

Zurechnungsfähigkeit als professionelle Kompetenz

Johannes Herwig-Lempp

Zusammenfassung: Zurechnungsfähigkeit wird in der Regel als Schuldfähigkeit verstanden. Wenn jemand, beispielsweise in einem Gerichtsverfahren, von Gutachtern als „zurechnungsfähig“ eingeschätzt wird, darf und muss er Verantwortung für sein Handeln übernehmen.

„Zurechnungsfähigkeit“ kann somit einerseits als eine Eigenschaft der Person gesehen werden, andererseits aber auch als das Ergebnis einer Zurechnung durch Profis mit entsprechenden Kompetenzen: von ihnen hängt es ab, ob jemandem Verantwortung für sein Handeln zugestanden bzw. zugemutet wird. Mit diesem Text schlage ich vor, Zurechnungsfähigkeit als eine professionelle Kompetenz von Lehrern und Sozialarbeitern zu begreifen, mit der sie ihren Schülern und Klienten gezielt Verantwortung und Eigensinn sowie weitere Stärken und Fähigkeiten „zurechnen“ können.

I.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel hat in seinen Vorlesungen zu Philosophie der Religion in wenigen Worten die verschiedenen Aspekte des Begriffs der Zurechnungsfähigkeit zusammengebracht:

„Der Zustand des Menschen ist der Zustand der Zurechnung, der Zurechnungsfähigkeit. Schuld ist im Allgemeinen Zurechnung. Unter Schuld versteht man gewöhnlich, daß der Mensch Böses gethan, man nimmt es von der Bösen Seite. Schuld aber im allgemeinen Sinne ist, daß dem Menschen zugerechnet werden kann, dass das sein Wissen, Wollen ist“ (Hegel 1832, Bd. 11, 193 f.).

Hegel spielt hier ein wenig mit den Begriffen und lotet sie aus, beispielsweise wenn er Zurechnung und Zurechnungsfähigkeit gleichsetzt. Er versteht sie als andere Begriffe für Schuld, die damals wie heute gewöhnlich negativ besetzt ist. Hegel selbst schlägt vor, Schuld in einem weiteren und wertneutralen Sinn zu betrachten: den Menschen zu unterstellen („dass dem Menschen zugerechnet werden kann“), dass sie das, was sie tun, deshalb tun, weil sie es wollen und weil sie es bewusst tun. Damit könnten wir in diesem umfassenderen Ver-

ständnis auch von „Verantwortung“ sprechen: Menschen sind für ihr Handeln verantwortlich.

Hegel setzt nicht nur Zurechnung und Zurechnungsfähigkeit gleich, sondern verwendet letzteren Begriff auch doppelsinnig: Zum einen in der Bedeutung von „Verantwortung“, zum anderen als „Zuschreibung“, was seiner Wortgeschichte entspricht. Das Deutsche Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm findet „zurechnen“ erstmals bei Luther und unterscheidet es „von den sinnverwandten *zugeben, zulegen, zuordnen, zuschreiben* u.ä. [...] durch die vorherrschende, geschichtlich vielleicht älteste beziehung auf die schuld im kirchlichen sinne, während der begriff des rechnens erst allmählich hervortritt [...] etwas als guthaben oder schuld anrechnen“ (Deutsches Wörterbuch, 1984, Bd. 32 [1954], S. 637 f.).

Mich erinnert diese dadurch entstehende Mehrdeutigkeit des Begriffs wieder einmal daran, dass Wirklichkeit, nicht zuletzt auch durch Sprache, konstruiert ist. Ob jemand Verantwortung für das hat, was er oder sie tut, ist so gesehen keine Frage der „Wahrheit“, sondern der Zuschreibung und Zurechnung – ob jemand für sein Handeln verantwortlich ist, hängt somit davon ab, ob er selbst und andere ihm diese Verantwortung „zurechnen“.

II.

Bei „Zurechnungsfähigkeit“ fällt mir zunächst der Angeklagte vor Gericht ein, bei dem in Frage steht, ob er (oder sie) für seine Taten überhaupt zur Rechenschaft gezogen werden kann: weil unklar ist, ob er aufgrund seiner Persönlichkeit, einer möglichen Krankheit oder weiteren Einschränkungen (z. B. durch einen Rausch) in seiner Fähigkeit, nach eigenem Wissen und Wollen frei zu handeln, entscheidend eingeschränkt war. Wer als unzurechnungsfähig eingeschätzt wird, kann nicht zur Rechenschaft, zu Strafe und Wiedergutmachung herangezogen werden – und wem Zurechnungsfähigkeit attestiert wird, hat die Folgen seines Handelns zu tragen. Der Begriff der Zurechnungsfähigkeit ist ein wenig veraltet und wird heute durch „Schuldfähigkeit“ (im Strafrecht) und durch „Deliktfähigkeit“ bzw. „Verantwortlichkeit“ (im Zivilrecht) ersetzt, in der Sache ändert sich nichts.

