehrten angestrebt haben. Dies zeigt ein Blick auf die Stellung der Habilitationsschrift in seiner Biographie (vgl. Wojtyła 1979, 175ff., Nissing 2011, VIIIff.): Wojtyła legte 1938 die Reifeprüfung mit Auszeichnung ab, studierte danach zunächst polnische Sprache und Literatur und verfasste in dieser Zeit Gedichte und Dramen. Nach Ausbruch des zweiten Weltkrieges musste Wojtyła sein Studium unterbrechen und er verdiente 1940/41 seinen Unterhalt als Arbeiter im Steinbruch, danach im Chemiewerk in Krakau. 1942 trat er nach der Entscheidung zum Priestertum in das Untergrundseminar in Krakau ein, wohnte in dieser Zeit im Haus des Krakauer Erzbischofs Saphiea und wurde 1946 zum Priester geweiht. Anschließend hielt er sich zwei Jahre für ein Promotionsstudium in Rom auf. Danach wirkte er kurze Zeit als Seelsorger für polnische Arbeiter in Frankreich und Belgien, übernahm dann 1948 in Polen das Vikariat in der Pfarre in Niegowice und 1949 bis 1951 in der Pfarrei St. Florian in Krakau. In den letzten beiden Jahren vor der Habilitation war er auch als Studentenseelsorger tätig. Wir sehen, dass Wojtyła nach einer Tätigkeit als Literaturstudent, Dichter, Schauspieler, Regisseur, Arbeiter im Steinbruch und im Chemiewerk, Promotionsstudent, Arbeiterseelsorger, Vikar und Studentenseelsorger zum Habilitieren 1951 freigesetzt wurde. Unübersehbar war er bis dahin nicht an einem exklusiven Gelehrtendasein interessiert. Er schreibt selbst: *„Es war Nachkriegszeit In diesen Jahren waren die Jugendlichen zu meinem wichtigsten Anliegen geworden. Sie stellten mir Fragen nicht so sehr über die Existenz Gottes als vielmehr ganz präzise darüber, wie sie leben sollten ... Meine auf den Menschen, auf die menschliche Person ausgerichteten Studien orientierten sich somit vor allem an der Seelsorge.“* (Johannes Paul II. 1984, 222 u. 224f., zit. n. Nissing 2011, IX)

Diese Ausführungen zeigen eine große Affinität zur menschlichen Praxis, ein großes Interesse an der tätigen Sorge für den Mitmenschen und damit ein großes pädagogisches Engagement, das durch die Seelsorge eine Ergänzung und Steigerung erfahren haben dürfte, wie das auch das

praxeologische Modell pädagogischer Praxis innerhalb menschlicher Gesamtpraxis (Benner 2012, 43) nahelegt. Hier liegt auch die Wurzel für ein originäres pädagogisches Ethos.

Die Anregung, die Pädagogik im Anschluss an Wojtyła erfährt, lässt sich als Problematisierung eines Weges beschreiben, den man bisweilen unter „Erziehungswissenschaftlern“ gelebt und vertreten findet, nämlich die Vermeidung oder gar Flucht aus der praktischen Tätigkeit zugunsten einer intellektualisierenden und theoretisierenden Gelehrtentätigkeit. Pädagogik, die sich durch Wojtyła anregen lässt, wird den Menschen in den Mittelpunkt des Interesses rücken (vgl. Nissing 2011, VIII f.). Sie kann sich nur als „konstruktive Handlungswissenschaft“ verstehen, eine Kontur, wie sie Benner (2012) entwickelt hat. Das heißt nicht, dass die pädagogische Theorie durch eine Vermischung mit pädagogischer Praxis gemindert und um ihr akademisches Niveau gebracht werden soll. Im Gegenteil bringt die Kombination aus Theorie und Praxis, die jeweils sukzessiv in Phasen aufeinander folgen können, einen höheren Anspruch an den Pädagogen zum Tragen: Er muss sich um eine realistische Anthropologie bemühen und in der Lage sein, seine Theoriebildung immer an die Menschen, die sein Hauptinteresse bilden, verständlich und hilfreich heranzutragen zu können. Auf diesem Hintergrund gewinnt die realistische Anthropologie, die Wojtyła in „Person und Tat“ entwickelt hat, Bedeutung für die Pädagogik. Sie kann die realistische Darstellung des Wesens der Person nicht unberücksichtigt lassen. Gleichzeitig wird sie sich in der Sorge um den Menschen als Anliegen pädagogischer Praxis dem Anliegen Wojtyłas anschließen können. Sie muss am gelingenden Leben ihrer Klientel interessiert sein. Insofern findet sich hier ein Selbstverwirklichungsideal, dem die bei Wojtyła in „Person und Tat“ phänomenologisch erarbeitete und beschriebene Theorie korrespondiert.

Auf diesem Hintergrund, der bei Wojtyła als erfüllt gelten kann, kam es bei ihm zu dem emotionalen Phänomen, das jeder Pädagoge erlebt, der aus der tätigen Praxis, in der er Erfüllung findet, in der ihm Menschen „ans Herz gewachsen sind“, ausscheidet, um sich der Theorie zu widmen. „Die Entscheidung, sich der philosophischen Forschung anzunehmen, hatte der Priester Wojtyła schweren Herzens getroffen. Denn er war und verstand sich als Seelsorger, d. h. als ein Mensch, der sich um das

Heil des Mitmenschen sorgt und durch diese Sorge dem Mitmenschen dazu verhilft, ..., zu sich selbst zu finden.“ (Frings 1980, 21) In diesem Anliegen sieht Nissing (2011, X) sogar eine Anknüpfung an die „Sorge um die Seele“, die einen der größten Pädagogen der Welt getrieben haben soll, gemeint ist Sokrates, der immer den Kontakt zu den Menschen gesucht hat, um sie für Selbsterkenntnis, eigenes Denken und Selbstbestimmung zu gewinnen.

3. Die Entstehungsgeschichte der Habilitationsschrift Wojtyłas und die Auseinandersetzung mit der transzendentalen Phänomenologie (Husserl/Scheler)

Nun entscheidet sich der Priester Wojtyła 1951, das praktische Leben zugunsten der Abfassung einer Habilitationsschrift unterzugewichten und sich intensiv mit der Frage auseinanderzusetzen, ob mit Max Schelers transzendentalphänomenologischem Ansatz eine christliche Ethik geschaffen werden könne. Der Titel der Habilitationsschrift lautet: „Über die Möglichkeit, eine christliche Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen“. An der Entscheidung, sich intensiv forschend mit der Phänomenologie Max Schelers zu befassen, waren neben Wojtyła prominente Vertreter der polnischen Kirche und der Universität beteiligt (Frings 1980, 20): „Zum Studium der Philosophie Max Schelers kam es durch den Vorschlag des Lehrers des damaligen Priesters Dr. Karol Wojtyła, Professor Rózycki“ (a.a.O.), Professor an der Abteilung Philosophie der Theologischen Fakultät der Universität Krakau. Die Zusammenarbeit Wojtyłas mit diesem akademischen Lehrer muss man sich äußerst eng und intensiv vorstellen. Für die Habilitationsarbeit verließ der Priester sein Pfarrhaus der Pfarrei St. Florian und zog zu seinem akademischen Lehrer und Habilitationsvater Professor Dr. Rózycki in ein Zimmer in dessen Wohnung um. Man kann davon ausgehen, dass diese Nähe die intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomenologen Max Scheler, dem Schüler Husserls, äußerst befruchtet und begünstigt hat. Das Interesse an der Phänomenologie Max Schelers teilte er nicht nur mit Rózycki. Durch ihn kam zum einen ein Vorschlag zur Ausarbeitung der Habilitation mit diesem inhaltlich phänomenologischen Schwerpunkt. Zum anderen muss auf hoher kirchlicher Ebene (Kardinalsebene) der Arbeitsschwerpunkt Wojtyłas und Rózyckis Interesse gefunden haben. Die

Auseinandersetzung mit der Phänomenologie Schelerscher Prägung und der entsprechende Vorschlag durch den Professor Rózycki wurden nämlich durch den Erzbischof von Krakau, Adam Stefan Sapieha unterstützt, nach dessen Tod durch den kommissarischen Leiter der Diözese, Erzbischof Baziak. Wojtyła sollte dann 1963 Baziak auf den Stuhl des Erzbischofs und Metropoliten von Krakau nachfolgen. Dort wurde er vier Jahre später 1967 von Papst Paul VI. zum Kardinal ernannt.

Hinsichtlich einer Übernahme der phänomenologischen Position im Anschluss an Max Scheler können die Umstände des Entstehens der Habilitationsschrift Wojtyłas interessant sein. Im Gegensatz zur zeitgenössischen Erziehungswissenschaft, die die Wertfrage als „unwissenschaftlich“ ausgrenzt (König/Zedler 2007, Fees 2000; vgl. Ernst 2014) und damit der Phänomenologie transzendentaler Prägung (Husserl/Scheler) den Eingang in die Pädagogik in hohem Maße erschwert (Die zeitgenössische Phänomenologie beschäftigt sich vorwiegend mit der somatologischen Leibphänomenologie. – vgl. Meyer-Drawe 2001, Danner 2006), regten höchste kirchliche Würdenträger und Vertreter der Universität Krakau die Auseinandersetzung mit der (transzendentalen) Phänomenologie und praktischen Philosophie Max Schelers – die als Wertethik bezeichnet wird (Scheler 1913) – an und trugen sie ins Zentrum kirchlichen Interesses. Wenn man nicht von Vorsehung sprechen will, bewiesen die Beteiligten damit mindestens Weitsicht. Über Karol Wojtyła gelangte sein dermaßen fundiertes Wissen zur Weiterbearbeitung in grundlegenden Schriften („Person und Tat“, „Erziehung zur Liebe“, Enzykliken, z. B. „Redemptor hominis“) und regte die Neuorientierung der Kirche zunächst im Zweiten Vatikanischen Konzil mit an (vgl. Wojtyła 1979, 177ff.), um dann mit Johannes Paul II. das Denken des Papstes und seine wissenschaftliche Tätigkeit mitzubestimmen, damit aber Wirkung in die Welt zu gewinnen.

Allein schon aus dieser Perspektive kann man über die Habilitationsschrift für die Pädagogik die Anregung annehmen, die transzendente Phänomenologie Schelers als praktische Philosophie (Ethik) aus ihrem Schattendasein in der Erziehungswissenschaft zu befreien und als wichtige Richtung in der zeitgenössischen phänomenologischen Pädagogik

zu etablieren und auszuarbeiten. Ihre Fruchtbarkeit in der Moralthologie, der Pastoraltheologie und in der Seelsorge mit ihren pädagogischen Anteilen ist allein schon in der Person Wojtyła's belegt und von daher nicht umstritten. Unbestreitbar – das sollen die weiteren Ausführungen zeigen – ist mit dem phänomenologischen Ansatz der Anthropologie in „Person und Tat“ der theoretische Grund für eine personalistische Pädagogik geebnet. Mit diesem Werk können zentrale Inhalte (z. B. Person, Charakter, Psyche, Werte und Ziele, Normen, Erziehungsmittel) bearbeitet und entwickelt werden. (vgl. 4. und 5. Studie)

4. Die fragmentierte Weltsicht der positiven Wissenschaften, die ganzheitliche Weltbetrachtung und die transzendente Phänomenologie

Lehnt die Erziehungswissenschaft eine Auseinandersetzung mit der transzendentalen Phänomenologie weiter ab, könnte man für sie einen kritischen Zustand diagnostizieren, den Husserl für die europäischen Wissenschaften beschrieben hat.

Von zentraler Bedeutung für dieses Anliegen kann die „Krisisschrift“ Husserls (Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Husserls letzte große Arbeit, an der er 1934 bis 1937 arbeitete) gelten. Sie kritisiert den fortschreitenden Positivismus im Gefolge der modernen Wissenschaften und fordert die Rückkehr zu einem universalen Vernunftbegriff, wie ihn Husserl bei den alten Griechen verortet. (Husserl [1934 – 1937] 1976, 5)

„Die Ausschließlichkeit, in welcher sich ... die ganze Weltanschauung des modernen Menschen von den positiven Wissenschaften bestimmen und ... blenden ließ, bedeutete ein gleichgültiges Sichabkehren von den Fragen, die für ein echtes Menschentum die entscheidenden sind. Bloße Tatsachenwissenschaften machen bloße Tatsachenmenschen. (...) In unserer Lebensnot – ... – hat diese Wissenschaft uns nichts zu sagen. Gerade die Fragen schließt sie prinzipiell aus, die für den in unseren unseligen Zeiten den schicksalsvollsten Umwälzungen preisgegebenen Menschen die brennenden sind: die Fragen nach Sinn oder Sinnlosigkeit dieses ganzen menschlichen Daseins.“ (a.a.O., 3f.)

Aus der Feststellung der positivistischen Fehlentwicklung der modernen Wissenschaften schließt Husserl (a.a.O., 4) die Geisteswissenschaften nicht aus, da er in ihrer zeitgenössischen Form das Postulat der Wertfreiheit am Werk sieht. „Kann aber die Welt und menschliches Dasein in ihr in Wahrheit einen Sinn haben, wenn die Wissenschaften nur in dieser Art objektiv Feststellbares als wahr gelten lassen, wenn die Geschichte nichts weiteres zu lehren hat, als daß alle Gestalten der geistigen Welt, alle den Menschen jeweils haltgebenden Lebensbindungen, Ideale, Normen wie flüchtige Wellen sich bilden und wieder auflösen, daß es so immer war und sein wird, daß immer wieder Vernunft zum Unsinn, Wohltat zur Plage werden muß?“ (a.a.O.)

Als „Krisis der europäischen Wissenschaften“ trifft Husserl einen umfassenden Befund, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften in gleicher Weise umfassend, gerade wenn sich letztere dem Postulat der Wertfreiheit anschließen und damit ethischem Relativismus Vorschub leisten. Worin ist aber die alternative Konzeption begründet, die mit der Husserlschen transzendentalen Phänomenologie entwickelt werden soll?

„Nicht immer war es so, daß die Wissenschaft ihre Forderung einer streng begründeten Wahrheit im Sinne jener Objektivität verstand, die unsere positiven Wissenschaften methodisch beherrscht und, weit über sie hinauswirkend, einem philosophischen und weltanschaulichen Positivismus Halt und allgemeine Verbreitung verschafft. Nicht immer waren die spezifischen Menschheitsfragen aus dem Reiche der Wissenschaft verbannt und ihre innere Beziehung zu allen Wissenschaften, selbst zu denen, in welchen nicht der Mensch das Thema ist (wie in den Naturwissenschaften), außer Betracht gestellt. [...]

Das europäische Menschentum vollzieht in der Renaissance bekanntlich in sich eine revolutionäre Umwendung. Es wendet sich gegen seine bisherige, die mittelalterliche Daseinsweise, es entwertet sie, es will sich in Freiheit neu gestalten. Sein bewundertes Vorbild hat es am antiken Menschentum. Diese Daseinsart will es an sich nachbilden.

Was erfaßt es als das Wesentliche des antiken Menschen? Nach einigem Schwanken nichts anderes als die ‚philosophische‘ Daseinsform: das frei sich selbst, seinem ganzen Leben, seine Regel aus reiner Vernunft, aus der Philosophie Geben. Theoretische Philosophie ist das Erste.

Eine überlegene Weltbetrachtung, frei von den Bindungen des Mythos und der Tradition überhaupt, soll ins Werk gesetzt werden, eine universale Welt- und Menschenerkenntnis in absoluter Vorurteilslosigkeit – schließlich in der Welt selbst die ihr innewohnende Vernunft und Teleologie und ihr oberstes Prinzip: Gott, erkennend. Philosophie als Theorie macht nicht bloß den Forscher, sie macht jeden philosophisch Gebildeten frei. Der theoretischen Autonomie folgt die praktische. In dem die Renaissance leitenden Ideal ist der antike Mensch der sich in freier Vernunft einsichtig Formende. Darin liegt für den erneuerten ´Platonismus´: es gilt, nicht nur sich selbst ethisch, sondern die ganze menschliche Umwelt, das politische, das soziale Dasein der Menschheit aus freier Vernunft, aus den Einsichten einer universalen Philosophie neu zu gestalten.“ (a.a.O., 5f.)

Husserls umfassendes Wissenschaftsprogramm intendiert eine umfassende Neuorientierung der Philosophie, die wieder die Leitdisziplin einer vernünftigen Weltbetrachtung werden soll, die, wie bei den alten Griechen die „höchsten und letzten“ Fragen sinnstiftend über die Intentionen und Inhalte der Einzelwissenschaften stellt, mithin das „metaphysische Tabu“ der Einzelwissenschaften nicht anerkennt: „Das Gottesproblem enthält offenbar das Problem der ´absoluten´ Vernunft als der teleologischen Quelle aller Vernunft in der Welt, des ´Sinnes´ der Welt. Natürlich ist auch die Frage der Unsterblichkeit eine Vernunftfrage, wie nicht minder die Frage der Freiheit. Alle diese ´metaphysischen´ Fragen, weit gefaßt, die spezifisch philosophischen in der üblichen Rede, übersteigen die Welt als Universum der bloßen Tatsachen. Sie übersteigen sie eben als Fragen, welche die Idee Vernunft im Sinne haben. Und sie alle beanspruchen eine höhere Dignität gegenüber den Tatsachenfragen, die auch in der Frageordnung unter ihnen liegen. Der Positivismus enthauptet sozusagen die Philosophie. Schon in der antiken Idee der Philosophie, die ihre Einheit in der untrennbaren Einheit allen Seins hat, war mitgemeint eine sinnvolle Ordnung des Seins und daher der Seinsprobleme. Demgemäß kam der Metaphysik, der Wissenschaft von den höchsten und letzten Fragen, die Würde der Königin der Wissenschaften zu, deren Geist allen Erkenntnissen, denen aller anderen Wissenschaften, erst den letzten Sinn zumaß.“ (a.a.O., 7)

In der Tradition modernen wissenschaftlichen Denkens stehend möchte man an der Möglichkeit dieser im Rückgang auf die Griechen gewonnenen Form der umfassenden Wissenschaftlichkeit zweifeln. Gerade die metaphysischen Fragen scheinen im strengen modernen Verständnis nicht bearbeitbar. Wie soll aber diese Philosophie aussehen und methodisch gewonnen werden, jene „allbefassende Wissenschaft ... von der Totalität des Seienden“ (a.a.O., 6), unter der alle „Wissenschaften im Plural ... nur unselbständige Zweige der Einen Philosophie“ (a.a.O.) wären? Man kann dem Mathematiker, dem Verfasser der „logischen Untersuchungen“ (vgl. Husserl 1913), dem ausgewiesenen Experten für strenge Naturwissenschaft nur schwer Phantastereien unterstellen.

Was er anstrebt ist „... nichts Geringeres, als in der Einheit eines theoretischen Systems alle überhaupt sinnvollen Fragen streng wissenschaftlich zu umfassen, *in einer apodiktisch einsichtigen Methodik* [Hervorhebung von mir] Ein ... fortwachsender Bau endgültiger, theoretisch verbundener Wahrheiten sollte also alle erdenklichen Probleme beantworten – Tatsachenprobleme und Vernunftprobleme, Probleme der Zeitlichkeit und der Ewigkeit.

Der positivistische Begriff der Wissenschaft in unserer Zeit ist also – historisch betrachtet – ein Restbegriff. Er hat alle die Fragen fallen gelassen, die man in die bald engeren, bald weiteren Begriffe von Metaphysik einbezogen hatte, darunter alle die unklar so genannten ‘höchsten und letzten Fragen’.“ (a.a.O.)

Dieses Anliegen wird aber in seiner Durchführbarkeit von den Leibphänomenologen bestritten (Meyer-Drawe 2001, 20f.). Damit ist das Anliegen Husserls in doppelter Weise in Frage gestellt: zum einen durch die modernen Naturwissenschaften, die weiterhin auf der Skepsis gegenüber metaphysischen Fragen beharren (müssen), zum anderen durch die bekanntlich dem Atheismus zugeneigten französischen Existenzphilosophen (Sartre, Camus) bzw. Phänomenologen (Merleau-Ponty, Ricoeur), die die Durchführbarkeit des Husserlschen Programms bestreiten und

die Möglichkeiten der transzendentalen Phänomenologie zur Behandlung letzter Fragen im Sinne einer Universalwissenschaft.¹¹

Die Erziehungswissenschaft (vgl. König/Zedler 2007, Fees 2000), die mit der Frage nach Wert und Sinn als wissenschaftlich „unlösbare“ Themen zentrale Aufgaben der Pädagogik nicht bearbeitet, findet leider ebenfalls keine Hilfe in der neueren Phänomenologie, die Wojtyła kannte (vgl. Nissing 2011, XX), die er aber erst in der zweiten Auflage von „Person und Tat“ diskutierte und explizit berücksichtigte. Diese neueren Richtungen waren aber für „Person und Tat“ kein integrales Theorieelement. Wojtyła kann dagegen in der späteren Diskussion seinen eigenen Ansatz, eine originäre Weiterentwicklung der Schelerschen personalistischen (Wert-) Philosophie, bestens konturieren. Leider ging die Pädagogik nicht in gleicher Weise vor. Im Gegensatz zu Wojtyła, der dem transzendentalphänomenologischen Weg mit Husserl und vor allem Scheler folgte, ist die zeitgenössische phänomenologische Pädagogik von diesem äußerst fruchtbaren Weg abgewichen und kann damit zentrale Themen der Pädagogik, die oben mit Husserl angesprochen wurden, nicht bearbeiten.

In der (Allgemeinen) Pädagogik hat sich eine geisteswissenschaftliche Richtung etabliert, die sich in der Wissenschaftsgeschichte auf den phänomenologischen Ansatz Husserls (über ihn zurückgehend auf den deutschen Idealismus und den Cartesianismus) beruft (Danner 2006, 137 – 151), in Wirklichkeit dann aber einer Verzweigung folgt, die eine Symbiose mit dem französischen Existentialismus (Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur) eingeht und vorwiegend „Leiblichkeit“ (Danner 2006, 152ff.; Meyer-Drawe 2001; Schultheis 2004, 97ff.) im Anschluss an das Konzept der „Lebenswelt“ behandelt.¹²

Verlassen wurde damit das Programm der transzendentalen Phänomenologie mit Husserls Anspruch auf strenge Wissenschaftlichkeit (Husserl

¹¹ Auch ich sehe diese Möglichkeiten in aufgeklärter Tradition kritisch. Die letzten Fragen betreffen keine Phänomene im transzendentalphänomenologischen Sinn, wenngleich Scheler das „Heilige“ als fühlbaren Wert beschreiben will. Der Anspruch Husserls ließe sich jedoch unter Zuhilfenahme der Seinsphilosophie (Metaphysik) einlösen, wie dies Wojtyła in „Person und Tat“ geleistet hat.

¹² Im Weiteren nenne ich diesen Zugang „Leibphänomenologie“.

[1934 – 1937] 1976, 126ff.) zugunsten einer Rezeption der Phänomenologie, deren „Ergebnisse und Fragestellungen ... häufig verkürzt und zugeschnitten auf das einzelne pädagogische Anliegen, für das sie nützlich sein sollten“ (Meyer-Drawe 2001, 35), beschrieben wird, also der Form einer naiven und trivialisierten Phänomenologie. „So findet man bis heute einen undifferenzierten Gebrauch des Begriffs »phänomenologisch«. (...) Unter Phänomenologie wird häufig nur ein Verfahren verstanden, das im Vorfeld wissenschaftlicher Analyse Erlebnisse zusammenträgt und möglichst getreue Beschreibungen der Erfahrungsfelder garantiert (...). Eine explizite Auseinandersetzung ... blieb ... im Hinblick auf pädagogische Theoriebildung ... nahezu vollständig aus.“ (a.a.O.) In diesem Zusammenhang ist es auch nicht hilfreich, wenn Danner die Methode der transzendentalen Phänomenologie Husserls nicht in einer strengen Rezeption in die Pädagogik überführt und bei den mit Meyer-Drawe kritisierten Formen trivialisierter pädagogischer Rezeption bleibt bzw. mit einem Exkurs auf Merleau-Ponty der oben angesprochenen Verzweigung und Engführung der Phänomenologie folgt. Insbesondere problematisch ist die Darstellung der methodischen Schritte, mit denen phänomenologische Einstellung und transzendente Subjektivität erreicht werden sollen (Danner 2006, 142). Danach wäre der Schritt von der „theoretischen Welt“, der Welterfassung der modernen (Natur-)Wissenschaften zur „natürlichen Einstellung“ durch einen „größeren Abstraktionsgrad“ gekennzeichnet, was schon erkenntnisgenetisch und entwicklungspsychologisch schwer nachvollziehbar ist. Es ist ja geradezu auch Aufgabe von Schule und Unterricht, von der naiven, natürlichen Weltbetrachtung des Kindes in die wissenschaftsorientierte Denkweise des Menschen einzuführen. Die „natürliche Einstellung“ zeigt damit aber keine höhere Abstraktionsstufe im Vergleich zur theoretischen, wissenschaftlichen Betrachtung der Welt. Es verhält sich nämlich genetisch umgekehrt.

Allein diese Irreführung und Engführung der „phänomenologischen“ Methode, die mit einem UTB-Taschenbuch in die Breite der Pädagogikstudierenden getragen wird, belegt das Desiderat, transzendente Phänomenologie in Bezug auf Husserl/Scheler für die Pädagogik fruchtbar werden zu lassen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass eine Rezeption dieser Phänomenologie, wie sie Wojtyła geleistet hat, die Pädagogik gut bereichern könnte.

5. Fazit

Bei unserem Forschungsvorhaben behalten wir die Kontur und den Anspruch der transzendentalen Phänomenologie im Auge, wie sie von Husserl in der Krisisschrift formuliert wurden. Es handelt sich danach um eine allumfassende Wissenschaft, die von der Einheit allen Seins ausgeht und die letzten Fragen, also metaphysische Inhalte (z. B. Sein und Sinn, Unsterblichkeit, Gott, Seele, höchste Werte, Ordnung und Teleologie der Welt) mit behandeln will. Dieses Programm versuchte Scheler umzusetzen. Mit Kant müssen wir jedoch bei diesem Anspruch Skepsis anmelden. Transzendentaltheorie kann die letzten Fragen nicht aus sich heraus beantworten. Sie muss dafür die Hilfe der Metaphysik in Anspruch nehmen, wie dies Wojtyła in seinem zweiten Hauptwerk auch unternimmt. Insofern ist es sinnvoll, wenn man das Anliegen der Entfaltung ganzheitlicher, personalistischer Pädagogik an die phänomenologischen Schriften Wojtyłas, gegründet auf Husserl und Scheler, anschließt.

6. Ausblick

Wir lassen uns also von der Habilitationsschrift Wojtyłas und durch das Hauptwerk „Person und Tat“ zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit der transzendentalen Phänomenologie (v. a. Husserl, Scheler) anregen. Dies kann in diesem Aufsatz nur als Programm weiterer Arbeiten zu einer (transzendental-)phänomenologischen Pädagogik im Aufriss geschehen. Zunächst gilt es dafür Voraussetzungen zu schaffen. Diese bestehen in einer gründlichen Erarbeitung und Kenntnis der Schelerschen Ethik. Wojtyła hat sich dabei vor allem auf Schelers Werk „Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik mit besonderer Berücksichtigung der Ethik Immanuel Kants“ gestützt, das in zwei Teilen im Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung erschienen ist: 1913 Teil I und 1916 Teil II. Es fällt dabei auf, dass Scheler in der Buchausgabe 1916 den Titel modifiziert hat: „Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus“. Damit hebt er die Zuordnung seines Werkes zu einem neuen Personalismus hervor und erarbeitet zentrale Grundlagen,

die Wojtyłas späteres Hauptwerk „Person und Tat“ entscheidend mitbeeinflusst haben dürften (vgl. Nissing 2011, XXV, XXXV)¹³

Daraus sollte sich eine ganzheitliche, personalistische Pädagogik entwickeln lassen, die die wesentlichen Menschheitsfragen nicht unter positivistischem Verdikt ausklammert und den Menschen im Auge hat.

Wojtyła (1980, 37) grenzt seine Habilitationsarbeit mit der Beschränkung auf das frühe Werk zur Ethik (Formalismusschrift) geschickt ein: „Es enthält eine vollständige Darlegung des ethischen Systems Max Schelers. Der Verfasser [Scheler] baut sein System im Zusammenhang mit einer kritischen Analyse der Ethik Immanuel Kants auf, wobei er ausdrücklich erklärt, die Kritik an Kant nicht zum Hauptziel seines Werkes gemacht zu haben, vielmehr sei dieses Ziel die Erarbeitung eines eigenen ethischen Systems der »materialen Werte« gewesen.“ (a.a.O.) Für die Erarbeitung einer phänomenologischen Pädagogik im Anschluss an Anregungen durch Wojtyłas philosophische Hautschriften (Habilitationschrift, „Person und Tat) dürfte es sich ebenfalls als zweckmäßig erweisen, sich auf das Frühwerk Schelers zu beschränken. Gleichwohl ist mit dieser Beschränkung immer noch ein nicht zu unterschätzendes Arbeitsvorhaben abgesteckt, denn das umfangreiche (659 Seiten starke) Frühwerk Schelers setzt zum Verständnis neben der Erarbeitung der phänomenologischen Methode nach Husserl und Scheler auch noch die der transzendentalphilosophischen Schriften Kants voraus. Nicht übersehen werden darf dann noch die Notwendigkeit einer grundlegenden Kenntnis christlicher Ethik, die von Wojtyła (1980, 201 – 234, 235 – 264) über Thomas von Aquin (Aristotelismus), die Evangelien und die Lehre der Kirche zur Interpretation der Schelerschen Frühschrift heranzieht. Die Habilitationsschrift trägt den Titel „Über die Möglichkeit, eine katholische Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen“ (Wojtyła 1979, 177). In der Ausgabe des Seewald Verlages, auf die ich meine Ausführungen

¹³ Es enthält Wojtyłas „Lehre vom Menschen und der Person“ (Nissing 2011, XXXV), die als anthropologische Grundlegung für die Pädagogik von großer Bedeutung sein dürfte und Gegenstand eines weiteren Aufsatzes sein soll. Im nächsten Kapitel beschränken wir uns auf die Habilitationsschrift Wojtyłas, die eine zentrale Säule in seinem Werk darstellt.

stütze, wird das Habilitationsthema verändert und zwar wurde „katholische Ethik“ mit „*christlicher* Ethik“ (vgl. Wojtyła 1980, 36) ersetzt, womit eine Ausweitung des inhaltlichen Anspruchs einhergeht.

Meine Forschungen sollen sich neben dem erwähnten theoretischen Hintergrund vor allem auf die Fortentwicklung der (transzendentalen) Phänomenologie beschränken, wie sie von Wojtyła in den philosophischen Hauptschriften vorgenommen wurde und in seinem großen Wirkungsbereich bekannt geworden ist. Dabei wird es vor allem um eine Phänomenologie der Struktur der menschlichen Person gehen, die in Selbstbestimmung sich an Werten (nach Scheler) orientiert und sich selbst verwirklicht. (vgl. Studie 4 und 5)

Literatur:

- Benner, Dietrich (2012): *Allgemeine Pädagogik – Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 7., korr. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Boethius, Anicius Manlius Severinus ([ca. 513 – 519] 1988): *Die Theologischen Traktate - Liber de Persona et Duabus Naturis contra Eutychen et Nestorium*. Lat.-Deutsch, übers., eingel. u. mit Anmerk. versehen von Michael Elsässer, Hamburg: Felix Meiner, S. 62 – 114.
- Chenu, Marie-Dominique (1960): *Thomas von Aquin – in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek b. Hamb.: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Danner, Helmut (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 5., überarbeitete Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ernst, Hans (2012): *Der fortschreitende Positivismus in der Erziehungswissenschaft als (Wert-)Krise der Pädagogik?* In: Rapold, M./Mattern, R. (Hrsg.): *Sprüche, Einsprüche, Widersprüche. Perspektiven einer kontrafaktischen Pädagogik*. Festschrift für Georg Hörmann. Berlin: Logos Verlag, S. 9 – 31.
- Ernst, Hans (2014): „Sollen Lehrer Werte vertreten? – Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Diskussion, zum pädagogischen Ethos und Berufsethos“ – Vortrag, gehalten an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 21.05.2014.
- Fees, Konrad (2000): *Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Frings, Manfred S. (1980): *Einleitung*. In: Wojtyła, S. 19 – 39.
- Husserl, Edmund ([1934 – 1937] 1976): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Hg. v. Walter Biemel, 2. Aufl., Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (1913): *Logische Untersuchungen: Band 1, Prolegomena zur reinen Logik*. 2. umgearb. Aufl., Niemeyer, Halle [1. Auflage 1900].
- König, Eckard/Zedler, Peter (2007): *Theorien der Erziehungswissenschaft – Einführung in die Grundlagen, Methoden und praktischen Konsequenzen*. 3. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.

- Loch, Werner (2005): *Pädagogik, phänomenologische*. In: Dieter Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Band 2: Jugend bis Zeugnis. 7. Aufl., Reinbek b. Hamb.: Rowohlt, S. 1196 – 1219.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. 3. Aufl., München: Wilhelm Fink Verlag.
- Nissing, Hanns-Gregor (2011): „*Wer ist der Mensch?*“ *Ein erster Blick auf Denken und Werk Karol Wojtyłas/Papst Johannes Pauls II. – Zur Einführung*. In: Wojtyła, S. VII – LXV.
- Póltawski, Andrzej (1980): *Vorwort*. In: Wojtyła, S. 11 – 18.
- 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.
- Scheler, Max ([1913, 1922] 1974): *Wesen und Formen der Sympathie*. Hg. von M. S. Frings, Bern, München.
- Styczeń, Tadeusz (1979): *Karol Wojtyła – Philosoph der Freiheit im Dienst der Liebe*. In: Wojtyła, S. 155 – 174.
- Thomas von Aquin ([1252 – 1253] 1980): *Über das Sein und das Wesen*. Dt.-lat. Ausg., Übers. u. erl. von Rudolf Allers. – Überprüfter u. bericht. reprograf. Nachdr. d. 2. Aufl. Köln u. Olten 1953. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wojtyła, Karol (1979): *Erziehung zur Liebe*. Herausgegeben von Juliusz Stroynowski, Nachwort von Tadeusz Styczeń. Stuttgart-Degerloch: Seewald Verlag.
- Wojtyła, Karol (1980): *Primat des Geistes. Philosophische Schriften*. Herausgegeben von Juliusz Stroynowski, Vorwort von Andrzej Póltawski, Einleitung von Manfred S. Frings. Stuttgart-Degerloch: Seewald 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 Póltawski. Freiburg/Br. u. a. [1., nicht durchges. polnische Aufl., 1969].
- Wojtyła, Karol ([1974 - 1981] 2011): *Wer ist der Mensch? Skizzen zur Anthropologie*. Eingeleitet und übersetzt von Hanns-Gregor Nissing. München: Pneuma-Verlag.

Studien
zur transzendentalphänomenologischen Pädagogik und Wertlehre

Dritte Studie:

Phänomenologisch fundierte Pädagogik
im Anschluss an die transzendente Phänomenologie
(v. a. Husserl, Scheler)
und die darauf gegründeten philosophischen Hauptschriften
(*Habilitationsschrift*¹⁴, „*Person und Tat*“) des Karol Wojtyła¹⁵

**Die Auseinandersetzung Wojtyłas
mit der transzendentalen Phänomenologie (v. a. des frühen Scheler) als
Weg zur Entwicklung phänomenologischer Pädagogik**

Inhalt:

1. Die Habilitationsschrift und die diese Schrift begleitenden und fundierenden Studien
 - 1.1 Zentrale Inhalte der Phänomenologie im Spiegel der Habilitationsschrift Wojtyłas
 - 1.2 Die Rezeption und Kritik des Schelerschen Systems als Grundlage der Weiterentwicklung der phänomenologischen Schriften durch Wojtyła in „Person und Tat“
 2. Fazit
- Literatur

¹⁴ Titel: „Über die Möglichkeit, eine christliche Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen“

¹⁵ Johannes Paul II.

Zusammenfassung:

Die dritte Studie zeigt den Ertrag, der mit der phänomenologischen Ethik Schelers für eine ganzheitliche Pädagogik zu gewinnen wäre. Sie führt mit der Kritik Wojtyła's an Scheler zu einer Weiterentwicklung der phänomenologischen Ethik, die modernen Maßgaben (Selbstbestimmung, Autonomie) gerecht wird, gleichzeitig aber die Entwicklungstatsache (von der Unmündigkeit zur Mündigkeit – Benner) und die Gegebenheit verschiedener moralischer Niveaus (Kohlberg; Oser/Althof) in Rechnung stellen kann. Diese mit Wojtyła zu erarbeitende neue Konzeption wird in den nächsten Studien grundgelegt (Studie 4 und 5).

Summary:

The third study shows the potential gains of the phenomenological ethics of Scheler for a holistic education. With the critique Wojtyła's of Scheler it leads to the further development of phenomenological ethics which meets modern conditions (self-determination, autonomy), but yet considers ontogenesis (from immaturity to maturity – Benner) and stages of moral development (Kohlberg; Oser/Althof). This to be created new conception based on Wojtyła will be a foundation in the next studies (Study 4 and 5).

1. Die Habilitationsschrift und die diese Schrift begleitenden und fundierenden Studien

Die Habilitationsschrift stellt ein beachtliches Werk dar, das offenbar schon deshalb in der Pädagogik so gut wie keine Rezeption findet, weil es mit der Bewusstseinsphilosophie (Phänomenologie) im Gefolge von Husserl und Scheler Traditionslinien aufgenommen hat, die in der gegenwärtigen phänomenologischen Pädagogik nicht in der möglichen Breite und Tiefe, also nur marginal angesprochen werden. (vgl. Studie 2) Die Schrift Wojtyłas fordert vor allem die Kenntnis der Schelerschen Wertethik und die Erfassung der dort und bei Husserl (v. a. Cartesianische Meditationen, Krisisschrift) entwickelten phänomenologischen Methode. Wojtyła äußert sich am Ende seiner Habilitationsschrift (1980, 196f.): „Was aber die Anwendung der phänomenologischen Erfahrung betrifft, so müssen wir dessen eingedenk sein, daß Scheler ... die große Bedeutung dieser Methode bewiesen hat,“ Der Forscher, der die philosophische Anthropologie und Ethik behandelt, „sollte nicht auf die großen Vorteile verzichten, welche die phänomenologische Methode seiner Arbeit bietet.“ (a.a.O., 196) Mit Schelers Ansatz werden zentrale Themen angesprochen: Wertethik und Pflichtethik, Liebe als werterkennendes Phänomen, Herz und Gefühle, Werterkenntnis, Wertordnung, Personentypen und Vorbilder, Akte der Wertverwirklichung, die werterkennende Funktion des Fühlens und das Erleben des Menschen, Schichten der Person (Körper, Leib, Psyche, Geist), die Person und ihre Unverfügbarkeit bzw. Transzendenz, das Heilige als Wertbereich, Wissensformen (Heilswissen, Bildungswissen, Herrschaftswissen)¹⁶ u. v. a. m.

Bemerkenswert ist noch, dass Scheler seine Wertethik in Abgrenzung und Gegenüberstellung zu Kants formalistischer Pflichtethik entwickelt hat. Damit wird eine weitere klassische Gestalt der Philosophie zum Hintergrund des Verständnisses des Denkens und Forschens von Wojtyła. Wenn schon die wissenschaftliche Strenge und Redlichkeit des geistigen Arbeitens des Autors der Habilitationsschrift dazu führt, dass die Transzendentalphilosophie Kants und die Bewusstseinsphilosophie Schelers ungetrübt von metaphysischen oder dogmatischen Interpretationen zur

¹⁶ Meine Bildungstheorie (vgl. Ernst 1997) entwickelt auf der Grundlage der Wissensformen eine Kontur ganzheitlicher Bildung.