In unserer Gesellschaft steht die Zurechnungsfähigkeit in der Regel außer Frage: wir gehen davon aus, dass Menschen (zumindest spätestens dann, wenn sie volljährig geworden sind) für ihr Handeln voll verantwortlich sind, weil sie wissen, was sie tun, d. h. wir gehen davon aus, dass sie die Folgen ihres Handelns abschätzen und bewerten können. Nur in Einzelfällen werden Gutachterinnen gebeten, den Grad der Schuld- und Verantwortungsfähigkeit zu beurteilen, wobei hierfür nur ausgewählte Professionen mit speziellen Ausbildungen und Erfahrungen zugelassen werden. Sie verfügen über teilweise standardi-

sierte Beurteilungsverfahren (z. B. nach Aktenlage, durch Gespräche, Tests und Berechnungsmodelle) und Richtlinien, wie solche Gutachten zu erstellen sind. Diese sollen zwar eine vermeintliche Objektivität gewährleisten, was nichts daran ändert, dass von den Gutachtern immer auch Bewertungen vorgenommen und Entscheidungen getroffen werden müssen (weshalb diese Begutachtungen auch nicht maschinell oder durch „Sachbearbeiter“ vorgenommen werden können). Auf der Grundlage der Gutachten entscheidet dann letztlich die Richterin darüber, ob jemand zur Verantwortung gezogen wird.

So selbstverständlich und vertraut ist uns dieser Ablauf, dass wir einen Moment brauchen, bis wir eine andere Perspektive einnehmen können, nach der wir die Verantwortlichkeit des begutachteten Menschen nicht als seine Eigenschaft, sondern als das Ergebnis des Begutachtungsprozesses und der Entscheidung der Richterin verstehen können. Von der Richterin hängt es ab, ob sie dem Begutachteten Schuld und Deliktfähigkeit zuspricht und ihm damit Verantwortlichkeit zurechnet – denn es ist vorstellbar, dass eine andere Richterin (zum Beispiel aufgrund eines anderen Gutachtens) zu einer anderen Bewertung kommt und anders entscheidet.

Diese Kompetenz zur Einschätzung haben Richter und Gutachter von unserer Gesellschaft zugesprochen bekommen, sie dürfen über die Zurechnungsfähigkeit der Betroffenen urteilen, d. h. sie haben die Kompetenz, Verantwortung zuzurechnen (oder auch nicht) – und damit, könnte man auch sagen, verfügen im Grunde *sie* über die eigentliche Zurechnungsfähigkeit.

III.

In diesem Sinne verstehe ich im folgenden „Zurechnungsfähigkeit“ als die Kompetenz, etwas zu unterstellen, was nicht unmittelbar erkennbar und doch als gegeben vorausgesetzt wird.

Ein Zusammenleben mit anderen wäre nicht möglich ohne diese Zurechnungsfähigkeit. Die Unterstellung, dass die Menschen um uns herum uns verstehen und dass wir sie verstehen und (zumindest ungefähr) wissen, was sie meinen, wenn sie mit uns sprechen, ist Voraussetzung dafür, dass wir überhaupt kommunizieren – ebenso wie die (zunächst immer unbewiesenen) Annahmen, dass der andere ehrlich und uns wohlgesonnen ist, dass er „nichts Böses“ will. Wir nehmen von Menschen um uns herum an, dass sie „eigensinnig“ sind (selbst Sinn herstellen, sich ihre eigene Meinung bilden) und sie nicht wie Maschinen „funktionieren“, auch wenn wir nicht wissen, ob das wirklich so ist. Wir berufen uns dabei in der Regel auf unsere bisherigen Erfahrungen mit anderen Menschen –

und darauf, dass wir uns selbst auch „eigensinnig“ erleben, als Menschen mit eigenem „Wissen, Wollen“.¹