Sprache kommen und volle Fruchtbarkeit entfalten können, kann doch nicht übersehen werden, dass auch weitere Sichtweisen und weitere Studien in die Habilitationsschrift eingeflossen sind, vor allem die Positionen des Thomas von Aquin und des von ihm rezipierten Aristotelismus. Diese Begegnung zweier philosophischer Systeme, der Bewusstseinsphilosophie (Scheler, Husserl) und der metaphysischen Seinslehre (Thomas, Aristoteles) erweisen sich für das weitere Forschen und das geistige Weiterarbeiten Wojtyłas als grundlegend und äußerst erhellend. (vgl. Studien 4 und 5) In der zweiten Studie habe ich aufgezeigt, dass erst in der Kombination von Phänomenologie und Metaphysik der umfassende Anspruch Husserls eingelöst werden kann, in einer universalen Philosophie auch die wichtigsten Fragen zu Gott, Welt, Mensch, Sinn etc. („letzte Fragen“) philosophisch zu bearbeiten und über den positivistischen Restbegriff der Wissenschaft hinauszugehen.

Es kann dabei natürlich nicht übersehen werden, dass die Habilitationsschrift an der Philosophischen Abteilung der Theologischen Fakultät auch einen theologischen Hintergrund vertritt, der zuerst in der Bibel und ihrer autorisierten Interpretation besteht. Auch hier wird eine Affinität und Abgrenzung zum Werk Schelers zum einen möglich, zum anderen gewinnt Wojtyła mit den weiteren Aspekten auf den Menschen eine geistige Fundiertheit, die dann in seinem Hauptwerk „Person und Tat“ (2. Aufl., 1977) größten Nutzen erreichen wird und die geistige Welt des späteren Papstes zeitlebens mitbestimmt und in die Welt gewirkt hat. Nicht zu übersehen ist als vierte Wurzel die zeitgenössische Willenspsychologie, die für die spätere Analyse der menschlichen Tat und die Konstituierung der personalen Anthropologie dem Forschen Wojtyłas eine empirische Grundlage liefert. Er bezieht sich dabei (Wojtyła 1980, 287, 302ff.) vor allem auf Ach aus der Würzburger Schule der Denkpsychologie, daneben auf Lindworsky und auf polnische Willenspsychologen wie Dybowski u. a. Diese Erkenntnisse gleicht er dazu mit der Willenslehre des Thomas von Aquin (vgl. *Summa Theologiae*) ab.

Der reiche geistige Hintergrund des Gelehrten zeigt sich in den Studien, die Wojtyła im Umfeld der Habilitation vorgenommen hat. Sie sind zusammen mit der Habilitationsschrift in „Primat des Geistes. Philosophische Schriften“ 1980 erschienen und sollen hier aufgeführt werden. Das

Hauptanliegen der begleitenden Studien liegt u. a. in der Überprüfung der Schelerschen Ethik im Hinblick auf die Eignung zur Interpretation christlicher Ethik. Dabei wird die Phänomenologie Schelers mithilfe der Metaphysik von Aristoteles/Thomas interpretiert und verglichen. Die dabei bei Scheler zu verortenden Unstimmigkeiten werden dann mit der Willenspsychologie auf Richtigkeit überprüft. Vorausschauend darf man sagen, dass in der Habilitationsschrift und mit den sie begleitenden Studien die Grundlagen gelegt wurden für die in der Hauptschrift „Person und Tat“ vorgelegte (phänomenologische und metaphysische) Analyse des ethischen Aktes und die damit einhergehende (transzendente) Phänomenologie der Selbstbestimmung.

Thema der Habilitationsschrift:

*„Über die Möglichkeit, eine christliche Ethik
in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen“ (1960)*

Die begleitenden Studien:

- *„Das Problem der Trennung von Erlebnis und Akt in der Ethik im Lichte der Anschauungen Kants und Schelers“ (1955 – 1957)*
- *„Über die metaphysische und die phänomenologische Grundlage der moralischen Norm (in Anlehnung an die Konzeption des hl. Thomas von Aquin und des Max Scheler)“ (1959)*
- *„Das Prinzip der Nachahmung im Evangelium anhand der Quellen der Offenbarung und das philosophische System von Max Scheler“ (1957)*
- *„Das Problem des Willens in der Analyse des ethischen Aktes“ (1955 – 1957)*
- *„Auf der Suche nach den Grundlagen des Perfektorismus in der Ethik“ (1955 – 1957)*

Resümierend und im Hinblick auf die Konturierung transzendentalphänomenologischer Pädagogik kann der Ertrag der Habilitationsschrift und der sie begleitenden Studien herausgestellt werden.

1.1 Zentrale Inhalte der Phänomenologie im Spiegel der Habilitationsschrift Wojtyła

a) Der Phänomenbegriff ist klar und unumstritten.

Schon Scheler hatte dargelegt: „Werte sind *klare fühlbare Phänomene*, nicht dunkle Xe,“ (Scheler [1913] 1980, 39) Verschwimmt der Phänomenbegriff in der gegenwärtigen Pädagogik teilweise bis zur Unkenntlichkeit (vgl. Meyer-Drawe 2001, Danner 2006, Fees 2000) oder wird in trivialisierter Weise für alles und jedes in der Erfahrung Auftauchende das Wort „Phänomen“ gebraucht, könnte sich eine Pädagogik im Gefolge Wojtyła eines eindeutigen und methodisch geklärten Phänomenbegriffs versichern. Einen guten Einblick in authentisch phänomenologische Pädagogik im Anschluss an die transzendente Prägung liefert Werner Loch (2005).

In dem Kapitel „Schelers ethisches System – Aufbau und Hauptprinzipien“ der Habilitationsschrift (1980, 40 – 63) rezipiert und referiert Wojtyła Schelers Ansatz zur materialen Wertethik. Danach (a.a.O., 40) wurzelt die Kenntnis eines Phänomens auf Erfahrung. Auch Ethik, die besonderes Augenmerk auf das Wertphänomen legt, bedient sich der Erfahrung. „Dies ist die sogenannte phänomenologische Erfahrung, wobei die Bezeichnung daher kommt, dass die Werte, die Objekt dieser Erfahrung sind, sich im Inhalt menschlicher Erlebnisse offenbaren. Sie stellen, laut Scheler, die ursprünglichen Tatbestände dieser Erlebnisse dar, die sich auf dem Erfahrungswege feststellen und beschreiben lassen.“ (a.a.O.) Mit diesen Erfahrungen, die sich im Bewusstsein spiegeln, lässt sich eine Ethik aufbauen, wie sie eben bei Scheler vorliegt. „Gegenstand der Ethik sind ... nicht subjektive Konstruktionen, sondern objektive Werte. Die Werte wiederum sind nach Scheler Objekt der Erfahrung.“ (a.a.O.)

b) Die phänomenologische Methode wird befürwortet und in der Tradition der transzendentalen Richtung (Husserl) interpretiert.

Wojtyła stellt sich mit seinem Werk in eine Tradition und lässt sich damit einer Phänomenologenschule zuordnen, die mit Husserl anhebt. (vgl. Loch 2005) Allerdings ist er vordringlich an der praktischen Philosophie bzw. Ethik interessiert, die vor allem von Scheler bearbeitet wurde. Dieser

machte sich „... 1908 mit der Philosophie Edmund Husserls, des Verfassers des Werks *Logische Untersuchungen* vertraut, welches eine eindeutig definierte phänomenologische Position einnahm. Scheler übernahm diesen Standpunkt für seine philosophischen Forschungen, (...) So stellt für Scheler also die Phänomenologie die eigentliche Methode der Ethik dar. Zum einen, weil sie auf Erfahrung beruht, Zweitens aber ... über das Wesen des ethischen Erlebnisses, und zwar des Werts, entscheiden [entscheidet].“ (Wojtyła 1980, 41) „Die phänomenologische Methode gestattet uns, ihn [den Wert] aus diesem Erlebnis wissenschaftlich herauszuentwickeln und zu objektivieren. Und ausschließlich die phänomenologische Methode ist dazu imstande, jede andere empirische Methode beruht nämlich auf der Wahrnehmung, welche nur die Dinge, nicht die Werte betrifft.“ (a.a.O., 42)

c) Die menschliche Emotionalität und damit die Erlebensebene (Psyche) der Person werden thematisiert und erstmals umfänglich in den Begriff der Person integriert.

Es ist Schelers Verdienst erstmals mit der phänomenologischen Methode die menschliche Emotionalität über die Erfahrung der Erkenntnis zugänglich gemacht und breit bearbeitet zu haben. Die Leipziger Ganzheitspsychologie, die sich zeitgleich der Erforschung der menschlichen Gefühle gewidmet hatte, war auf diesem Gebiet nur zu wenig tragfähigen Ergebnissen gelangt. (Ernst 1993)¹⁷

Mit der Bearbeitung der menschlichen Emotionalität im Anschluss an Scheler bringt Wojtyła eine wesentliche Erweiterung des Menschenbildes der traditionellen Lehrmeinung auch in die Lehre der Kirche ein. Dass dies möglich wurde und später in „Person und Tat“ (1981) zu einem ganzheitlichen, umfassenden Menschenbild ausgearbeitet werden konnte, ist zunächst das Verdienst Schelers und die direkte Frucht seiner Rezeption durch den Phänomenologen Wojtyła.

¹⁷ In meiner Habilitationsschrift setze ich mich ausführlich mit der Leipziger Ganzheitspsychologie auseinander, stütze mich aber schon dort auf die Wertlehre Schelers und seines Würzburger Schülers Hengstenberg.

Der Krakauer Kollege Wojtyła, Póltawski, beschreibt diese Bereicherung über die Habilitationsschrift Wojtyła (Póltawski 1980, 16):

„Das Erleben [damit die psychische Sphäre der Emotionalität] konnte nämlich in einer allgemeinen metaphysischen und kosmologischen (man könnte sagen: summarischen) Behandlung des Menschen jahrhundertlang unerörtert bleiben. Wenn wir aber den handelnden Menschen interpretieren wollen, müssen wir der Erlebnissphäre einen vornehmen, ersten Platz in unseren Erwägungen einräumen. Das wird von einer personalistischen Betrachtung des Menschen gefordert, die zwar die traditionelle, eher kosmologische Betrachtungsweise nicht streicht und mit ihr, wenn wir beide in ihrem der Sache angemessenen Rahmen verstehen, nicht im Widerspruch steht, aber ihre notwendige Ergänzung sein muß.“

Ergänzt wird damit das aristotelisch-thomistische Menschenbild, das Wojtyła befürwortet, um die phänomenologische Behandlung der Emotionalität. Mit der „Objektivisation [sic] der Probleme der menschlichen Subjektivität“ (a.a.O.) kommt Wojtyła zu der Sicht der menschlichen Psyche, die später dem Begriff der Person zu einer umfänglichen und realistischen Sichtweise in „Person und Tat“ verhelfen wird. (vgl. Studie 4 und 5) Damit wird das bisherige Menschenbild, das mit „... einer Reduktion der Problematik des Erlebens auf die aristotelischen Kategorien ...“ (a.a.O.) einherging, erweitert. Auch hier zeigt die Phänomenologie ihre Fruchtbarkeit als „... ein unentbehrliches Mittel zu einer Vertiefung unseres realistischen Menschenbildes, ...“ (a.a.O., 17) eben in der von Wojtyła vorgenommenen integralen Betrachtung unter Einbezug der Gefühle.

d) Über die phänomenologische Methode wird der Wertbegriff fassbar und kann in der Pädagogik herangezogen werden.

Mit dem Begreifen der menschlichen Emotionalität wird auch der Wertebereich sichtbar. Die Existenz von Werten und ihre Erfahrbarkeit im Menschen sind für Wojtyła unumstritten. Werte tauchen im Erleben des Menschen als integraler Bestandteil auf. „Denn Werte lassen sich überhaupt nicht vom Erlebnis, von den verschiedenartigsten Erlebnissen des Menschen trennen.“ (Wojtyła 1980, 42) Wir erfahren die Werte z. B. im Betrachten einer Landschaft, in der Begegnung mit einem Menschen oder

auch schon auf niedriger Ebene z. B. in der Wahrnehmung der Bequemlichkeit oder Ergonomie eines Sitzmöbels.

„Werte können deshalb Gegenstand von Gefühlerlebnissen sein, weil diese Erlebnisse Scheler zufolge nicht nur in Form von Gefühlszuständen auftreten, sondern auch in Form von ausgesprochen intentionalem Fühlen. Scheler unterscheidet zwischen »Gefühl« oder »Gefühlszustand« und »Fühlen« oder auch »intentionalem Fühlen«. Intentional ist dieses Fühlen deshalb, weil es sich ausdrücklich auf einen für ihn spezifischen Gegenstand bezieht. [...] Scheler steht auf dem Standpunkt, daß der Mensch mit dem Gefühl erkennt.“ (a.a.O., 43) Wojtyła kann sich diesem Weg der Werterfassung bei Scheler als einem wichtigen Aspekt anschließen, ergänzt ihn aber um die aristotelisch-thomistische Sichtweise. Ganz unbestreitbar sind Werte für Wojtyła – wie schon für Scheler – klare Gegenstände der phänomenologischen Erfahrung. Werte lassen sich dabei verschiedenen personalen Schichten zuordnen: der sinnlichen, der vitalen, der geistigen und der heiligen Sphäre. In den niedrigeren Schichten ist die Werterfassung noch von sinnlichen Gefühlszuständen begleitet (ein schmackhaftes Gericht löst Wohlgefühl aus), auf der geistigen Ebene, die nur noch dem intentionalen Fühlen zugänglich ist, schwindet die sinnliche Komponente. Sie sind einem „reinen“ Fühlen zugänglich, z. B. der sittliche Wertbereich oder gar das Heilige.

Wojtyła spricht in seiner Hauptschrift „Person und Tat“ (1981) den Wertbereich mit „*die* Werte“ an. Er verfügt u. a. im Gefolge Schelers über einen klaren Wertbegriff und kann den menschlichen Wertbezug anthropologisch fruchtbar machen. Die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Forschung zu Werten entfernt sich zunehmend von dieser Klarheit. (vgl. z. B. König/Zedler 2007, v. a. Fees 2000) In ihr werden Werte zwar anerkannt, aber als eindeutig fassbares Phänomen bezweifelt und verunklärt. (Ernst 2012)

e) Im Anschluss an Scheler wird die menschliche Sittlichkeit (Wertbereich des Guten und Bösen) zum wichtigen Thema, sowohl in der Begegnung mit der traditionellen (christlichen) Ethik als auch in der Herausarbeitung des sittlichen Phänomens überhaupt.

Normative Pädagogik wird in der Erziehungswissenschaft abgelehnt, sie würde aber auf dem Weg der phänomenologischen Zugangsweise vielleicht doch um neue Aspekte bereichert, die eine neue Diskussion anstoßen könnten. Ohne Zweifel kommen Menschen ohne Wertungen des Guten in ihren Handlungen nicht aus. Das Gefühl des Richtigen und Falschen, des Guten oder Abwegigen begleitet das menschliche Tun. (vgl. Studie 4 und 5)

Scheler allerdings lehnt das Streben nach der absichtlichen Verwirklichung des Guten in der eigenen Person ab. Gut sein zu wollen ist für ihn eine Spielart des Pharisäismus. Ebenso lehnt Scheler Normativität im Sinne des Imperativs, das Gute verwirklichen zu sollen, ab. Hier wird Wojtyła widersprechen und seine Grundfragestellungen für „Person und Tat“ (1981) gewinnen.¹⁸

f) Hochschätzung des Phänomens der Liebe

Wojtyła (1980, 43) sieht in Schelers Zugang die Richtung des „Emotionalismus“: „Der Emotionalismus ist ein charakteristischer Zug des Schelerschen Systems.“ Mit dieser Feststellung einher geht eine Kritik an der Verabsolutierung der emotionalen Sphäre zu Ungunsten von Vernunft (z. B. bei Kant) oder Wille (z. B. bei Schopenhauer). Eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen wird Vernunft, Wille und Herz integrieren müssen (vgl. Frings 1980, 28f.), wie Wojtyła dies dann in „Person und Tat“ (1981) auch leisten und ausarbeiten wird. Gleichwohl ist der Aspekt der Liebe ein unübersehbar zentraler Gegenstand in der christlichen Ethik. Die führende Stellung nehmen Liebe und Hass auch in Schelers

¹⁸ Es geht dabei um grundsätzliche Fragen, z. B. ob man das Gute bzw. Vollkommenheit anstreben kann, ohne dem Pharisäismus zu verfallen, oder um die Fragen, ob man Liebe oder das Gute zur Verwirklichung gebieten kann. Zweifellos sind solche Fragen, die durch Wojtyła bearbeitet und beantwortet werden, neben der Ethik auch für die Pädagogik zentral, insbesondere auch hinsichtlich der Phänomenologie der Selbstbestimmung und ihrer erziehlichen Beförderung.

Ethik ein. Die Phänomenologie der Liebe kann somit andere Ethiken bereichern und verdient eine eigenständige Rezeption.

Wojtyła (1980, 45) referiert Schelers Standpunkt: „Das Fühlen von Werten vollzieht sich in emotionalen Erkenntnisakten, doch die letzte Quelle dieser Akte ist rein emotional. Sie pulsiert in rein emotionalen Erlebnissen, die, laut Scheler, Liebe und Haß sind. Denn gerade mit diesen Akten stellen wir den unmittelbarsten und eigentlichen Kontakt mit dem Wert her, und im Gefolge dieses Kontaktes offenbart sich uns der Wert als Erkenntnis erst im intentionalen Fühlen. In der Liebe und im Haß offenbart sich der Wert noch nicht erkenntnismäßig, aber in ihnen wird er meist zuerst und als eigentlicher Wert erlebt.“ Liebe ist für Scheler der „Lotse“ und „Pionier“ der Werterkenntnis. In der Liebe findet der Mensch den richtigen, werterkennenden Zugang zu seiner Welt. „Liebe ist für ihn [Scheler] eine richtige Haltung,“ (a.a.O.) Mit „Liebe“ kann der Mensch auch niedrigere von höheren Werten unterscheiden und das „Bessere“ wählen. Liebe und Fühlen bringen auch das Wertwesen im Bereich der Natur, der eigenen und fremden Person, der geistigen Welt und sogar des Heiligen zum Vorschein. (vgl. a.a.O., 46)

So könnte „Liebe“ in der Pädagogik eine neue Interpretation erfahren, weil sich in ihr eigentlich der Weg zu den Werten ebnet. Sie bringt die Erkenntnis der Qualität personaler Begegnung im Umgang mit Inhalten und Dingen, im Umgang mit Welt und Umwelt. Damit zeigt sie Bezüge zu Lehrerqualität, Unterrichtsqualität oder Schulkultur/Schulqualität. Als Kategorie wird „Liebe“ in der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft eher gemieden. Man spricht dann von „Leidenschaft“ (Hattie), von „einfühlsamem Verstehen“, „Wärme“, „Rücksichtnahme“ (Tausch/Tausch), „Fürsorge“ (Oser/Althof), „Zärtlichkeit“ (Habermas). Hattie z. B. sieht als wesentliches Bestimmungsmoment des Gelingens von exzellentem Unterricht die „Leidenschaft“ der Lehrer, womit ein neues Licht auch auf „pädagogische Liebe“ fällt, die zurzeit mit der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ in den Schatten gerückt ist.

g) Vorbild und Nachfolge

In der Liebe fühlt der Mensch das Wertwesen der anderen Person wie der eigenen. „Und tatsächlich, lehrt Scheler, erlaubt uns eine solche Liebe unmittelbaren Kontakt mit dem herzustellen, was er das ideale Wertwesen unserer Person nennt.“ (Wojtyła 1980, 58) Zum anderen eröffnet die Liebe Zugang zum Wertwesen anderer Personen. So wird die „... Liebe zur anderen Person Quelle der Gefolgschaft. Die Gefolgschaft setzt natürlich ein bestimmtes Vorbild voraus. (...) Knüpft doch die Liebe direkt an den Wesenswert jener Person an, der sie sich zuwendet. [...] Auf diese Weise wird die liebende Person zum Schüler und Nacheiferer der geliebten Person. Das Ideal des Meisters wird zum Ideal des Schülers.“ (a.a.O., 59f.)