Schon Babys profitieren von der Zurechnungsfähigkeit ihrer Eltern, wenn diese mit ihnen sprechen und dabei ganz selbstverständlich unterstellen, dass ihre Kinder sie schon „irgendwie“ verstehen werden. Das Aufwachsen von Kindern ist wohl kaum ohne die Zurechnungsfähigkeit der sie umgebenden Erwachsenen möglich: sie gehen ganz selbstverständlich davon aus, dass ihre Kinder sich positiv entwickeln werden und unterstellen ihnen Lernfähigkeit, Eigensinn und guten Willen. Dieser kann zum Beispiel darin zum Ausdruck kommen, dass Eltern ihren Kindern bei schlechten Schulnoten (einer 5 oder einer 6) als Trost eine Tafel Schokolade versprechen. Sie rechnen ihren Kindern von vorneherein ein Eigeninteresse an guten Noten zu und verdeutlichen ihnen diese Zurechnung auch durch die Zusage.

Wenn man Menschen liebt, ist Zurechnungsfähigkeit vielleicht besonders leicht zu entwickeln, wie es auch in der Argumentation des Vaters eines schwerbehinderten Jugendlichen vor einem Familiengericht zum Ausdruck kommt: „Der Geist von Schwerbehinderten ist nicht behindert, weil Geist an sich nicht behindert sein kann. Schwerstbehinderte Kinder sind Akteure ihrer eigenen Entwicklung, man muss ihnen nur mit wirklichem Interesse und echter Zuneigung begegnen“ (Koch 2009). „Geist“ ist ebenso wie „Verantwortung“ ein Konstrukt, ein Erklärungsprinzip – das Ergebnis einer Unterstellung und Zurechnung. Zur Zurechnung werden sie, weil es (zumindest anfänglich) keine Anzeichen dafür gibt, dass sie tatsächlich vorhanden sind.

IV.

Sowohl als SozialarbeiterInnen als auch als LehrerInnen wissen wir, dass nicht nur Situationen über Veränderungspotenzial verfügen („alles fließt“ und „nichts bleibt, wie es ist“, auch wenn man das als persönlich Betroffener in schwierigen Situationen häufig nicht so leicht erkennen kann und will), sondern dass sich auch die Menschen selbst in diesen Situationen unablässig verändern. Ein entscheidender Teil unserer eigentlichen Arbeit besteht darin, zu vermitteln, dass Veränderung möglich ist, weil sie ohnehin stattfindet – und dass es sich deshalb lohnen kann, auf diese Veränderungen aktiv Einfluss zu nehmen.

¹ Wenn wir glauben, unsere Annahmen und Voraussetzungen hätten sich als wahr erwiesen, sind wir, logisch gesehen, bereits einem Zirkelschluss erlegen: etwas, was ich als *wahr voraussetze*, wird mir immer als *wahr erscheinen* – solange jedenfalls, bis ich die Voraussetzung wieder aufhebe. Wenn ich *glaube*, das, was ich zuvor als wahr vorausgesetzt habe, wäre *tatsächlich* wahr, bedeutet das nur, dass ich zwischenzeitlich einfach *vergessen* habe, dass ich es als wahr vorausgesetzt habe.

Was einerseits banal klingt, ist andererseits eine wesentliche Voraussetzung für den Versuch, selbst Einfluss zu nehmen: lernen (und lehren) zu wollen wäre sinnlos ohne die Annahme, dass Lernen (und Lehren) möglich ist. Wenn Menschen der Überzeugung sind, dass sie an sich selbst und ihrer Situation nichts mehr ändern können, dass sie auf ihr eigenes Verhalten oder auf das ihrer Umwelt keinen Einfluss mehr haben, dass sie machtlos sind – dann verzweifeln sie nicht nur, sondern werden sich auch nicht mehr bemühen, etwas zu ändern: wenn sie vor einem Schuldenberg stehen, einen geliebten Menschen verloren haben, arbeitslos geworden sind, oder wenn ihnen von einem Experten die Diagnose „drogenabhängig“ vermittelt wird.

Damit wird deutlich, dass LehrerInnen und SozialarbeiterInnen Zurechnungsfähigkeit in besonderem Maße gebrauchen können. Sie benötigen mehr davon als der Durchschnittsmensch. Sie benötigen sie, um anderen (noch) nicht erkennbare Fähigkeiten und Eigenschaften als Potentiale zuzurechnen und so ihren Schülern und Klienten Möglichkeiten der Veränderung und Entwicklung zu eröffnen.