Dass die Frage nach der Rolle von Vorbildern pädagogische Relevanz besitzt, muss nicht betont werden. Die Orientierung an einem Vorbild darf dabei aber nicht die Freiheit der Person mindern oder ausschalten. Auch Wojtyła kennt die zentrale Rolle der Selbstbestimmung für die richtige Erfassung der menschlichen Person. „Selbstbestimmung“ wird in „Person und Tat“ (1981) zum Zentrum menschlicher Selbstverwirklichung. (vgl. Studie 4 und 5) Damit ist auch deutlich, dass Wojtyła unter „Gefolgschaft“ keinen blinden Gehorsam versteht, wie er dies dann auch in der Kritik an totalitären Systemen („Person und Tat“ 1981, siebtes Kapitel) zum Ausdruck bringt. „Gefolgschaft“ schaltet bei ihm weder das Gewissen noch die freie Entscheidung aus. In freien Gesellschaften sind sie ja Voraussetzungen gerechter, demokratischer Ordnung.

h) Die Wertebene des Heiligen und der Gottesbezug

Es liegt schon in der Themenstellung der Habilitationsschrift die Erwartung beschlossen, dass Scheler über das Heilige und Gott Aussagen gemacht haben muss. Scheler berührt mit seiner Phänomenologie sehr wohl die heilige Sphäre. Ob das Göttliche als Phänomen ebenso der Erfahrung zugänglich ist, wie etwa der sittliche Wert, also im intentionalen Fühlen, kann in Frage gestellt werden. Offensichtlich hat das intentionale Fühlen schon bei Scheler nicht zu einem stabilen Gottesbild geführt, wie dies etwa Offenbarungsquellen erreichen. Gleichwohl zeigt der frühe

Scheler eine Affinität zum Christentum, ja er bekennt sich sogar zum offenen Christentum: „...; *ich lasse es mit besonders angelegen sein, diesen Begriff der Liebe, den ich mit dem christlichen Liebesbegriff eng verschmolzen halte, scharf von den modernen Begriffen ... zu sondern und seinen total verschiedenen Inhalt aufzuzeigen. [...] Eine abgesonderte natürliche Religion oder Vernunftreligion, die ohne alle Voraussetzungen christlicher Lebenstradition und persönlicher Gnade, ..., rein rationell zu begründen wäre, lehne ich ab.*“ (Scheler 1906, zit. n. Mader 1980, 34) Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass Scheler in seinem späten Werk sehr wohl eine Hinwendung zum Pantheismus vollzogen hat, zu einer Art philosophischer „Vernunftreligion“. Wojtyła befasst sich mit dem System des jungen Scheler, der sich, aufgewachsen in einer Familie mit jüdischem Bekenntnis, 1906 explizit zum Christentum bekennt. Er schreibt (1980, 61): „Das Persönliche des Menschen ist eng verbunden mit dem Erleben der geistigen Werte, also der ethischen Werte und der Werte des »Heiligen«. (...) Scheler sagt, daß der Mensch nur Person ist »im Licht der Gottesidee«, ohne diese wäre er es nicht. [...] Die Gottesidee selbst stützt sich auf das Erleben eines spezifisch »göttlichen« Wertes, d. h. »des unendlich Heiligen«. Folglich begreift Scheler die Ethik auf religiöse Weise.“¹⁹

Wie immer diese Proklamation Schelers auch verstanden werden mag – Wojtyła hat große Vorbehalte – führt die Rezeption Schelers doch an die metaphysische Grenze und zur Idee Gottes, bei Kant eine Idee der regulativen Vernunft. Sie stellt eine phänomenologische Pädagogik in den religiösen Kontext, ohne dogmatisch oder normativ zu werden. Wojtyła grenzt theologische Inhalte nachvollziehbar und schärfer von der bewusstseinsphilosophischen Richtung ab, als selbst Scheler dies getan hat. Selbstredend orientiert er sich dabei an den Offenbarungsquellen.

¹⁹ Damit ist nicht ausgesagt, dass Scheler eine christliche Ethik vertreten hätte. Seine Ethik ist eher im philosophisch-phänomenologischen Sinn religiös. In diesem Sinn ist z. B. auch die aristotelische Philosophie religiös, weil sie sich mit Gott beschäftigt, damals schon jenseits des auch in Griechenland tradierten Polytheismus.

1.2 Die Rezeption und Kritik des Schelerschen Systems als Grundlage der Weiterentwicklung der phänomenologischen Schriften durch Wojtyła in „Person und Tat“

An der phänomenologischen Wertlehre kann natürlich Kritik geübt werden. Diese Kritik kann verschiedene Formen annehmen. Die grundsätzlichste Form will in wissenschaftstheoretischer Perspektive, quasi von außen die phänomenologische Methode in Frage stellen. Ein früher Vertreter dieses Vorgehens ist Ernst Topitsch ([1951] 1979, 22), der an der „Objektivität“ der Werterkenntnis zweifelt und die Erkennbarkeit einer Wertordnung ablehnt (a.a.O., 30).

In der Erziehungswissenschaft führen solche Angriffe und Zweifel zum „Problem des methodischen Anfangs einer Erziehungswissenschaft“ (König/Zedler 2007, 31) und zu der Behauptung, dass Werte wissenschaftlich nicht begründet werden könnten.

Eine weitere Form der Kritik geht nicht so radikal vor und bestreitet nicht die Tatsache des Wertfühlers und damit erfahrbarer Werte. Diese werden aber als äußerst subjektivistisch und relativistisch verstanden und sind mithin ebenso wenig zur wissenschaftlichen Fundierung z. B. einer Pädagogik geeignet. (vgl. z. B. König/Zedler 2007, v. a. Fees 2000) Die partielle Infragestellung der Werte und ihrer Erfahrung kann dabei auch „von außen“ vorgenommen werden, etwa aus der Perspektive religiöser Ethik oder des Kritischen Rationalismus.

Die mildeste Form der Kritik kommt aus den Reihen der Phänomenologen selbst. Hier werden entweder andere Formen der Phänomenologie konturiert, sodass z. B. transzendente Phänomenologie kaum noch bearbeitet wird (vgl. z. B. bei Meyer-Drawe 2001, Danner 2006), zum anderen werden die Inhalte der Phänomenologie intern kritisiert (z. B. bezweifelt N. Hartmann, dass das Heilige in gleicher Weise erkannt werden könne, wie die anderen Werte) und innerhalb des als bewährt geltenden Vorgehens modifiziert diskutiert.

Wojtyła geht zum einen von der zweiten Position aus, wenn er die phänomenologischen Grundlagen von anderen Systemen her bespricht, also die christliche Ethik im Anschluss an den Thomismus mit dem ethischen Personalismus Schelers in Bezug bringt. Diese Form der Kritik führt

dann zum Widerspruch, zur Transformation oder zur Akzeptanz Schelerscher Erkenntnisse. Zum anderen aber ist Wojtyła auch der dritten Position zuzuordnen. Er gewinnt z. B. in seiner Habilitationsschrift – von außen – Kritikpunkte am Schelerschen System, kann aber v. a. in „Person und Tat“ (1981) die gewonnenen Probleme innerhalb der Bewusstseinsphilosophie mit der Methode der Phänomenologie auflösen, inhaltlich fruchtbar bearbeiten und einer Lösung bzw. Neuformulierung zuführen.

Ich will diese Inhalte der Kritik, wie sie sich bei Wojtyłas Habilitationsschrift finden, herausarbeiten.

a) Andere Sichtweisen des Wertcharakters der Werte des Sittlichen und Heiligen

Wie schon gesagt, stellt Wojtyła die phänomenologische Werterkenntnis nicht in Frage. Andererseits hält er Schelers Begriff der sittlichen Werte nicht für ausreichend. Scheler dynamisiert die sittlichen Werte. Sie erscheinen bei ihm anlässlich der Verwirklichung anderer Werte, können und dürfen nicht direkt angestrebt werden. So erscheint nach Scheler das Fühlen des Guten etwa bei Verwirklichung des sozialen Werts einer Hilfeleistung, darf aber nicht selbst zum Ziel des Handelns werden. Bei Wojtyła wird die Verfolgung des Guten als materialer Wert geradezu zum Movens des wertorientierten Handelns. Gerade am Phänomen des Gewissens zeige sich, dass die Person das Gute bzw. Böse ihrer Handlungen erlebe, als materiale Werte eigenen Inhalts. Scheler schließt aber Gewissensakte aus seinem System „... aus, weil es in den emotionalistischen Prämissen seines Systems keine Basis dafür gibt.“ (Wojtyła 1980, 131) Gut und Böse haben nach Wojtyła einen stärkeren Realitätscharakter als bei Scheler (vgl. Studie 4 und 5), phänomenologisch sichtbar im Gewissen. „Das Gewissen ist ein Akt des Innenlebens der Person und beruht darauf, daß die Einsicht in das sittlich Gute eines gegebenen Aktes zu dessen Erfüllung verpflichtet,“ (a.a.O., 133)

Die Kritik am „Heiligen“ Schelers übt Wojtyła zum einen aus der Perspektive der phänomenologischen Logik, zum anderen von außen, über die Theologie: „Wie wir sehen, wird nach der Offenbarungslehre der ganze Nachdruck in der Lehre über die ewige Glückseligkeit auf das Objekt der Beglückung gelegt, und zwar auf das Göttliche Wesen selbst, das

dieses Objekt darstellt. Im phänomenologischen Systems Schelers kann diese Lehre selbstverständlich nicht erfaßt und ausgedrückt werden.“ (a.a.O., 183) Dies ist deshalb selbstverständlich, weil die Begegnung mit dem Wert des Heiligen bei Scheler an das Gefühl der Seligkeit als Bewusstseinsgrundlage des Heiligen geknüpft bleiben muss, als Frucht der Verwirklichung des Guten. Die christliche Theologie kann sich dagegen auf die Offenbarung stützen und verlässt damit die bewusstseinsfundierte, phänomenologische Sicht. „Für Scheler reduzieren sich Glück und Unglück auf emotionale Erlebnisse, (...) Das größte Glück [Seligkeit als göttliches Erlebnis] und das größte Leid schöpft der Mensch aus sich selbst, er selbst ist deren Quelle für sich. Dieser Standpunkt scheint uns vollständig von der christlichen Lehre zu trennen.“ (a.a.O., 183f.)

b) Unterschiedliche Auffassungen der Seinsweise der menschlichen Person

Scheler und Wojtyła stimmen darin überein „..., daß die Vollkommenheit der Person das sittliche Ziel des menschlichen Wirkens ist.“ (Wojtyła 1980, 117)²⁰ Die Differenz zwischen beiden Phänomenologen besteht in der Auffassung, ob die Vervollkommnung Ziel des menschlichen Wollens oder Strebens sein darf oder ob nicht. Scheler hängt der letzteren Auffassung an. Für Scheler ist „... »das Gute wollen« ... etwas sittlich Schlechtes; ...“ (a.a.O., 116) Schon in der Habilitationsschrift kann Wojtyła diese Auffassung entkräften und nachweisen, dass sich seine Personlehre gegen den Vorwurf des „Pharisäismus“, den Scheler erhebt, erwehren kann. Er sieht den Fehler Schelers in dessen emotionalistischen Prämissen. „Und deshalb läuft sein »gut sein wollen« immer darauf hinaus, »fühlen zu wollen, daß er gut ist«. [...] und darum wird es zum Pharisäertum.“ (a.a.O., 117) Für Wojtyła stellt es keinen Pharisäismus dar, wenn die Person das Gutsein erstrebt, wie das auch die Offenbarung als Ziel darstellt. Problematisch dagegen ist für Wojtyła der intransitive Vorgang, fühlen zu wollen, dass man gut ist. Darin sieht er „... das historische Pharisäertum, ..., in den Augen der Menschen und auch vielleicht in den eigenen Augen als sittlich gut, ja sogar vollkommen zu gelten, ohne es

²⁰ Damit lässt sich allein schon ein Selbstverwirklichungsideal als Ziel für die Pädagogik gewinnen.

tatsächlich zu sein.“ (a.a.O.) Ein Unterschied besteht auch in der ontischen Auffassung der Person. Nach Wojtyła's Auffassung wird der Mensch im Verwirklichen des Guten aus der Liebe selbst ontisch gut, er steigert seinen Wert. „Im phänomenologischen Ethos kann man das Urheberverhältnis der Person zu den sittlichen Werten nicht vergegenständlichen. Im emotionalistischen Ethos Schelers ist das gar nicht denkbar.“ (a.a.O., 127)²¹

c) Wertrangordnung und sittlicher Wert

Wojtyła äußert keine Kritik an Schelers Wertrangordnung. Nach ihm ist eine Wertrangordnung, eine *Logique du coeur* vermutlich im Sinn des Schöpfungsgedankens. Die Kritik entzündet sich dagegen darin, dass der sittliche Wert bei Scheler in der Wahl des höheren bzw. niederen Wertes hervortreten soll. Somit verwirklicht die Wahl des höheren Wertes das Gute, die Wahl des niedrigeren Wertes das Böse. Dem widerspricht Wojtyła entschieden. „Zwar können wir sagen, daß ein Mensch, der sich zum Beispiel der Realisierung des Wertes des »Heiligen« hingibt, einen höheren Wert erlebt, sich etwas Vollkommenerem widmet als einer, der sich z. B. sinnlichen Werten hingibt. Nichtsdestoweniger kann auch die Hingabe an sinnliche Werte sittlich gut sein, während die Hingabe an Werte des »Heiligen« (wie Scheler sie versteht) ethisch böse sein kann. Wir haben also genügend Grundlagen, um zu behaupten, daß die hierarchische Position des betreffenden im intentionalen Fühlen gegebenen Wertes als »Höher-« oder »Niedrigersein« zur Bestimmung des objektiven sittlichen Wertes dieses inneren oder äußeren Aktes, mit dem das persönliche Subjekt jenen objektiven Wert in seinem Wollen und Tun realisiert, noch nicht ausreicht. Das objektive sittlich Gute oder Böse der Akte ist unabhängig von der hierarchischen Position des realisierten Wertes, (...) Somit können nach diesem Prinzip das Gute oder Böse der betreffenden Akte keinesfalls bestimmt werden.“ (Wojtyła 1980, 102) Wojtyła wird in seinem philosophischen Hauptwerk „Person und Tat“ (1981) sein Verständnis des Menschen als Person im Verhältnis zu den Werten darlegen. Die Wahl der Werte und der Taten erhält damit wieder

²¹ Da Wojtyła seine Auffassung der Person in seinem philosophischen Hauptwerk „Person und Tat“ auf phänomenologischer Grundlage ausgearbeitet hat, wie wir dies in den Studien 4 und 5 behandeln, verfolgen wir die unterschiedene Auffassung hier nicht weiter.

den Charakter der Selbstverantwortung der freien Person. Wir werden in den Studien 4 und 5 darauf zurückkommen.

d) Unterschiede und konträre Auffassungen hinsichtlich der Normierung menschlichen Handelns – Das Problem von Geboten, Verboten, Pflicht und der pädagogischen Einwirkung überhaupt

Die Frage der Normierung menschlichen Handelns taucht in der Scheler-Rezeption und -Interpretation in den Unterkapiteln „Das Problem der Pflicht und der Gebote“ (Wojtyła 1980, 134 – 149), „Das Gebot der Liebe“ (a.a.O., 149 – 159) und „Das Problem des Verdienstes“ (a.a.O., 167 – 176) auf. Das grundsätzliche Problem besteht darin, dass sich Scheler von der imperativistischen Ethik Kants abheben und im „Sollen“ im „sittlichen Imperativ“ einen Negativismus in der Ethik sehen will. „Für Scheler gilt also, daß das Sollen die Quelle des negativen Charakters des sittlichen Lebens ist, und darum ist er bestrebt, es aus diesem Erleben auf die Weise zu beseitigen, daß das persönliche Subjekt nur das zu erleben vermag, was positiv ist, das heißt die bloßen Werte selbst.“ (a.a.O., 135) Für Scheler soll die menschliche Motivation aus dem Erleben des Wertes kommen, nicht aus Geboten, Verboten, Belohnungen oder Bestrafungen. Scheler kommt so für Wojtyła in große Spannung zur christlichen Ethik, die eben das Liebesgebot, die Zehn Gebote, (ewigen) Lohn und (ewige) Strafe kennt. Daneben kann bemerkt werden, dass Scheler damit jegliche Pädagogik in ihren Grundlagen erschwert. Selbstverständlich arbeitet erzieherischer Einfluss auch mit Normen und Erziehungsmitteln (Geißler 2006, Hastenteufel 1978, 1980), die Gesetze (z. B. Bildungsziele in der Verfassung, Erziehungsgesetze, Schulordnungen), Pflichten (z. B. Anwesenheit, Mitarbeit), Gebote, Verbote, Lohn, Strafe und klare Regeln kennen. (vgl. mein Werk zum „Berufsethos des Lehrers“, Ernst 2001) Dafür kann die Ethik Schelers nur ungenügend genutzt werden. Anders sieht es mit dem phänomenologischen Menschenbild in Wojtyłas späterem Hauptwerk aus. Es kann sich der Entwicklungsatsache und dem verschiedenen Niveau moralischer Entwicklung stellen und dem pädagogischen Weg von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung (Benner 2012) Rechnung tragen. Damit lässt sich aber eine phänomenologisch fundierte Pädagogik konturieren. Diese Grundlagen sollen Gegenstand der weiteren Studie 4 und 5 werden.

2. Fazit

Die dritte Studie widmet sich der Auseinandersetzung Wojtyłas mit der Wertethik des frühen Scheler. Scheler hat pädagogische Einwirkungen auf die Person stets abgelehnt und hätte sich vermutlich auch gegen „normative Pädagogik“ ausgesprochen, die einer Fremdbestimmung zugeeignet gewesen wäre. Insofern beschreibt sein Ansatz ein personales Bildungsziel. Gleichzeitig problematisiert er damit das Verhältnis zu Imperativen, Geboten, Verboten, Mahnung etc., wie sie in den Erziehungsmittellehren zu finden sind. Pädagogik vertritt aber ein „sich selbst negierendes Gewaltverhältnis“ (Benner) und muss die Frage nach der Normativität differenziert sehen.

So bringt die phänomenologische Ethik Schelers viele wertvolle Beiträge zur Werterziehung und Werterfassung, weiter zu einer ganzheitlichen Sicht, hat aber Probleme mit der Moralentwicklung, mit der frühen Kindheit und der Adoleszenz, in der die Auseinandersetzung mit Regeln und Normen, Gesetzen, Geboten und Verboten entwicklungsgemäß bedeutsam sind. Hierfür eignet sich dann Wojtyłas Transformation der Schelerschen Ethik, wie er sie dann in „Person und Tat“ ausgearbeitet hat.

Die dritte Studie zeigt den Ertrag, der mit der phänomenologischen Ethik Schelers für eine ganzheitliche Pädagogik zu gewinnen wäre. Sie führt mit der Kritik Wojtyłas an Scheler zu einer Weiterentwicklung der phänomenologischen Ethik, die modernen Maßgaben (Selbstbestimmung, Autonomie) gerecht wird, gleichzeitig aber die Entwicklungstatsache (von der Unmündigkeit zur Mündigkeit – Benner) und die Gegebenheit verschiedener moralischer Niveaus (Kohlberg; Oser/Althof) in Rechnung stellen kann. Diese mit Wojtyła zu erarbeitende neue Konzeption wird in den nächsten Studien grundgelegt (Studie 4 und 5).