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz bietet hierfür gleich in mehrfacher Hinsicht (methodisch, theoretisch, meta-theoretisch) eine Reihe von Möglichkeiten, diese Kompetenz reflektiert und ganz praktisch umzusetzen. Mit seinen *Grundannahmen* über „die Wirklichkeit“, mit seinen Menschenbildern und den Vorstellungen über Veränderung oder wie Menschen sich gegenseitig beeinflussen können, bietet er solides Werkzeug. Grundannahmen sind selbst nicht wahr, sie sind, wie auch Definitionen oder Axiome, *Voraus-Setzungen*, sie werden im Voraus gesetzt und als wahr, richtig oder nützlich angenommen. Eine der zentralen systemischen Grundannahmen lautet:

- Alle Menschen sind autonom und eigensinnig.

Hieraus leiten sich weitere wesentliche systemische Annahmen über das, was Menschen ausmacht, ab:

- Menschen tun immer das, was sie wollen.
- Jede/r hat (aus seiner Sicht) gute Gründe für das, was er/sie tut.
- Instruktive Interaktion ist bei Menschen nicht möglich.
- Alle Menschen wollen immer kooperieren.
- Alle Menschen verändern sich unablässig.
- Alle Menschen sind im Hinblick auf diese Annahmen grundsätzlich gleich.

Die Absolutheit in der Formulierung der Aussagen („alle“, „immer“, „ist“) impliziert nicht ihre Wahrheit, sondern bringt zum Ausdruck, dass es sich um eine Setzung, eine Definition handelt.

V.

Vorausgesetzt, wir legen unserem professionellen Handeln diese Annahmen zugrunde, so entstehen daraus neue Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Wenn wir davon ausgehen, dass Menschen immer das tun, was sie wollen, und dass instruktive Interaktion (d. h. gezielte und garantiert erfolgreiche Steuerung, wie wir sie bei Maschinen anwenden) nicht möglich ist, dann werden wir nicht mehr versuchen, Menschen dazu zu bringen, dass sie sich auf jeden Fall in einer ganz bestimmten Weise verhalten, sondern es als unsere Aufgabe sehen, ihnen Angebote zu machen und dadurch die Zahl ihrer Auswahlmöglichkeiten zu erhöhen: an ihnen liegt es dann, ihre Wahl zu treffen und sich zu entscheiden.

Und wenn wir voraussetzen, dass Menschen immer kooperieren wollen, dann können wir es als unsere Aufgabe sehen, uns gerade bei Klienten und Schülern, die besonders „widerständig“ erscheinen, ganz besonders anstrengen, nach Anzeichen dieser Kooperationsfähigkeit zu suchen und sie auch zu finden (jemand, der nicht mit mir spricht, obwohl er vor mir sitzt, kooperiert, denn immerhin, so kann ich das sehen, ist er gekommen, hört zu und geht nicht gleich weg – in Anlehnung an das kommunikationstheoretische Axiom nach Watzlawick und Kollegen könnte man formulieren „man kann nicht nicht-kooperieren“).

Auch die etwas abstrakteren Annahmen wie die, dass Objektivität eine Selbsttäuschung ist, können praktische Konsequenzen haben, wenn wir in Folge darauf verzichten, objektiv sein oder bspw. „die Wahrheit“ herausfinden zu wollen – sondern (z. B. bei Konflikten) aushalten und verstehen können, dass unterschiedliche Menschen selbstverständlich verschiedene Wahrheiten haben und es nicht darum geht, die „richtige Wahrheit“ herauszufinden, sondern meistens viel praktischere Ziele im Vordergrund stehen.

Sobald wir unsere Grundannahmen ernst nehmen und als Axiome behandeln, werfen sie keinesfalls nur philosophische Fragen auf. Sie können vielmehr unmittelbar praktische Bedeutung bekommen und handlungsleitend werden.

Die durch sie erfolgte Zurechnung von Verantwortung, von Eigensinn, von Autonomie, von Kooperationsbereitschaft, von Ressourcen und Fähigkeiten (einschließlich der Unterstellung, dass der andere Antworten auch auf schwierige systemische Fragestellungen finden wird, wenn ich nur geduldig davon ausgehe, dass er sie für sich entdecken wird), lässt sich durch Handeln „verwirklichen“.

Ein treffendes Beispiel für Zurechnung gibt Winfried Palmowski. In einem Gespräch mit einer Kollegin über einen Schüler, dem von anderer (Experten-) Seite die Diagnose ADHS zugerechnet wurde, schlägt er vor: „Ich könnte ihm deutlich machen, dass ich ihn für verantwortlich halte, für das was er tut. Er ist derjeni-

ge, der entscheidet, sich so zu verhalten, wie er sich verhält. Und daß ich fest davon überzeugt bin, daß er sich steuern kann“ (Palmowski 1997, 36). Indem er ihn „für verantwortlich hält“ und „fest davon überzeugt“ ist, dass der Schüler sich entscheiden kann, rechnet er ihm Verantwortung zu. Auch wenn die Diagnose der Krankheit ADHS erst einmal dagegen zu sprechen scheint. Das Für-Verantwortlich-Halten und das Fest-Davon-Überzeugt sein gerade dann, wenn der Augenschein dagegen spricht, ist die besondere Leistung, ist die Zurechnungsfähigkeit des Profis.

Ist sie sich ihrer Zurechnungskompetenz bewusst, kann sich die Lehrerin bei einem Schüler, der sehr schlecht ist und durch sein Verhalten nur noch unangenehm auffällt, weil er stört und andere attackiert, Zeit nehmen zu überlegen, welche wünschenswerten Entwicklungen für sie erkennbar sind, welche positiven Eigenschaften er hat/haben könnte und welche „guten Gründe“ er für sein Verhalten haben könnte – auch wenn ihr zunächst einmal nichts dazu einfällt. Ihre Zurechnungsfähigkeit liegt darin zu unterstellen, dass ihr etwas einfallen könnte und wird – vorausgesetzt, sie unterstellt sie und sucht danach. Erst jetzt kann die Lehrerin an ihrem Schüler Seiten entdecken, die sie vorher nicht gesehen hat und auch nicht sehen konnte. Diese Entdeckungen werden ihr Verhalten, vielleicht nur ein wenig, verändern, der Schüler wiederum erlebt sie daraufhin anders... – eine weitere systemische Grundannahme geht davon aus, dass kleine Veränderungen zu größeren Veränderungen führen.

Ein anderes Beispiel ist die Sozialarbeiterin, die als Ausdruck ihrer Zurechnungsfähigkeit Eltern, die über ihre Tochter klagen und berichten, dass sie „so gut wie überhaupt nicht mehr“ mit ihr zurecht kämen und „nur noch“ mit ihr Ärger hätten, fragt, in welchen Situationen sie gut mit ihrer Tochter auskommen und was sie an ihrem Kind lieben – auch wenn es zunächst unwahrscheinlich scheint, dass die Eltern darauf antworten wollen und können. Ihre Zurechnungsfähigkeit besteht darin, die Frage *trotz der Unwahrscheinlichkeit einer Antwort* zu stellen und davon auszugehen, dass die Eltern eine Antwort finden werden.

Im Grunde beginnt es mit der Art der Fragestellung: Bereits in der Gegenüberstellung von „Können Sie etwas gut?“ / „Was können Sie gut?“, von „Fällt Ihnen noch etwas ein?“ / „Was fällt Ihnen noch ein?“ wird die Zurechnungsfähigkeit des Fragenden erkennbar. Wenn er die Frage öffnend stellt, geht er davon aus, dass er eine Antwort erhalten wird – und erhöht damit auch die Wahrscheinlichkeit, dass der Gefragte danach sucht, selbst wenn er zunächst keine Antwort weiß. Und die Reaktion „Vielen Dank, schön! Und was können Sie noch gut?“ auf die erste Antwort, die vielleicht gar nicht so einfach war, macht sowohl deutlich, dass die Erwartung berechtigt war, als auch dass die Zurechnungsfähigkeit des Fragenden noch nicht erschöpft ist und er anderen – wie selbstverständlich – noch weitere Ressourcen unterstellen wird.

Indem LehrerInnen und SozialarbeiterInnen den Menschen, mit denen sie arbeiten, Veränderungspotenzial zurechnen, d. h. sie als Handelnde, als für sich selbst und ihren Zustand (Mit-) Verantwortliche verstehen und mit ihnen gemeinsam nach Veränderungsmöglichkeiten suchen, können sie ihre SchülerInnen und KlientInnen wirkungsvoll dabei unterstützen, dass sie sich selbst ebenfalls als autonom und eigensinnig, als selbstbestimmt und für das eigene Handeln verantwortlich erleben.

VI.