Literatur:

- Benner, Dietrich (2012): *Allgemeine Pädagogik – Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 7., korr. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Chenu, Marie-Dominique (1960): *Thomas von Aquin – in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Danner, Helmut (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 5., überarbeitete Auflage, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ernst, Hans (1993): *Humanistische Schulpädagogik – Problemgeschichte, Menschenbild, Lerntheorie*. Bad Heilbrunn/Obb.: 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.
- Ernst, Hans (2001): *Das Berufsethos des Lehrers. Diskussionsgrundlagen und Regeln edukativer und re-edukativer Schulentwicklung*. Norderstedt: Books on Demand.
- Ernst, Hans (2012): *Der fortschreitende Positivismus in der Erziehungswissenschaft als (Wert-)Krise der Pädagogik?* In: Rapold, M./Mattern, R. (Hrsg.): *Sprüche, Einsprüche, Widersprüche. Perspektiven einer kontrafaktischen Pädagogik*. Festschrift für Georg Hörmann. Berlin: Logos Verlag, S. 9 – 31.
- Fees, Konrad (2000): *Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Frings, Manfred S. (1980): *Einleitung*. In: Wojtyła 1980, S. 19 – 39.
- Geissler, Erich E. (2006): *Erziehung – Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*. Würzburg: Ergon.
- Hastenteufel, Paul (1978): *Lernen, lehren, leben – Pädagogik Sekundarstufe II /Lehrerband*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hastenteufel, Paul (1980): *Lernen, lehren, leben – Pädagogik Sekundarstufe II /Schülerband*. Bd. 1, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Husserl, Edmund ([1934 – 1937] 1976): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Hg. von Walter Biemel, 2. Auflage, Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund ([1929 – 1932] 1995): *Cartesianische Meditationen – Eine Einleitung in die Phänomenologie*. Hrsg., eingel. u. mit Reg. vers. von Ströker, E., Hamburg: Felix Meiner.
- König, Eckard/Zedler, Peter (2007): *Theorien der Erziehungswissenschaft – Einführung in die Grundlagen, Methoden und praktischen Konsequenzen*. 3. Aufl., Weinheim und 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.
- Loch, Werner (2005): *Pädagogik, phänomenologische*. In: Dieter Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Band 2: Jugend bis Zeugnis. 7. Aufl., Reinbek b. Hamb.: Rowohlt, S. 1196 – 1219.
- Mader, Wilhelm (1980): *Max Scheler – in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. 3. Auflage, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Hartmann, Nicolai (1949): *Ethik*. 3. Aufl., Berlin: de Gruyter.
- 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 (1980): Vorwort. In: Wojtyła, S. 11 – 18.
- 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.
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1991): *Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person*. 10., erg. u. überarb. Aufl., Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

- Thomas von Aquin ([1252 – 1253] 1980): *Über das Sein und das Wesen*. Dt.-lat. Ausg., Übers. u. erl. von Rudolf Allers. – Überprüfter u. bericht. reprograf. Nachdr. d. 2. Aufl. Köln u. Olten 1953. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thomas von Aquin (1225 – 1274): *Die deutsche Thomas-Ausgabe. Vollständige, ungekürzte, deutsch-lateinische Ausgabe der Summa Theologiae*. Salzburg (seit 1941: Heidelberg–Graz): 1933 ff.
- Topitsch, Ernst ([1951] 1979): *Kritik der phänomenologischen Wertlehre*. In: Hans Albert/Ernst Topitsch (Hrsg.), *Werturteilsstreit*, 2. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft, S. 16 – 32 [Ursprünglicher Titel: *Das Problem der Wertbegründung*, ungedr. Habilitationsschrift, Wien 1951].
- Wojtyła, Karol (1980): *Primat des Geistes. Philosophische Schriften*. Herausgegeben von Juliusz Stroynowski, Vorwort von Andrzej Póltawski, Einleitung von Manfred S. Frings. Stuttgart-Degerloch: Seewald 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 Póltawski. Freiburg/Br. u. a. [1., nicht durchges. polnische Aufl., 1969].

Studien
zur transzendentalphänomenologischen Pädagogik und Wertlehre

Vierte 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 Wojtyła²²

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

Inhalt:

1. Methodologische Vorerwägungen zur Stellung der transzendentalen Phänomenologie in „Person und Tat“
2. Die Relevanz von „Person und Tat“ für die Pädagogik
3. Die Phänomenologie der Selbstbestimmung
 - 3.1 Personale Struktur, Freiheit und Selbstbestimmung
 - 3.2 Personale Struktur, Sittlichkeit und Transzendenz
 - 3.3 Person, Selbstabhängigkeit, Bedingungen der Freiheit
 - 3.4 Person und Entscheidung, das Zentrum des Willensaktes
 - 3.5 Person, freie Entscheidung und Motivation, entspringend aus der Werterkenntnis
4. Fazit

Literatur

²² Johannes Paul II.

Zusammenfassung:

Die vierte Studie widmet sich dem Aufweis der personalen Struktur und der damit gegebenen Freiheit bzw. Selbstbestimmung. Dieser Aufweis der personalen Struktur gelingt Wojtyła im Verbund verschiedener phänomenologischer Sichtweisen, mit dem komplementären Einbezug der Seinsphilosophie, mit der Willenspsychologie und mit der Aufklärung folgendem Denken. Da die Selbstbestimmung der Person in der Pädagogik eine zentrale, wenn nicht die wichtigste Zielvorstellung markiert, können mit dem Aufweis der personalen Struktur wichtige Bezüge zur Erziehungswissenschaft (z. B. Benner, Klafki; Oser/Althof) hergestellt und vorhandene Positionen personalistischer Pädagogik (z. B. Arnold, Schröder) bereichert bzw. korrigiert werden.

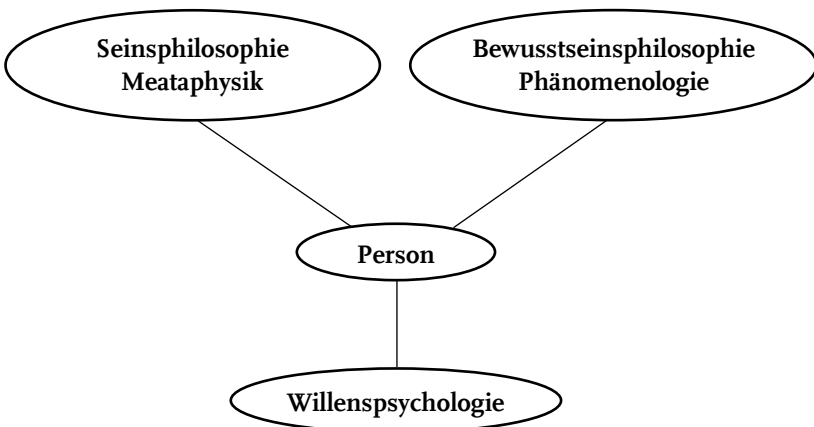
Summary:

The fourth study is dedicated to the demonstration of the personal structure and the resulting freedom and self-determination. This demonstration of the personal structure Wojtyła succeeds by combining various phenomenological perspectives, by including the philosophy of being complementarily and by integrating both the will psychology and thoughts following the enlightenment. Since self-determination of the person marks a central, if not the most important aim of pedagogy, the illustration of the personal structure can establish important connections to the educational sciences (such as Benner, Klafki, Oser/Althof) and existing positions of personalistic pedagogy (for example Arnold, Schröder) can be enriched or corrected.

1. Methodologische Vorerwägungen zur Stellung der transzendentalen Phänomenologie in „Person und Tat“

Wojtyła eröffnet sein Hauptwerk „Person und Tat“ (1981, 9ff.) mit einer Einleitung, die sich der Erkenntnistheorie widmet.²³ Es geht dabei um die „Erfahrung des Menschen“ (a.a.O., 9). Für die Erforschung dieser Erfahrung, „... die reichste Erfahrung, über die der Mensch verfügt und zugleich wohl die komplizierteste“ (a.a.O.), stehen dem Autor Wojtyła verschiedenste methodische Zugänge zur Verfügung (vgl. Abb. 3), voran die Methode der Seinsphilosophie (Aristoteles/Thomas von Aquin), dann aber auch die der Phänomenologie und weitere Zugänge, wie sie z. B. aus der Psychologie (v. a. Willenspsychologie) stammen, aus der Transzendentalphilosophie (Kant) oder der Existenzphilosophie. Bei dieser Breite der Methodenkenntnis verwundert es nicht, dass Wojtyła keinen Methodenmonismus vertritt, schon gar nicht hinsichtlich der transzendentalen Phänomenologie, mit der er sich in seiner Habilitationsschrift vertieft auseinandergesetzt hat. Wojtyła zeigt große Virtuosität im Umgang mit Methoden, die er dem Gegenstand – hier die reichste und komplizierteste Erfahrung, die der Mensch darstellt – anpasst.

Abbildung 3: Die Erfahrung des Menschen



²³ Der Aufbau von „Person und Tat“ wurde in der ersten Studie (Seite 20f.) referiert.

Es verwundert auch nicht, wenn Wojtyła die (transzendente) Phänomenologie weiterentwickelt und die strenge transzendentalphilosophische Bewusstseinsphilosophie, die er sehr gut kennt (vgl. meine Behandlung seiner Habilitationsschrift in Studie 3), mit weiteren Zugangsweisen bereichert, die von Tymieniecka und Póttawski als neue phänomenologische Sichtweisen eingeordnet wurden. Tymieniecka spricht dabei von eidetischer und hermeneutischer Phänomenologie, Póttawski sogar von Realphänomenologie. Diese neuen Formen der Phänomenologie sind mit der komplementären Ergänzung durch die Seinsphilosophie in Wojtyłas Werk entstanden (Wesenserkenntnis) und mit dem Bemühen um die Erkenntnis (Erfahrung) der wirklichen (realen) Menschen.

Die entsprechenden methodologischen Verweise finden sich noch nicht in der polnischen Erstaussgabe von „Person und Tat“ 1969, sondern erst in der englisch-amerikanischen Übersetzung 1977 und gehen auf eine Zusammenarbeit zwischen Wojtyła und Tymieniecka zurück. Sie werden hier nicht weiter behandelt, weil sie einer eigenen Abhandlung bedürften, die hier nicht geleistet werden soll, da wir vor allem an den Ergebnissen interessiert sind. Dazu schrieb Wojtyła ([1977] 1981, 366) in seinem Vorwort zur englischen Ausgabe: „... Ich danke der Herausgeberin, Frau Professor Dr. A.-T. Tymieniecka, die, ..., meinem Text sein endgültiges Aussehen gab. (...) Fußnoten, die in der polnischen Auflage fehlen ..., geben teilweise [Herv. v. mir] die Diskussion wieder, die der Autor von ‘Person und Tat’ führte, während er an der Formulierung des Werkes arbeitete.“ In Wojtyłas Vorwort findet sich allerdings ohne Bezugnahme auf weitere phänomenologische Richtungen ein klares Bekenntnis zur transzendentalen Phänomenologie (Husserl/Scheler), das wir hier wiedergeben (a.a.O., 365f.), weil es die Kontinuität des Denkens des Autors beleuchtet²⁴:

„Die Konzeption von ‘Person und Tat’, die ich hiermit vorlege, ergab sich aus meinen vorangegangenen Werken, insbesondere aus meiner Analyse des Werkes von Max Scheler, vor allem seiner *Wertethik*. (...) Schelers Kritik folgte, ganz abgesehen von seinen Beziehungen zu

²⁴ Es kann aber kein Zweifel bestehen, dass Wojtyła die Interpretationen Tymienieckas gekannt und ihrer Aufnahme in sein Werk zugestimmt hat.

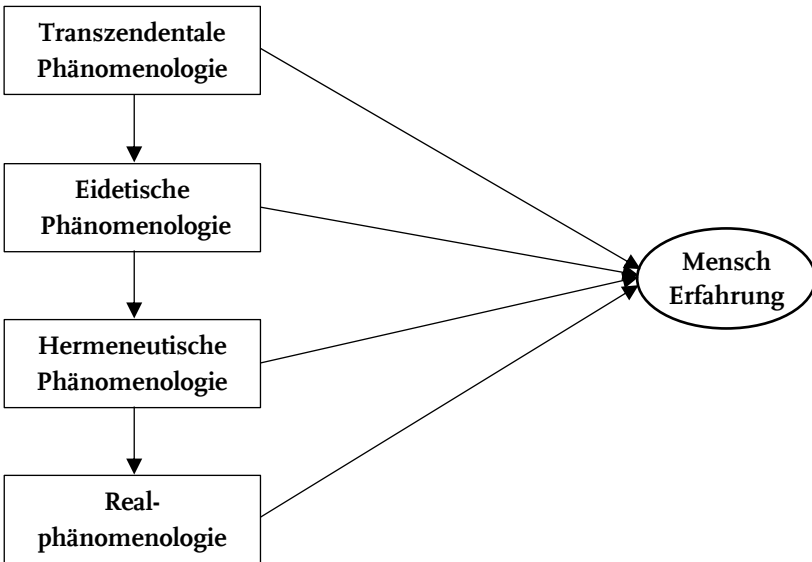
Husserl als dessen Schüler, der Linie, die der Meister der Phänomenologie [Husserl] auf der Grundlage des Prinzips *zurück zum Gegenstand* vorgezeichnet hatte. Die grundsätzliche Kontroverse, die geführt wurde im Namen der Rückkehr zu dem, was objektiv ist in der Ethik (und vor allem in der Sittlichkeit), weist an ihrer tiefsten Wurzel auf das Problem des Subjekts hin, insbesondere auf das Problem der Person, bzw. des Menschen als Person.

[...]

Der Autor der vorliegenden Studie verdankt all sein Wissen einerseits den Systemen der Metaphysik, der Anthropologie und der aristotelisch-thomistischen Ethik, und andererseits der Phänomenologie, vor allem in der Interpretation Schelers, sowie Kant, gleichfalls im Blickwinkel der Schelerschen Kritik. Gleichzeitig wurde ein eigener Versuch unternommen, die Realität des Menschen als Person, wie er sich durch seine Taten zeigt, zu erreichen . . .“

Dieser eigene Versuch erweitert den transzendentalphänomenologischen Zugang in den Augen Tymienieckas und Póltawskis um eidetische, hermeneutische und realphänomenologische Perspektiven, wenn er an seine Grenzen stößt (vgl. Abb. 4), weil der Bereich der Bewusstseinsphilosophie (transzendente Phänomenologie) z. B. beim Unterbewussten oder Potentiellen des menschlichen Seins, die dem Bewusstsein nicht direkt als offensichtliche Phänomene zugänglich sind, theoretisch überschritten werden muss. Dies bringt Tymieniecka ([1977] 1981, 367f.) treffend zum Ausdruck, wenn sie darauf hinweist, dass „... weder die transzendentalgenetische Analyse, die sich auf die Genese des für die *Lebenswelt* konstitutiven menschlichen Bewusstseins konzentriert, noch die eidetische Analyse ...“ (a.a.O., 367f.) sich der menschlichen Tat zugewandt haben. „Die menschliche Aktivität, die die zuerst genannte Forschungsrichtung trägt und die zweite erst in Stellung bringt, entzieht sich dem unmittelbaren Einblick beider.“ (a.a.O., 368) Damit kann Wojtyła methodische Einschränkungen sowie Eingrenzungen der Perspektive oder gar fehlerhafte Phänomenbeschreibungen, wie sie in seiner Kritik an Scheler aufgezeigt wurden (vgl. Studie 2 und 3), vermeiden und zu einer angemessenen Phänomenbeschreibung der Person gelangen.

Abbildung 4: Die phänomenologische Erfahrung des Menschen



Ohne transzendente Phänomenologie jedoch, in deren Tradition sich Wojtyła stellt, gäbe es ihre Fortentwicklungen (z. B. eidetische, realistische und hermeneutische Phänomenologie) nicht. Ursprung und Urheber dieser Methoden ist Husserl und in der Ethik vor allem sein Schüler Scheler. Tymieniecka ([1977] 1981, 368) belegt in ihrem Vorwort selbst die enge Anlehnung an Scheler. Danach „verrät die besondere Aufmerksamkeit, die Max Schelers phänomenologischem Denken gezollt wird, den Hintergrund des Autors“ und dieser Hintergrund ist eben in der Schülerschaft zu Husserl in der transzendentalen Phänomenologie, näher in der darauf gegründeten Ethik und Wertlehre Schelers zu sehen. Sie selbst weist nachdrücklich auf den Ursprung und die Genese von „Person und Tat“ aus der Schelerschen Wertethik hin, mit der sich Wojtyła in seiner Dissertation (vgl. meine dritte Studie) beschäftigt hat: „Die Themen, die darin und in den darauffolgenden Studien nur angeschnitten wurden, werden in diesem seinem philosophischen Hauptwerk voll entwickelt.“ (a.a.O., 369)

Wojtyła stellt sich also in die Tradition der transzendentalen Phänomenologie, geht aber über sie hinaus, um eine umfassende Erfahrung des Menschen zu erreichen. Die Bewusstseinsphilosophie ermöglicht z. B. keine adäquate Behandlung etwa des Unterbewussten (vgl. Wojtyła 1981, 108ff.), von dem wir wissen, dass es der Person angehört und das menschliche Tun mitbeeinflusst. Die Person ist also reicher, als das der transzendentalen Phänomenologie zugänglich ist, weil sie den Menschen nur über Bewusstseinsakte (Scheler) erfahren kann. Es entspricht aber der Selbsterkenntnis, dass der Mensch ein Bewusstsein hat, mit dessen Hilfe er sich selbst erkennt, z. B. auch Kenntnisse über seinen Körper und seine Psyche hat, ebenso im Fühlen und Gefühl, die im Bewusstsein gespiegelt werden, mit ihm aber nicht deckungsgleich sind. Weite Bereiche der vegetativen und psychischen Sphäre laufen eben unbewusst ab, z. B. der Herzschlag, das Leben im Schlaf oder das Unbewusste selbst.

Die Auseinandersetzung mit Wojtyłas „Person und Tat“ kann Anlass für umfassende erkenntnistheoretische, wissenschaftstheoretische und methodologische Erörterungen sein (vgl. die vielen Verweise in den Fußnoten zu Forschungsrichtungen verschiedenster Wissenschaften, die die Darstellung des Menschen in „Person und Tat“ aufgegriffen und sich damit auseinandergesetzt oder ihnen angeschlossen haben), die in dieser Studie jedoch nicht ausgeführt werden können. So begnügen wir uns hier mit den Hinweisen, die Póltawski (1981, 371ff.) im Nachwort zur deutschen Ausgabe gibt:

„Wojtyłas Philosophie kann also 1.) als eine realistische Phänomenologie bezeichnet werden. Ihr Realismus geht aber nicht von leblosen Dingen, sondern von der Realität der menschlichen Person aus. 2.) In „*Person und Tat*“ ist das Hauptinteresse auf die Wurzeln, das Wesen und die Bedingungen der menschlichen Freiheit gerichtet; auf das Problem also, dessen Klärung vielleicht heute mehr denn je ein Bedürfnis der Menschheit ist. 3.) So vorgehend, nimmt Wojtyła eine konsequent personalistische Position ein, die er der aristotelischen Tradition teilweise gegenüberstellt, weil diese Tradition eher einen kosmologischen Standpunkt vertrat. In der kosmologischen Perspektive sieht man nämlich den Menschen vor allem als ein Element der Welt, *animal rationale*, das grundsätzlich auf diese Welt reduziert werden kann. Jetzt aber – lesen wir in dem zitierten Artikel

[Wojtyła 1981, 111] – müssen wir mehr Mühe auf die Erkenntnis dessen, was im Mensch irreduzibel ist, das heißt auf seine Subjektivität, verwenden. Diese aber kann nicht adäquat in den aristotelischen Kategorien *agere* und *patis* beschrieben werden; denn ihre Klärung setzt eine volle Berücksichtigung der Rolle des bewußten Handelns, also auch des Bewußtseins, voraus. Das ist aber nur mit Hilfe der phänomenologischen Methode zu erreichen.“

Auf diese Weise ist es Wojtyła in meinen Augen gelungen, die Erkenntnis des Menschen voranzubringen und somit eine neue anthropologische Sicht für andere Wissenschaften, z. B. Philosophie, Psychologie, Soziologie, Politik bereitzustellen, eben auch für die Pädagogik. Die gezeigte Forschungsrichtung scheint – hier kann man sich Póltawskis Einschätzung (a.a.O., 373) anschließen – „sehr zukunftsweisend zu sein“ und das erarbeitete Menschenbild „scheint unser Selbstverständnis wirklich zu fördern.“

2. Die Relevanz von „Person und Tat“ für die Pädagogik

In meiner ersten Studie habe ich bereits unter Punkt 3 aufgezeigt, welche Relevanz die personale Sicht des Menschen für die Pädagogik hat. Dabei scheint gerade die Wendung Wojtyłas weg von der emotionalistischen Wertbestimmtheit des Menschen (Scheler) zur Selbstbestimmung (im Hinblick auf Werte) für die moderne Erziehungswissenschaft sehr interessant zu sein, ist doch „Selbstbestimmung“ eine zentrale Kategorie der allgemeinen Pädagogik (Benner), der Bildungstheorie (z. B. Klafki) und der Psychologie der moralischen Entwicklung sowie Werterziehung (Kohlberg, Oser/Althof). Nicht zuletzt kann pädagogische Ethik nicht ohne Berücksichtigung der personalen Struktur, die sich im selbstbestimmten Handeln zeigt, angemessen betrieben werden.