Die systemischen Grundannahmen werden einfach vorausgesetzt. Die dafür erforderliche Zurechnungsfähigkeit setzt den Mut und die Risikobereitschaft voraus etwas zu unterstellen, wofür es (noch) keine Anhaltspunkte gibt und wogegen aller Augenschein zu sprechen scheint.

Menschen, denen wir vertrauen und die wir gerne haben, können wir ohne Schwierigkeit Verantwortung und Selbständigkeit, Vernunft und gute Absichten sowie Stärken und Entwicklungspotenzial zurechnen. Schwieriger ist das bei denjenigen, die uns ärgern und nerven, die uns mit ihrem Verhalten aufregen oder gar abstoßen. Aber gerade bei diesen Menschen ist – vorausgesetzt, ich will mit ihnen arbeiten – meine Fähigkeit anderen Verantwortung und weitere Ressourcen zuzurechnen besonders gefragt. Meine bewusste, reflektierte Zurechnung kann hier für mich hilfreich sein und Voraussetzung dafür, dass ich meine Sichtweise ändern kann.

Eine scheinbar einfache methodische Umsetzung der Zurechnungsfähigkeit kann die Steuerung des ersten Eindrucks sein. Treffe ich auf einen neuen Klienten, kann ich mich als erstes fragen: „Was macht mir diesen Menschen sympathisch? An welchen anderen Klienten, mit dem ich gut zurecht kam, erinnert er mich? Welche wünschens- oder gar liebenswerten Eigenschaften hat dieser Mensch, möglicherweise noch gut verborgen?“ Indem ich mir diese Fragen stelle, rechne ich ihm bereits sympathische Eigenschaften zu. Das kann, zugegebenermaßen, manchmal harte Arbeit sein (weil mir nicht gleich etwas auf- und einfällt, was passt), andererseits kann es sich gerade dann umso mehr lohnen.

Als professionelle Kompetenz, als etwas, das ich gezielt und reflektiert einsetze, wird meine Zurechnungsfähigkeit vor allem dann von Interesse sein, wenn scheinbar keinerlei konkreter Anlass dafür zu bestehen scheint:

- bei einem Jugendlichen, der sich „absolut unvernünftig“ verhält,
- bei Eltern, die wiederholt getroffene Absprachen nicht einhalten,
- bei Klienten, die Widerstand leisten und nicht das machen, was Profis von ihnen erwarten und erhoffen oder gar erzwingen wollen,

- bei Schülern, die „nichts“ zu können scheinen und sich an „keine Regeln“ halten,
- bei Gesprächspartnern, denen auf Fragen „nichts einfällt“,
- bei Kindern und Erwachsenen, die bestimmte Krankheitssymptome (z. B. ADHS oder Sucht) zeigen, „wie sie im Lehrbuch stehen“ und
- in Situationen, in denen es „keinen Ausweg“ mehr zu geben scheint.

Gerade hier kann (nicht muss) mir meine Zurechnungsfähigkeit dabei helfen, um nach guten und (aus Sicht der Handelnden) vernünftigen Gründen zu suchen und um Stärken und Fähigkeiten zu finden, die zunächst für mich nicht erkennbar sind. Mit ihr erst beginne ich nach Ausnahmen zu suchen, um dem Gegenüber Verantwortung für sein Handeln zurechnen zu können. Mit dieser Kompetenz erst gelingt es mir auch in scheinbar ausweglosen Situationen davon auszugehen, dass es (so eine weitere systemische Annahme) „immer mindestens sieben Möglichkeiten“ gibt, die zur Wahl stehen. Insofern verleiht Zurechnungsfähigkeit den Lehrern und Sozialarbeitern durchaus auch eine nicht unerhebliche Macht (vgl. Herwig-Lempp 2009a) – wenn man Macht als „das Vermögen, das Mögliche wirklich werden zu lassen“ (Koslowski 1989) versteht.

Zurechnungsfähigkeit bedeutet also den Mut zu haben, etwas zunächst nur gedanklich zu konstruieren, um es anschließend Wirklichkeit werden zu lassen. Sie ist gerade dann gefragt – und dann umso interessanter –, je unwahrscheinlicher es erscheint, dass das Zugerechnete auch tatsächlich existieren könnte. Insofern ließe sich hier auch der Begriff der „*Zumutung*“ einsetzen – im doppelten Wortsinn: indem man jemand anderen etwas zutraut, und indem dieses Zutrauen den Mut, etwas (noch) nicht Erkennbares zu unterstellen, erfordert. Und genau da beginnt für mich die Professionalität.