In der ersten Studie habe ich auch auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, die in der Entwicklung einer an die Wertlehre Schelers angelehnten phänomenologischen Pädagogik liegt und die durch Wojtyłas Weiterentwicklung ihren vollen modernen Gehalt erreichen kann.

Nicht zu übersehen sind auch Ansätze der Erziehungswissenschaft, die sich auf eine personale Sicht des Menschen gründen, wie zum Beispiel die Arbeiten des Würzburger Schulpädagogen Schröder (1989, 1999), der dem Personsein in „Theorie und Praxis der Erziehung“ (1999) ein ganzes Kapitel widmet und seinen Ansatz auf der Grundlage der Personalität entfaltet. „Die *Anerkennung der Personalität* ist als ein pädagogisches *Grundprinzip* zu sehen, d. h. jeder pädagogische Akt, jede unterrichtliche oder erzieherische Maßnahme muß die personale Würde des Schülers anerkennen und darf nicht dagegen verstoßen.“ (a.a.O., 78) Schröder erhebt die Personalität und ihre Anerkennung zu einem Grundprinzip der Erziehung, so dass es sich lohnen sollte, sich mit ihr vertiefend auseinanderzusetzen, wie ich dies in diesen Studien auch versuche. Über Schröder hinausgehend lege ich aber im Anschluss an Wojtyła (1981) einen besonderen Akzent auf die „Selbstbestimmung“ als zentrales Charakteristikum der Person und als Bildungsziel, wie sie im dafür wesentlichsten zweiten Teil von „Person und Tat“ erfahrbar gemacht wird (2. Teil, 3. Kapitel: „Die personale Struktur der Selbstbestimmung“; 2. Teil, 4. Kapitel: „Selbstbestimmung und Vollbringen“).

In „Person und Tat“ wendet sich Wojtyła in der Einleitung epistemologischen und konzeptionellen Grundfragen zu, um dann im ersten Teil, Kapitel 1: „Person und Tat unter dem Aspekt des Bewußtseins“ zu behandeln, der wissenschaftstheoretisch gesehen also vor allem phänomenologisch ausgerichtet ist. Es geht hier im ersten Kapitel des ersten Teils also um die Leistung der Bewusstseinsphilosophie/Phänomenologie für sein Vorhaben und im zweiten Kapitel des ersten Teils („Die Analyse der Wirkmacht vor dem Hintergrund des Dynamismus des Menschen“) um die Darlegung der Leistung der Seinsphilosophie/Metaphysik (Aristoteles/Thomas von Aquin) für das Anliegen, die personale Struktur des Menschen herauszuarbeiten.

Wir wenden uns nun den Inhalten, Erkenntnissen und Ergebnissen dieser methodischen Unternehmungen zu, wie sie im zweiten Teil des Hauptwerkes Wojtyłas vorliegen. Zunächst geht es um „die personale Struktur der Selbstbestimmung“ (Wojtyła 1981, Kap. 3).

3. Die Phänomenologie der Selbstbestimmung

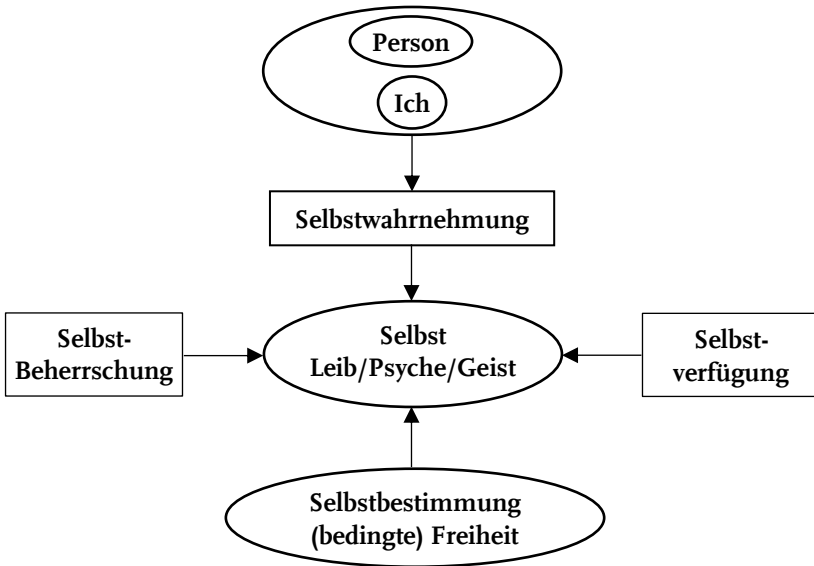
3.1 Personale Struktur, Freiheit und Selbstbestimmung

Selbstbestimmung ist nach Wojtyła im Erleben des Willens erschlossen, der auf der Erfahrung der Freiheit beruht. Freiheit wird in dem Phänomen des „ich kann – ich muß nicht“ (Wojtyła 1981, 120) erfahrbar und erlebt.²⁵ Ich habe also die Möglichkeit, etwas zu tun oder nicht zu tun, gerade wie ich will. Dieses Phänomen beinhaltet aber schon das Verständnis von „Selbstbestimmung“. Zum Vorschein (vgl. Abb. 5) kommt zum einen, dass die Person sich selbst gehört, bei Wojtyła als „Eigentlichkeit“ benannt, eine Selbstzugehörigkeit, die über Freiheit und Willen verfügt. Der Mensch zeigt also ein Verhältnis der Eigentlichkeit (Selbstzugehörigkeit) der Person zum einen, und zum anderen eine dynamische Seinsweise als „durch den Willen konstituierte Wirklichkeit. Dieses Verhältnis bezeichnen wir als Selbstbestimmung.“ (a.a.O.) Und hier schon ist zu sehen, wie die phänomenologische und die seinsphilosophische Zugangsweise zum Menschen sich ergänzen können. Denn die Selbstbestimmung zeigt ein personales Sein (Metaphysik), das in seiner Aktualisierung (in der Tat) sichtbar wird. „Die Selbstbestimmung hängt mit jenem Werden, *fieri*, zusammen, Es ist dies ein *fieri* der Person, das sein eigenes phänomenologisches Spezifikum besitzt und auf eine eigene ontische Besonderheit [seinsphilosophisch] hinweist“ (a.a.O., 120f.) Die Selbstbestimmung bringt nun die Struktur der Person als „Selbstzugehörigkeit“ und „Selbst-Beherrschung“ zum Vorschein. Mit „Selbst-Beherrschung“ ist aber in diesem Zusammenhang nicht zunächst die Fähigkeit zur Unterdrückung z. B. unerwünschter Impulse gemeint, sondern die willentliche Verfügung über sich selbst. „Die Person ist nämlich das, was sich selbst hat, sich selbst gehört, und gleichzeitig einzig und allein von sich selbst besessen wird.“ (a.a.O., 121) Ohne das Verhältnis der Selbst-Beherrschung ist es „nicht möglich ..., die Selbstbestimmung angemessen zu begreifen oder zu erklären.“ (a.a.O.) Die Selbstzugehörigkeit und Selbst-Beherrschung zeigen aber, dass die Person quasi über sich selbst

²⁵ Da es sich in der „realistischen Phänomenologie“ Wojtyłas nicht um eine „Geheimwissenschaft“ handelt, müssten die hier geschilderten Erfahrungen und Phänomene dem Anspruch folgen, jedem klar denkenden und verstehenden Menschen nachvollziehbar oder einsichtig zu sein.

steht, und in „exzentrischer Position“ (Plessner 1928) bzw. „Transzendenz“ über „.... Freiheit, die in der Kausalität der Natur fehlt“ (a.a.O., 119) verfügen kann.

Abbildung 5: Personale Struktur und Selbstbestimmung



Die Freiheit der Person zeigt sich also in dem Phänomen des „Über-Sich-Herrschens“ zum einen, zum anderen im Phänomen der Selbstverfügung. „Man müsste also hier ... von einem ´Über-Sich-Selbst-Herrschen´ reden, als von einem ´Sich-Selbst-Be-Herrschen´.“ (a.a.O., 122) Selbst-Beherrschung und Selbst-Zugehörigkeit bedingen also die Selbstbestimmung, die sich im freien Willen zeigt. „Überhaupt lässt sich der Wille im Rahmen keiner anderen Struktur als der personalen verstehen.“ (a.a.O., 123)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Person jemand ist, der mit freiem Willen über sich herrscht und zugleich von sich beherrscht wird. Aus diesem Verhältnis zu sich selbst besteht die Selbstbestimmung.

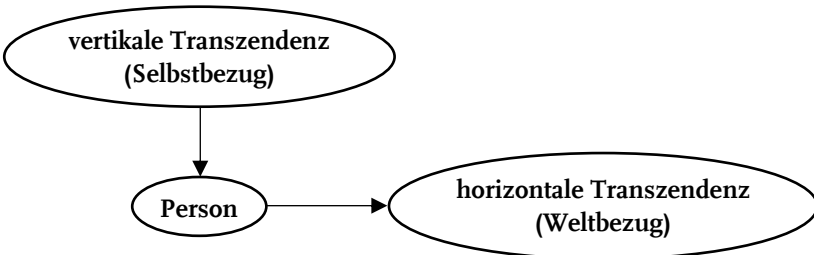
3.2 Personale Struktur, Sittlichkeit und Transzendenz

Aus diesem Verhältnis ergibt sich auch die Erfahrung der Ich-haftigkeit, die in der sonstigen Natur fehlt. Das „Ich“ steht in der innerpersonalen Relation, über sich selbst zu verfügen und zu herrschen. (vgl. Abb. 5) In der Aktualisierung dieses Verhältnisses kommt aber eine neue personale Kategorie zum Vorschein, nämlich die ethische, sie gilt Wojtyła (1981, 124) „... als die ureigene menschliche Dimension der personalen Existenz; diese Dimension ist zugleich subjektiv und objektiv, gegenständlich. Die ganze Realität der Sittlichkeit, des moralischen Werts, hat hier ihre Wurzeln.“

Die Selbstbestimmung, die sich im „ich will“ und „ich handle“ zeigt, und die immer sittliche Relevanz aufweist, ist für die menschliche Person grundlegend. Sie liegt den realen Taten zugrunde. Im Handeln erfährt der Mensch neben der Beziehung zu sich selbst eben auch eine intentionale Beziehung zur Außenwelt. Beide Beziehungen konstituieren sich im „ich will“, in dem „die Selbstbestimmung enthalten [ist] und nicht nur die Intentionalität im üblichen phänomenologischen Sinne. Die Ausrichtung auf irgendeinen inneren Gegenstand als Wert und Ziel setzt eine grundlegende Ausrichtung auf das eigene Ich als Gegenstand voraus.“ (a.a.O., 125f.)

Für Personen ist, als weiteres Bestimmungsmoment, „Transzendenz“ wesentlich. Personen stehen in der Selbstbestimmung über sich und gehen in der Tat über sich hinaus. Wojtyła spricht von vertikaler und horizontaler Transzendenz. (vgl. Abb. 6)

Abbildung 6: Transzendenz der Person



Gemeint ist hier eine Transzendenz, die durch „die Erfahrung, die Anschauung und die mit ihr verbundene phänomenologische Analyse“ (a.a.O., 127) jedem begreiflich werden kann. Aus der vertikalen Transzendenz heraus erfährt sich der Mensch selbst in seinem selbst bewussten Wollen von Werten und Zielen. Die Selbsterkenntnis ist dabei unmittelbar, mittelbar dagegen ist „die ganze Erkenntnis der Wirklichkeit, insbesondere das Erkennen der Werte als mögliche Ziele und auch als Grundlage verschiedener Normen, an denen der Mensch sich orientiert.“ (a.a.O., 129) Die vertikale und horizontale Transzendenz, also das Selbstverhältnis der „Person in der Tat“ (vgl. Titel des Hauptwerkes) konstituieren Selbstbestimmung und bringen das Phänomen der Freiheit ans Licht, denn „die Freiheit der Person, die sich im Willen ausdrückt, ist identisch mit der Selbstbestimmung als umfassendster und zugleich grundlegendster Erfahrungswirklichkeit“ (a.a.O., 131f.) Ohne Selbstbestimmung bzw. Freiheit ist es nicht möglich, das Personsein zu verstehen. Sie erlauben es, den „Dynamismus auf der Ebene der Person vom Dynamismus auf der Ebene der Natur zu unterscheiden. Im letzteren stellen wir ein Fehlen der Selbst-Bestimmung fest.“ (a.a.O., 132) Nur Personen können frei und selbstbestimmt handeln.

3.3 Person, Selbstabhängigkeit, Bedingungen der Freiheit

Bei aller Freiheit zeigt die menschliche Person auch eine Abhängigkeit, nämlich die von sich selbst. Ich bin in meiner Existenz eben abhängig von meinem Körper (Leib), von meiner Psyche („Seele“) und meinem Bewusstsein (Geist). Die „Leiblichkeit“, zentraler Gegenstand der Phänomenologie²⁶, beleuchtet das Faktum der Selbstabhängigkeit. Durch die „Selbst-Abhängigkeit“, die zugleich „die Unabhängigkeit im Bereich der intentionalen Gegenstände des Wollens“ (Wojtyła 1981, 137) bedingt, zeigt sich, dass die menschliche Freiheit nicht unbedingt ist. Es handelt sich um eine *bedingte Freiheit*. Die Potentialität des Körpers, der Gefühle oder Triebe führen in der Person nämlich ein gewisses Eigenleben und kön-

²⁶ „Leiblichkeit“ gerät vor allem über Meyer-Drawe (2004, 603 – 619) als phänomenologische Kategorie in den Fokus der Allgemeinen Pädagogik und wird von daher in Benners führendem Ansatz rezipiert und integriert (vgl. Benner/Brüggen 2004, 174ff.).

nen die bewusste Entscheidung mindern „..., manchmal bis zum Nullpunkt.“ (a.a.O., 140) Die Freiheit des Menschen ist eben charakterisiert durch „eine gewisse Spannung ... zwischen dem Willen als Macht zur Selbstbestimmung, ..., und der Potentialität des Körpers, der Emotionalität und Triebhaftigkeit. Auch im Licht der Erfahrung muß man feststellen, daß nicht die einfache und reine Selbstbestimmung charakteristisch für den Menschen ist, sondern gerade jene Spannung. Daraus geht die ganze komplexe Besonderheit des Dynamismus der menschlichen Person hervor.“ (a.a.O., 141) Ein Kind oder ein Greis können nicht in gleicher Weise ein Gewicht heben wie ein kräftiger Erwachsener. Dieses triviale Beispiel zeigt schon die Abhängigkeit vom Körper, unsere Leiblichkeit, und unterscheidet „Wollen“ und „Wünschen“. Nicht trivial ist aber die „Leiblichkeit“, wenn sie unser moralisches Urteil (Kohlberg) bedingt und sich auf frühen Stufen der menschlichen Entwicklung, in den ersten Stadien des „Reifens“, als Zustand zeigt, der noch der Entwicklungshilfe in Form der Fremdbestimmung (vgl. Benner) bedarf. Personale Erziehung findet dann unter Berücksichtigung der Entwicklungstatsache (Leib, Psyche, Geist) ihr Ziel in der Selbstbestimmung (vgl. die 5. Studie).

3.4 Person und Entscheidung, das Zentrum des Willensaktes

Für Wojtyła (1981, 141) steht die „Entscheidung“ im „Zentrum der Aktivität des freien Willens“. Das Entscheidungsmoment ist für ihn so wichtig, weil an ihm die Rolle der Erkenntnis (kognitiv) im Willensakt (volitiv) sichtbar wird. In der Entscheidung wird nämlich ein Bezug zur „Wahrheit“ sichtbar.

Wojtyła unterscheidet im Anschluss an die Willenspsychologie (Ach, Michotte) zwischen dem einfachen Willensakt (vgl. Abb. 7) und dem entwickelten Willensakt in der Wahl (vgl. Abb. 8). Auch im einfachen Willensakt, der nur vor der Entscheidung steht etwas zu tun oder zu unterlassen, ist eben die Entscheidung zentral. In der einfachen Entscheidung, mehr aber in der Wahl, wird der Bezug zum sittlichen Wert des Handelns sichtbar.

Abbildung 7: Der einfache Willensakt

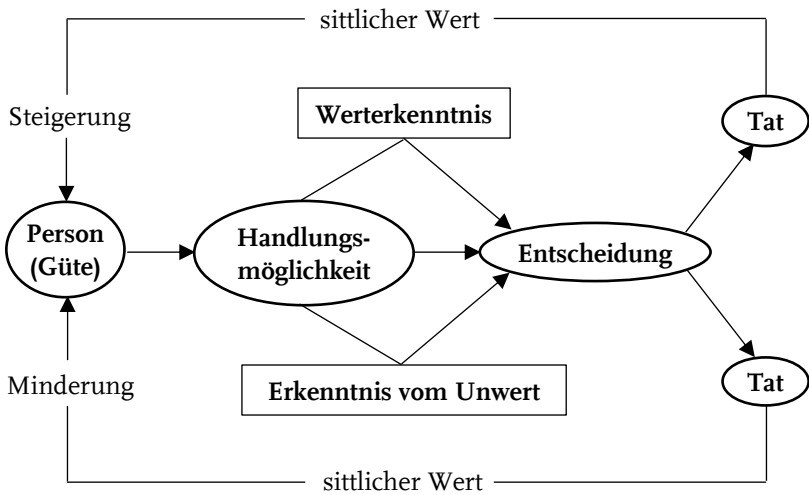
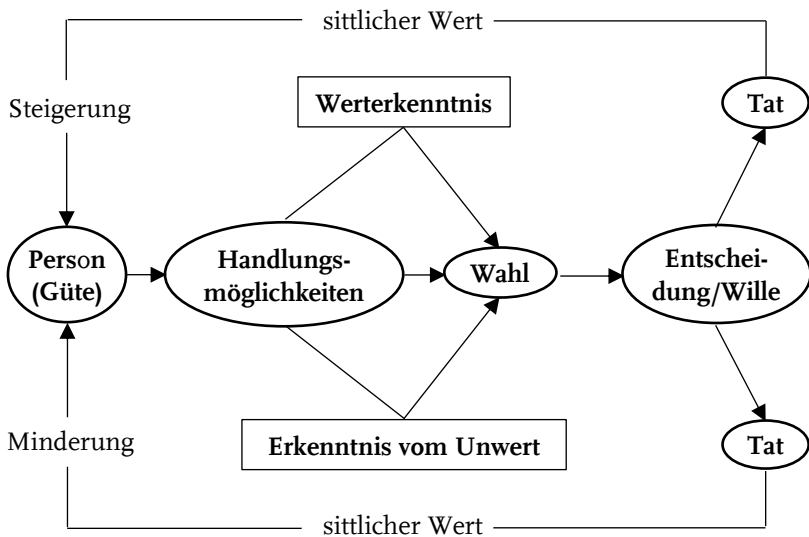


Abbildung 8: Willensakt und Wahlentscheidung



In der Erkenntnis des Richtigen zeigt sich nämlich die Unabhängigkeit der Person von Fremdbestimmung: „Im authentischen Wollen gibt es niemals eine passive Ausrichtung des Subjekts auf den Gegenstand. Niemals führt dieser Gegenstand – ... – das Subjekt zu sich heraus, etwa indem es diesem Subjekt ... aufgenötigt und es auf diese Weise von außen determiniert [wird]. Eine solche Art der Subjekt-Objekt-Relation würden wir ja gerade Determinismus nennen. Der menschliche Wille schließt diese Art der Relation gerade durch das Moment der Entscheidung aus. (...) In diesem Moment wird die Person sowohl in ihrer Wirkmacht als auch in ihrer Transzendenz sichtbar – mehr noch – in diesem Moment wird die Person *gerade als Person* [Herv. v. mir] sichtbar.“ (a.a.O., 144f.)

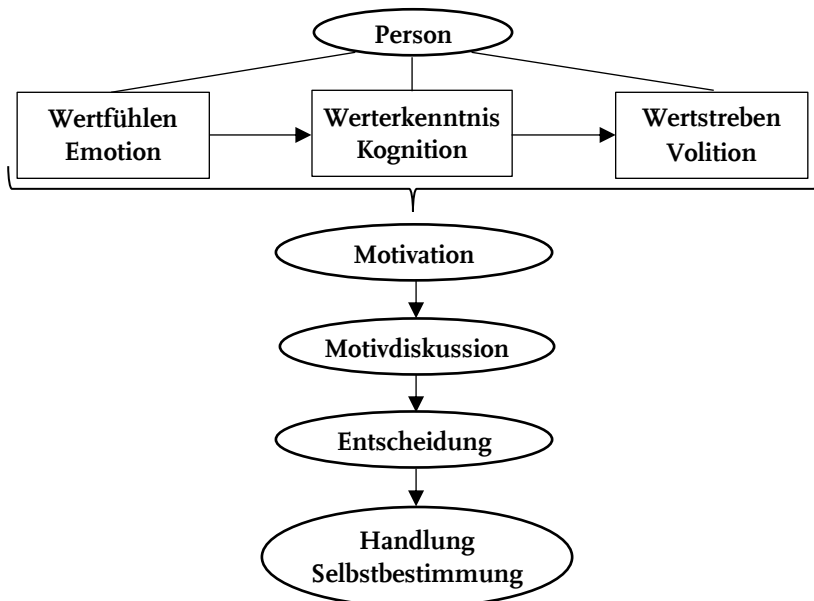
Und es steht in der Wirkmacht der Person gerade in der Wahlentscheidung auf das Gute oder Böse auszugehen, d. h. die Entscheidung ist ein ethischer Akt, der von der Bereitschaft zeugt, auf das Gute zuzugehen, das man im Prozess der Wahl erkannt hat. „Man darf nicht meinen, daß im Grund der Person ... irgendeine Neutralität in bezug auf alle Güter steckt Ganz im Gegenteil. Zum Wesen jedes ´ich will´, das immer gegenständlich, immer irgendein ´ich will etwas´ ist, gehört die ständige *Bereitschaft auf das Gute zuzugehen*.“ (a.a.O., 146)

Das Gute, der sittliche Wert, der in einem Erkenntnisakt in der einfachen Entscheidung oder in der Wahl sichtbar wird, ist aber wesentlich für die Qualität der Person, wenn sie bereit ist, eben das Gute zu verwirklichen. „Je größer ein Gut ist, um so größer ist die in ihm steckende Möglichkeit, den Willen und folglich auch die Person anzuziehen. Über die Reife der Person, über ihre Vollkommenheit entscheidet letztlich, ob sie sich durch wahrhafte Werte anziehen läßt, ob sie ihnen erlaubt, sich restlos einzubringen und sich gleichsam aufsaugen zu lassen. Um so deutlicher muß man jedoch hervorheben, daß alle Formen und Stufen dieser Absorbierung oder auch des Engagements des Willens sich als personale ausbilden durch das Entscheidungsmoment. [Fußnote 45 ...] Die Entscheidung ist gleichsam die Schwelle, über die die Person als Person auf das Gute zuschreitet.“ (a.a.O., 145)

3.5 Person, freie Entscheidung und Motivation, entspringend aus der Werterkenntnis

Am Beispiel der Motivation will Wojtyła vertiefend die Struktur der menschlichen Entscheidung aufzeigen. Wenn eine Person motiviert ist, geht sie auf „... einen Gegenstand zu, der mir [ihr] seinen Wert zeigt. Wesentlich für die Motivation ist eine Vorstellung, der von seiten des Menschen eine ganz eigene Erkenntnis entspricht. Dies ist, um es ganz allgemein zu definieren, die Werterkenntnis.“ (Wojtyła 1981, 147; vgl. Abb. 9) Wesentlich an der Motivation ist aber in „Person und Tat“, dass es sich nicht um Determinismus durch Werte und Güter handelt (Fremdbestimmung), sondern dass auch in der Motivation der menschliche Autodeterminismus, d. h. die Freiheit sichtbar wird. „Motive *bewegen* grundsätzlich, aber sie ... machen nicht bewegt.“ (a.a.O.) Der freie Wille ist grundlegendes Faktum in der Struktur der Motivation, die intentionale Ausrichtung auf Gegenstände in ihrer Werthaftigkeit „sekundär und veränderlich“ (a.a.O., 148).

Abbildung 9: Person und Tat



Dies zeigt sich mehr noch als im einfachen Willensakt in der Wahlentscheidung (vgl. Abb. 9) „..., wenn dem Willen mehrere Gegenstände vorgestellt werden, ..., wenn mehrere Werte aufgezeigt werden, die miteinander konkurrieren, (...) Dieser Prozeß pflegt als Motivdiskussion bezeichnet zu werden, und er verdient ... eine besondere Analyse, Gegenstand einer Analyse muß deshalb einerseits der Gegenstand der Motivation, das heißt die Wertewelt sein, die sich auf dem Hintergrund der Motivdiskussion weithin erschließt“ (a.a.O., 148f.)²⁷, wodurch andererseits „... die allseitige und nach vielen Seiten ausgerichtete Bereitschaft, das Gute anzustreben, [als] etwas Ursprüngliches und Grundlegendes für das dynamische Wesen des Willens ...“ (a.a.O., 149) sichtbar wird als sittliche Grundbestimmung der Person.

Aus der Motivdiskussion wird ersichtlich, in welcher Weise die Person in ihrer Entscheidung Werten zugewandt und auf das Gute ausgerichtet ist bzw. sein sollte, und in diesem Wahlprozess wird wieder die personale Freiheit sichtbar. Wojtyła (a.a.O., 151) wird nicht müde, gegen Fremdbestimmung und für die Selbstbestimmung zu argumentieren: „Es wäre auf jeden Fall keine Selbstbestimmung ..., wenn es im Menschen – ... – irgendeine von vornherein existierende Determination durch den Gegenstand in intentionaler Ordnung gäbe. (...) Dies wäre in gewissem Sinn auch eine Auslöschung der Person selbst Die Existenz der Person ist identisch mit der Existenz des konkreten Zentrums der Freiheit.“

Wir hatten schon darauf hingewiesen, dass diese Freiheit *bedingt* ist. Darunter war die Selbstabhängigkeit, die „Leiblichkeit“ und psychische Bedingtheit verstanden worden. Jetzt kann man eine weitere Bedingtheit aufzeigen: „Diese Freiheit, ..., hebt keineswegs die sehr weit gefaßte Bedingtheit durch die Welt der Gegenstände auf, insbesondere durch die Welt der Werte. Sie ist nämlich nicht eine Freiheit gegenüber Gegenständen, eine Freiheit von oder gegenüber Werten, sondern ganz im Gegenteil ... eine Freiheit *für* sie: für die Gegenstände, für die Werte. Eine solche Bedeutung lesen wir ... im Wesen des menschlichen ‘ich will’ selbst ab, in jedem seiner Formen.“ (a.a.O., 151) In dieser bedingten Freiheit, in der

²⁷ In dieser Zuwendung zur Wertewelt steht Wojtyła in der Tradition der transzendentalen Phänomenologie in Form der Wertethik Schelers und in dieser wird aufgezeigt, dass der reife Mensch den höheren Wert oder für ihn wichtigsten Wert verwirklichen will.

Abhängigkeit von den Gegenständen der Umwelt und Welt wird jedoch keineswegs die Unabhängigkeit der Willensentscheidung gemindert oder ausgelöscht, wie sie sich in der Wahl zeigt. Für die Motivation des Menschen entscheidend, so kann man zusammenfassend sagen „... ist die Fähigkeit, auf die vorgestellten Werte zu antworten. Wenn der Mensch entscheidet, dann antwortet er immer auf Werte.“ (a.a.O., 154) Diese Antwort begründet aber die selbstbestimmte Entscheidung.²⁸

In diesem Zusammenhang ist es für Wojtyła wichtig hervorzuheben und phänomenologisch aufzuzeigen, dass in jedem Willensakt auch ein Erkenntnisakt steckt, der die selbstbestimmte Handlung des Menschen mitbestimmt. Dieser Erkenntnisakt, die „Wahrheit vom Guten“ anzielend, war ihm bei Scheler nicht genügend gesehen worden. Er betont dagegen ausdrücklich: „Wir können die Wahl keineswegs verstehen, wenn wir den für den Willen charakteristischen Dynamismus nicht auf die Wahrheit als Prinzip des Wollens zurückbeziehen“ (a.a.O., 157) „...: das *volitum* [Wollen] setzt das *cognitum* [Erkennen] voraus.“ (a.a.O.) Diese Erkenntnis der Wahrheit vom Guten qualifiziert die Taten des Menschen als gut oder böse, macht die sittliche Qualität menschlichen Handelns aus. Denn wenn der Mensch sich gegen das entscheidet, was er wahrhaft als Gutes erkannt hat, wird er schuldig. „Kurz gesagt: der Gegensatz von Gut und Böse, der so wesentlich ist für die Sittlichkeit, setzt voraus, daß das Wollen aller Gegenstände ... sich gemäß dem Prinzip der Wahrheit vom Guten, das diese Gegenstände darstellen, realisiert.“ (a.a.O., 159) Die Wahrheit vom Guten ist aber auch wesentlich für das Werterleben. Hier gibt Wojtyła ein erläuterndes Beispiel: „Wenn wir z. B. den vitalen Wert der Nahrung erleben, dann erkennen wir gleichzeitig auch, was für ein Gutes dieser Gegenstand, den die Nahrung darstellt, ist.“ (a.a.O., 162) Um diesen Wert zu erleben ist es nicht nötig das entsprechende Gut auch zu wollen, etwa die Nahrung auch direkt zu verzehren. „Das erkennende Werterleben ... ist nicht unmittelbar abhängig vom konkreten Wollen, Es wird nämlich im Erkennen der Relation zur Wahrheit freigesetzt, die

²⁸ Mit diesen Äußerungen wird sichtbar, wie entschieden Wojtyła die menschliche Selbstbestimmung gegen dogmatische oder „normative“ Ansätze verteidigt. Gegen alle Erwartungen anderer Art behauptet Wojtyła in seinen philosophischen Schriften die Freiheit und Mündigkeit, auch mit Bezug auf Kant. Darin kann man eine aufgeklärte Position sehen, die in die moderne Diskussionslandschaft passt.

wiederum Grundlage für das Wollen im Fall einer Entscheidung oder Wahl werden kann. (...) Das erkennende Werterleben bildet immer den fundamentalen Inhalt der Motivation.“ (a.a.O., 162) Werterleben gehört zur theoretischen Erkenntnis als Werterkenntnis und kann aus der Erfahrung des handelnden Menschen herausgelesen werden. Dies zeigt aber auf die „Wahrheit vom Guten“, auf die kognitiven Voraussetzungen der Entscheidung und jeder Motivation.

4. Fazit

Moderne Pädagogik führt die „Selbstbestimmung“ als wesentliche, wenn nicht gar als wichtigste anthropologische Kategorie im Sinne eines übergreifenden Bildungszieles (z. B. Benner, Klafki) an, neben Mitbestimmung, Solidarität und der Teilhabe an einer (in nicht hierarchische Praxen aufgeteilten) menschlichen Gesamtpraxis (Benner), die phänomenologisch in und auf Selbstbestimmung bzw. Freiheit fundiert ist.

Mit Wojtyła beleuchtet die Struktur der Selbstbestimmung, als personale Selbstbestimmung, auch die Struktur der Person selbst. Die bei Wojtyła beschriebene Form der Person zeigt sich zum einen als Hochform, als idealer, mit Vernunft, richtiger Erkenntnis und treffsicherem Wertfühlen ausgestatteter Mensch, der sich selbst beherrscht und zu richtigen Entscheidungen kommt. Darin kann man einen Beitrag zur höchsten Stufe der moralischen Entwicklung im Sinne der Kohlberg-Schule sehen.

Zum anderen sieht Wojtyła den Menschen als von Leib und Psyche mitbedingtes, nur mit *bedingter* Freiheit ausgestattetes Wesen, das nicht grundsätzlich und nur sukzessive das höchste Reifestadium erreicht. Hier geht Wojtyła über Scheler hinaus, der Person als „Zentrum geistiger Akte“ (Scheler [1913/16] 1980, 388f.) einschränkend und ausgrenzend behandelt hat. Bei Scheler kommt das Person-Sein eben nur einem geistvoll entfalteten Menschen zu, bei Wojtyła dagegen jedem Menschen als Potentialität [eidetische Phänomenologie] bzw. als Wesensbestimmung. Hatte Scheler auf Grund seiner Personbeschreibung große Vorbehalte gegen pädagogische Einwirkung, in der er Überheblichkeit gegen andere reife und freie Menschen sehen musste, also moralisch unwertiges Verhalten, öffnet sich mit Wojtyła die Phänomenologie der Person auch als

leiblich, psychisch und geistig bedingte Freiheit, sieht also die entwicklungsabhängige oder durch Behinderung bzw. natürliche Einschränkungen gekennzeichnete Person mit verschiedenen Reifestadien und mit allen Möglichkeiten der Irritationen durch Leib, Seele, Geist. Damit eignet sich die Phänomenologie der menschlichen Person zur Interpretation und Beleuchtung von Erziehung und Bildung.

In diesem Sinn beschreibt Benner (2012) seine Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns.

Abbildung 10: Praxeologisches Modell nach Benner (2001, 128; zit. nach Raithel et al. 2009, 14)

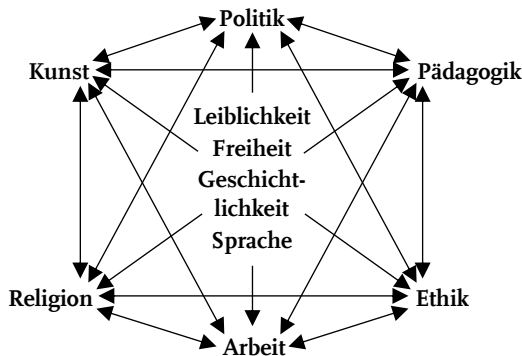
	<i>Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns</i>	
	<i>Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite</i>	<i>Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite</i>
A Theorie der Erziehung (2) : (3)	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination
B Theorie der Bildung (1) : (4)	(1) Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zur Selbstbestimmung	(4) Nichthierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis
	C Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform (1) / (2) : (3) / (4)	

Zunächst zur individuellen Seite (vgl. Abb. 10): Danach wird „Bildsamkeit“ als anthropologisches Faktum und als Grundlage der „Bestimmtheit des Menschen zur Selbstbestimmung“ angeführt, eine Bestimmung bzw. ein Bildungsziel, das nicht von allen in gleicher Weise erreicht werden kann, das aber anzustreben ist. Dem muss Erziehung dienen, die in „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ ihr führendes Prinzip findet. Sie ist damit kein Hierarchien festschreibendes System, sondern immer an Befreiung interessiert. Dies kann im Sinne der regulativen Prinzipien Benners nur

geschehen, wenn „gesellschaftliche Determination“ (Fremdbestimmung) in die richtige „pädagogische Determination“ (Anbahnung und Ermöglichung der Selbstbestimmung) überführt wird, die den Menschen als Person zur Teilhabe einer „Gesamtpraxis“ befähigen und befreien will, damit auch das Anthropologikum der „Bildsamkeit“ inhaltlich füllt und konkretisiert.

Dann bleibt zu fragen, wie mit Wojtyłas Phänomenanalyse der Ansatz Benners, der problemgeschichtlich arbeitet, ergänzt oder komplementär bereichert werden kann.

Abbildung 11: Nichthierarchische Verhältnisse menschlicher Gesamtpraxis (Benner 2012, 43)



Ganz offensichtlich spricht Benner mit seinen Praxisfeldern (vgl. Abb. 11) ja Wertbereiche an, z. B. mit Kunst das Schöne, mit Religion das Heilige, mit Ethik das Sittliche, mit Politik das Vitale und Soziale, mit Pädagogik den personalen und sozialen Wert, mit Arbeit u. a. materielle und soziale Werte. Auch behandelt Benner im Zentrum seiner Theorie „Leiblichkeit“ und „Freiheit“. Wojtyłas Phänomenanalyse zeigt dazu für den Ansatz Benners unter Umständen grundlegend die Struktur der menschlichen Person mit ihrer Selbstbestimmung auf. Dabei sieht sie jedoch nicht z. B. den ethischen Sachverhalt als eigene Praxis, sondern als Konstitutivum der Person. Entgegen dem Ansatz Benners ist Ethik und die sittliche Ori-

entierung (Orientierung am Guten) in der Sicht Wojtyłas nicht eine Praxis neben anderen, sondern den anderen Praxen fundierend vor- und zugeordnet. Damit kann der Bildungsprozess auf der Personenebene phänomenologisch beschrieben werden. Mit dieser Beschreibung wird aber das ethische Sein der Person allen anderen menschlichen Praxen vor- und übergeordnet und es wird die Rolle des Wertfühlens und der (nach Scheler und Wojtyła *objektiven*) Werte in den Mittelpunkt der Analyse gerückt, denn der Mensch bildet sich und seine Mitmenschen in der Wertverwirklichung durch liebendes Handeln in den verschiedenen Feldern der Gesamtpraxis. (vgl. Studie 5: „Selbstbestimmung und Vollbringen“). Mit Scheler/Wojtyła könnte damit „Liebe“ im pädagogischen Diskurs wieder einen zentralen Stellenwert finden. Das Verhältnis von „Bildung“ und „Liebe“ könnte Gegenstand einer eigenen Studie werden.

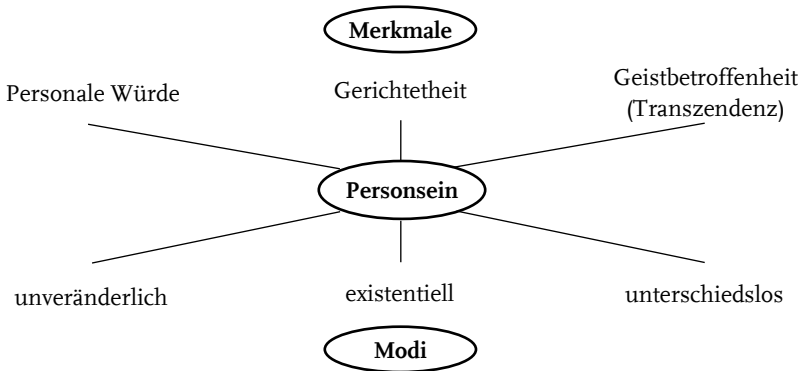
Dass mit Wojtyłas Phänomenanalyse der menschlichen Person auch ein Beitrag zum pädagogischen Ethos und zur Werterziehung (Schröder, Standop) geleistet werden kann, ist unübersehbar. Es ist jetzt mit diesem Ansatz möglich, die Personlehre der Würzburger Schule humanpsychologisch fundierter Pädagogik und Schulpädagogik transparent zu begründen, was bei Schröder noch nicht ganz konstatiert werden konnte.

Denn in seine Bestimmung der Person gingen normative Gesichtspunkte mit ein, die er selbst nicht kenntlich gemacht hat. Er weist als Merkmale der Personalität (vgl. Abb. 12) u. a. „personale Würde“, „transzendente Gerichtetheit“ und „Geistbetroffenheit“ aus, führt sie aber eher postulatorisch und normativ ein. Ebenso werden Modi der Personalität (vgl. Abb. 12) eher konstatierend als begründend gesetzt. Personalität ist danach (Schröder 1999, 76) existentiell („Personalität ist dem Menschen ´ mit der Geburt ´ gegeben.“), unveränderlich und unterschiedslos.