Der Gewinn liegt nicht nur darin, dass wir auf diese Weise neue Perspektiven gewinnen und Ressourcen, Stärken und Fähigkeiten an unseren Klienten und Schülern entdecken können, die für sie und uns gleichermaßen für Veränderung und Entwicklung nützlich sein können. Wenn ich anderen Verantwortung zurechne, d. h. sie als „zurechnungsfähig“ im Hegelschen Sinne begreife, verstehe ich sie als vollwertig und als Partner im Miteinander – was wiederum eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit darstellt.

VII.

Zurechnungsfähigkeit in diesem hier dargelegten Sinn ist ein Werkzeug. Um Werkzeuge bei Bedarf sinnvoll einsetzen zu können, sollte man sie gut beherrschen und im Umgang damit geübt sein, umso besser lassen sich dann auch die Anwendungsmöglichkeiten und der mögliche Bedarf erkennen (vgl. Herwig-Lempp 2009b).

Aus konstruktivistischer Sicht trifft Hegel mit seiner Behauptung „Der Zustand des Menschen ist der Zustand der Zurechnung, die Zurechnungsfähigkeit“ nicht nur eine Feststellung über die Natur des Menschen. Sondern er bildet selbst ein Konstrukt und rechnet dem Menschen Verantwortung zu. „Verantwortung“, „Zurechnung“ und „Zurechnungsfähigkeit“ sind natürlich nichts, was es „wirklich“ gibt, nichts auf das man zeigen oder das man anfassen könnte. Es sind Erklärungsprinzipien, (nichts als) Konstrukte, denen in unserer Gesellschaft allerdings ein hoher Wert zugerechnet wird. Ob man sie sieht, ist eine Frage der Sichtweise – und damit nur aus manchen Perspektiven erkennbar. Erst wenn ich diese Perspektiven einnehme und das Vorhandensein von „Verantwortung“ und anderen Ressourcen unterstelle, haben sie überhaupt eine Chance, für mich und andere Wirklichkeit zu werden.

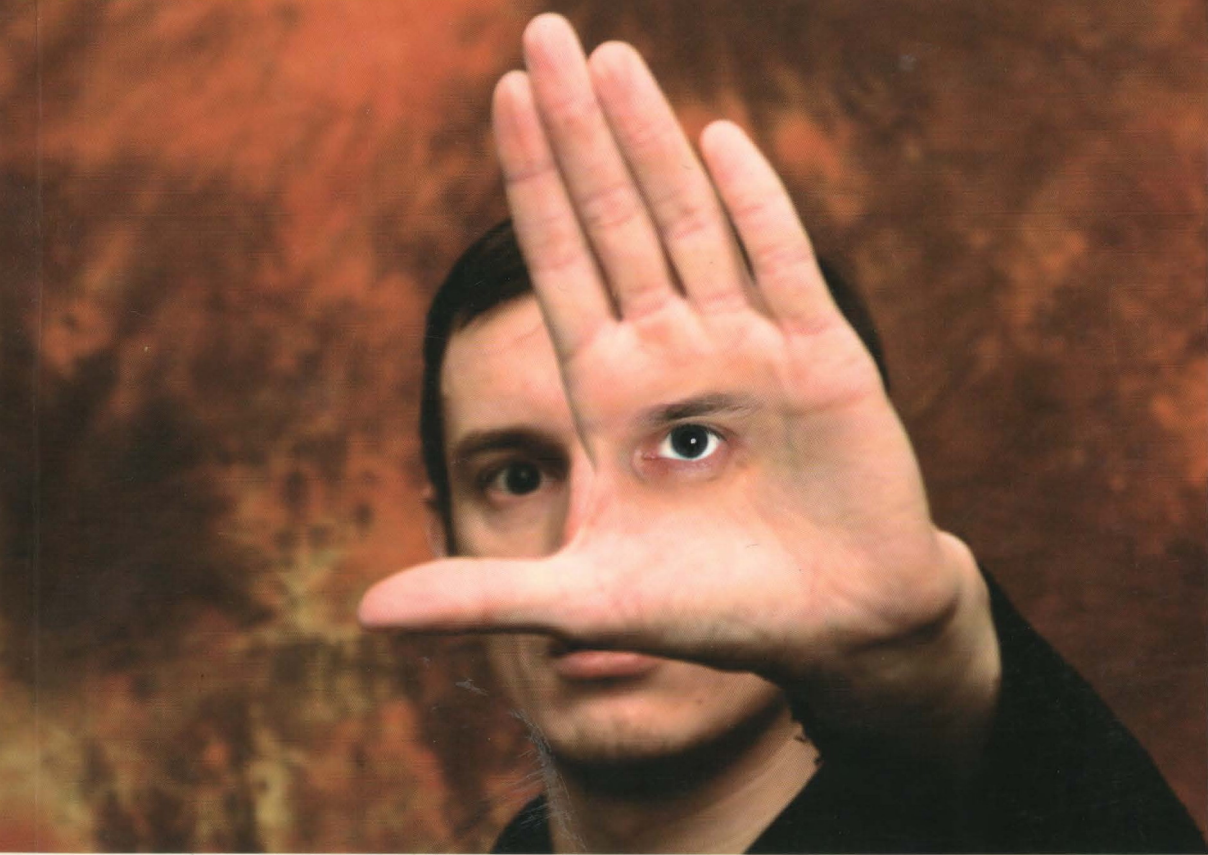
Indem er dem Menschen Verantwortung unterstellt, gibt uns Hegel in seiner Reflexion über Zurechnungsfähigkeit selbst ein schönes Beispiel dafür, wie Wirklichkeit entsteht – durch Zurechnung. In der Verantwortung von LehrerInnen und SozialarbeiterInnen liegt es, ob sie mittels ihrer Zurechnungsfähigkeit ihren Schülern und Klienten Autonomie und Verantwortung, Ressourcen und Fähigkeiten unterstellen und diese so „verwirklichen“, d. h. Wirklichkeit werden lassen können. Je mehr wir unsere eigene Zurechnungsfähigkeit als professionelle Kompetenz verstehen, umso besser können wir sie nutzen.