Mit Wojtyła lassen sich diese Setzungen begründen und interpretieren. Die personale Würde z. B. kann nicht mit der Phänomenologie allein begründet werden, schon gar nicht bei den frühen Formen des Menschseins. Hierfür kann aber Wojtyłas Ansatz mit der Seinsphilosophie einen Begründungsversuch leisten, allerdings mit metaphysischen Implikationen.

Zum anderen kann Schröders Postulat der Unveränderlichkeit (Modus der Personalität) der Person korrigiert werden, denn nach Wojtyła unterliegt die Person einer Veränderung hinsichtlich ihres Wertzuwachses durch das Handeln.²⁹ Dadurch wird sie als Zeitgestalt eben gut bzw. bei Wertverneinung gemindert.

**Abbildung 12: Merkmale und Modi des Personseins
(Schröder 1999, 76ff.)**

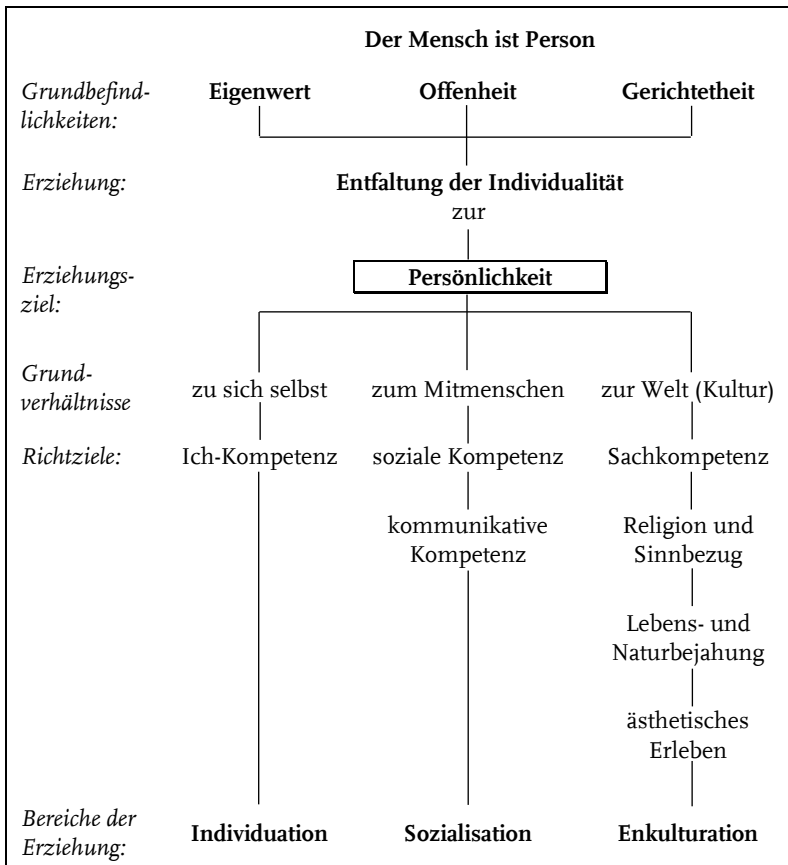


Mit Wojtyła kann also der Ansatz der personalen Pädagogik, wie er von Arnold/Schröder konturiert wurde, besser begründet und in seinen normativen Implikationen transparent gemacht werden. Über ihn hinausgehend gewinnt die personalistische Pädagogik dabei einen neuen, modernen Akzent. Mit ihm werden das freie Urteil und die Selbstbestimmung der Person ja erst in ihrer fundamentalen Bedeutung sichtbar, entgegen allen dogmatischen oder normativen Beanspruchungen des Menschen.

²⁹ Vorausschauend auf die 5. Studie („Person und Vollbringen“) kann man hier schon darauf hinweisen, dass die „Persönlichkeitsbildung“, die Schröder ins Zentrum seines Ansatzes mit dem „Erziehungsziel: Persönlichkeit“ (1989) gerückt hat, über die Veränderung der Person (in der Tat) einleuchtend beschrieben werden kann. Persönlichkeit wäre dann ein ethisch qualifizierter (Güte-)Reifezustand der Person im lebendigen Zusammenspiel der integralen Leib-Psyche-Geist-Struktur. Der Personbegriff würde damit von einer eher statischen Bestimmung (Unveränderlichkeit, Unterschiedslosigkeit) in eine dynamische (Werdegestalt) überführt, die eben Unterschiede und Veränderung beinhaltet.

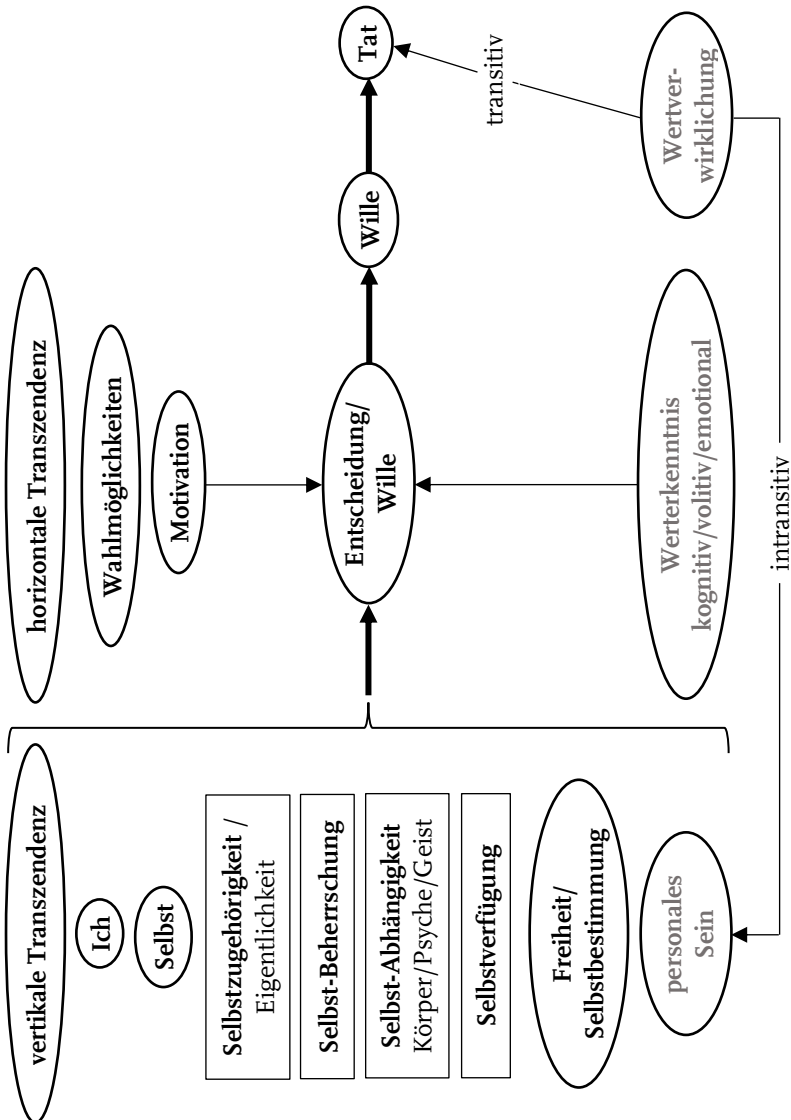
Wojtyła's Personlehre öffnet nämlich den Weg für die freie Auseinandersetzung mit den vielfältigen Sinnangeboten und Weltdeutungen über Zustimmung, Kritik, Ablehnung oder Übernahme in die persönliche Überzeugung oder gar für die Bereicherung bzw. Gewinnung eines eigenen Glaubens.

Abbildung 13: Schematische Darstellung der personalistischen Pädagogik nach Schröder (1978, 59ff.; 1989, 90; 1999, 101) als Vorschau auf Studie 5



Letztlich leistet Wojtyła's Phänomenanalyse auch einen Beitrag zur Religionspädagogik, wenn sie die Veränderlichkeit der menschlichen Person herausarbeitet. Denn alle Analysen der sittlichen Veränderlichkeit im Rahmen der lebendigen Zeitgestalt der Person im Guten wie im Bösen verweisen auf einen transzendenten, religiösen Sinn, auf den Glauben an die Unsterblichkeit der „Seele“ bzw. der (sittlichen) Person. Es zeichnet Wojtyła's philosophische Hauptschriften jedoch aus, dass er diese Glaubensinhalte nicht dogmatisch setzt oder voraussetzt, sondern dass er seine Seins- und Phänomenanalysen so weit führt, dass sie „Fenster“ zur Transzendenz erreichen und öffnen wollen. Damit wird er seiner Aufgabe als Brückenbauer gerecht.

Abbildung 14: Person und Tat in zusammenfassender Übersicht als Aufweis der Strukturelemente des Personseins



Literatur:

- Arnold, Wilhelm (1975a): *Bildungsziel Persönlichkeit – Aufgaben einer humanistischen Psychologie der Gegenwart*. München.
- Arnold, Wilhelm (1975b): *Person, Charakter, Persönlichkeit*. 4. Auflage, München, Wien.
- Benner, Dietrich (2012): *Allgemeine Pädagogik – Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 7., korr. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): *Bildsamkeit/Bildung*. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim u. Basel: Beltz, 174 – 215.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Aufl., Weinheim: 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.
- 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].
- Plessner, Helmuth ([1928] 1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. 3. Aufl., Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Półtawski, Andrzej (1981): *Vorwort*. In: Wojtyła, S. 11 – 18.
- 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 (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 (1999): *Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule*. 2. Aufl., München: Oldenbourg.
- Standop, Jutta (2016): *Werteerziehung – Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Tymieniecka, Anna-Teresa ([1977] 1981): *Einführung des Herausgebers*. In: Wojtyła, S. 366 – 370.
- 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 Półtawski. Freiburg/Br. u. a. [1., nicht durchges. polnische Aufl., 1969].

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

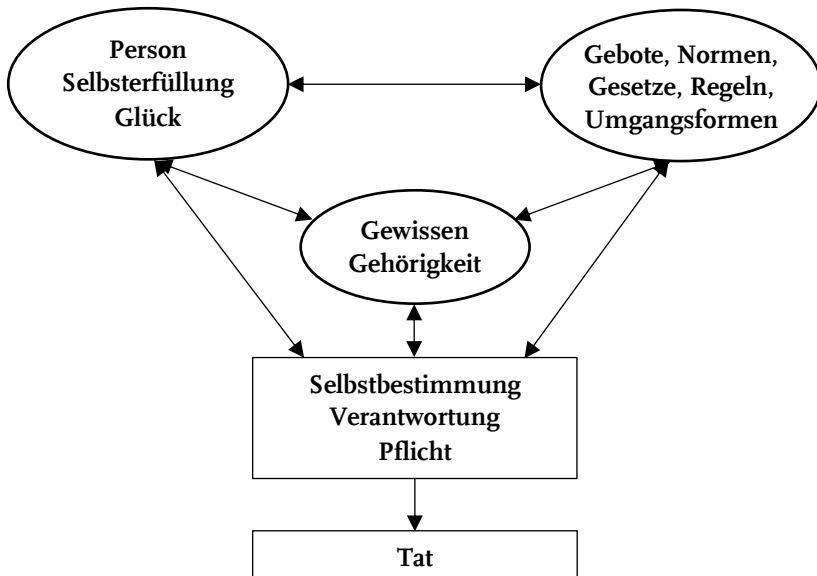
Im Begreifen der Bedeutung und Stellung des Gewissens in der personalen Struktur kommen wir zu einer wichtigen Fragestellung, die in der Pädagogik zu heftigen Kontroversen geführt hat, nämlich die Frage nach normativer Pädagogik und ihrer Ablehnung. Abgelehnt wird ein technologisches Verständnis der 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 Wahrfähigkeit – ... – 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 Verantwortung 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)

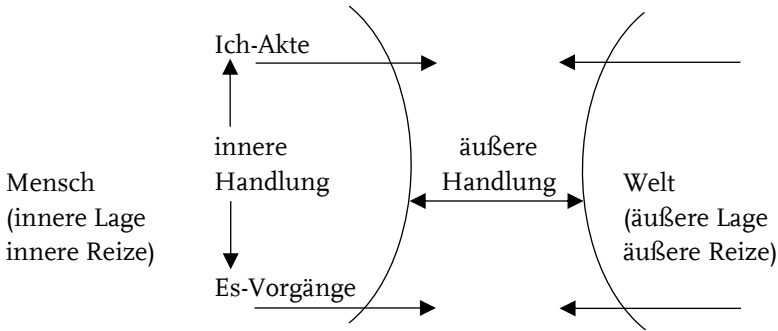
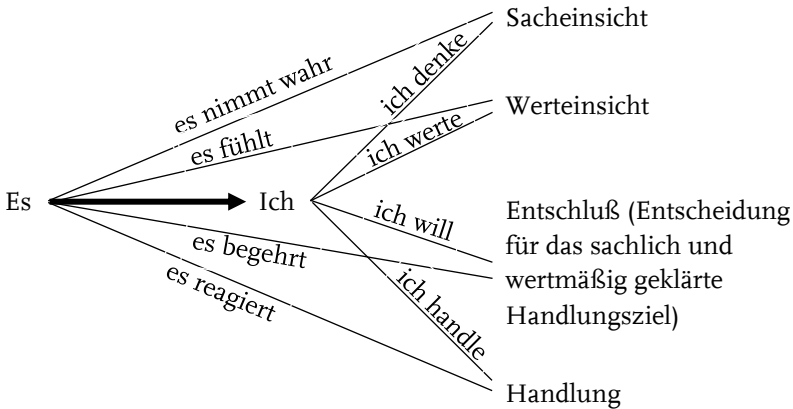


Abbildung 17: Die reife menschliche Willenshandlung
(entnommen aus: Roth [1968] 1984, 397)



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

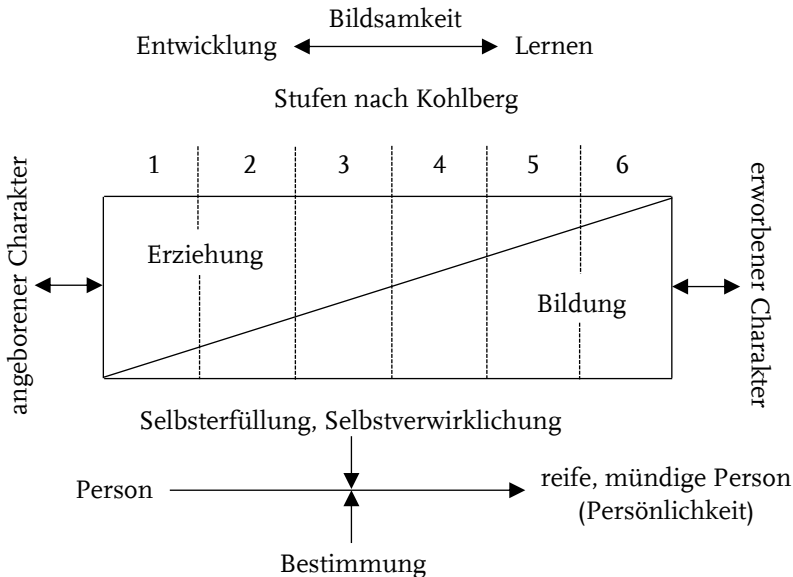
Zweifellos unterliegt auch der Personbegriff dieser Gefahr, wenn er den Menschen von den höchsten Stufen intellektueller, sozialer und moralischer Entwicklung her interpretiert (vgl. oben Punkt 8). Man darf danach fragen, wann ein Mensch „Persönlichkeit“ ist.

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

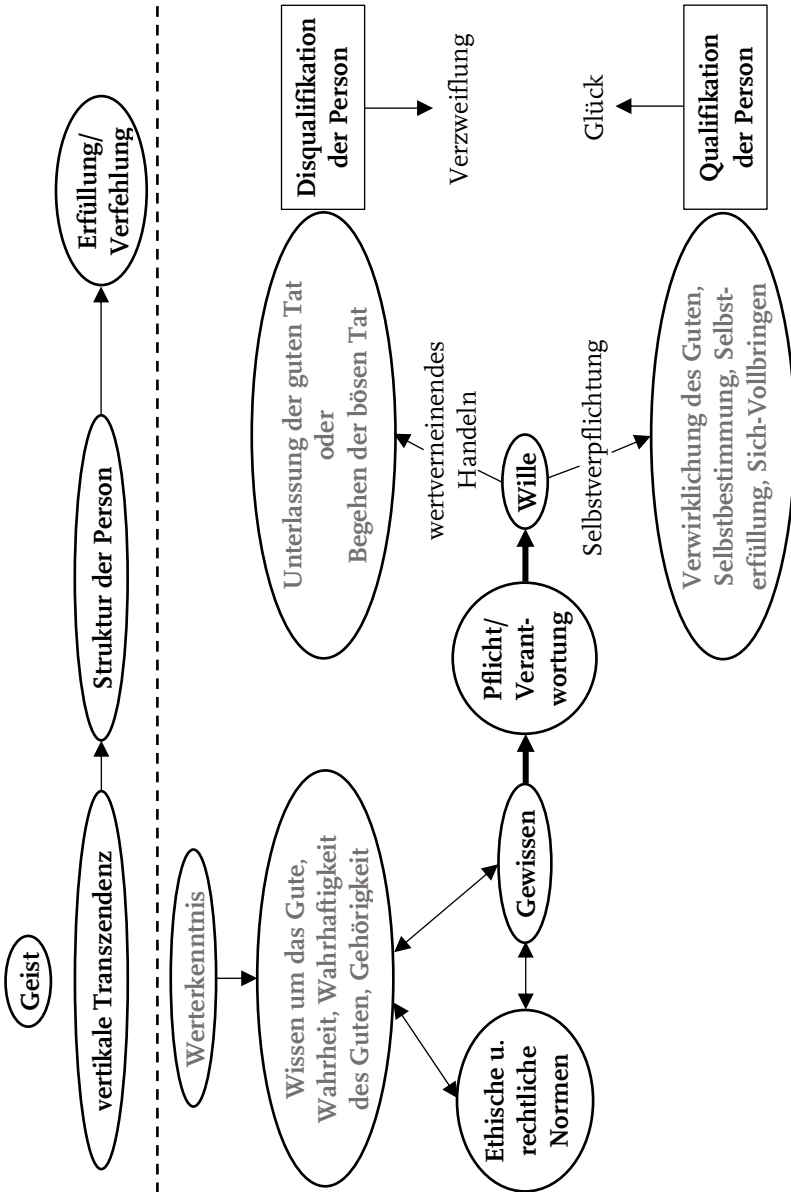
⁴¹ Problemgeschichtlich kann man hier auf die grundsätzliche Aufgabe der Schulentwicklung (z. B. Kiper 2012, Rahm 2005) hinweisen. Es dürfte ein wichtiges Kriterium darstellen, ob das pädagogische Ethos vorhanden ist, das die Person achtet, ihre Entwicklung zur (demokratischen) Persönlichkeit mit den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



University
of Bamberg
Press

Im vorliegenden Werk werden von den Studien des Autors zur Phänomenologie und Wertlehre die fünf wichtigsten gewählt und in Zusammenhang gebracht. Sie schließen sich an die originäre, auf Husserl zurückgehende (transzendente) Phänomenologie und die darauf gegründete Wertlehre, ausgearbeitet von Scheler und Wojtyła, an. Auf diesem Weg wird ein Entwurf ganzheitlicher Pädagogik (Anthropologie, Ethik, Bildungsziele, Erziehungsmittellehre) gezeichnet, welcher die von Wojtyła aufgezeigte personale Struktur und die daraus folgenden Konsequenzen für die Pädagogik und die Bildungspraxis in den Mittelpunkt stellt. Die Rezeption Schelers durch Wojtyła führt dabei nicht zu einer dogmatisierenden normativen Position, sondern zur Herausarbeitung der Rolle der menschlichen Freiheit, des Willens, der Selbstbestimmung und der Verantwortung in ihrer Bedeutung für Bildung und Erziehung. Damit kann ein Anschluss zur modernen zeitgenössischen Erziehungswissenschaft hergestellt werden.



ISBN 978-3-86309-480-5



9 783863 094805

www.uni-bamberg.de/ubp