Literatur

- Deutsches Wörterbuch (1984/1954) von Jacob und Wilhelm Grimm. Bd. 32
Zobel – Zypressenzweig. München: dtv. (Nachdruck 1984).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1832). Werke. Elfter Band. Berlin: Duncker und Humblot.
- Herwig-Lempp, Johannes (2009a). Die Macht der SozialarbeiterInnen. Von der Macht, das Mögliche Wirklichkeit werden zu lassen. In: sozialmagazin Heft 6/2009, 32-39
- Herwig-Lempp, Johannes (2009b). Theorien sind Werkzeuge.
In: Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.) (2009). Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 185-197
- Koch, Peter (2009). Schreiben an ein Familiengericht (Brief).
- Koslowski, Peter (1989). Ethik gegen Ideologien. In: Die Zeit, Nr. 20 vom 13. Mai 1989, 43-44
- Palmowski, Winfried (1997). Die hilflose und die hilfreiche Theorie. In: System Schule, 2/1997, 36
- Palmowski, Winfried (2007). Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“. Dortmund: borgmann.
- Palmowski, Winfried & Matthias Heuwinkel (2010). Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen. 3. Aufl., Dortmund: borgmann.

Angaben zum Autor

Johannes Herwig-Lempp, Dipl.-Sozialpädagoge, Dr. phil., Professor für Systemische Sozialarbeit/ Sozialarbeitswissenschaften an der Hochschule Merseburg. Systemischer Sozialarbeiter, Supervisor und Fortbilder. Autor.
Große Ulrichstr. 51, 06108 Halle, Tel. 0345/ 54 84 680, 0179/ 109 39 49
✉ johannes@herwig-lempp.de



Birgit Jäpelt / Henriette Schildberg (Hrsg.)

Wi(e)der die Erfahrung

Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik ...

borgmann

Unser Buchprogramm im Internet
www.verlag-modernes-lernen.de

© 2011 by SolArgent Media, Division of BORGMANN HOLDING AG, Basel

Veröffentlicht in der Edition:
borgmann publishing • Schleefstraße 14 • D-44287 Dortmund

Gesamtherstellung: Löer Druck GmbH, Dortmund
Titelfoto: © Dancer01 – Fotolia.com

Bestell-Nr. 8419

ISBN 978-3-86145-323-9

Urheberrecht beachten!

Alle Rechte der Wiedergabe dieses Fachbuches zur beruflichen Weiterbildung, auch auszugsweise und in jeder Form, liegen beim Verlag. Mit der Zahlung des Kaufpreises verpflichtet sich der Eigentümer des Werkes, unter Ausschluss der § 52a/b und § 53 UrhG., keine Vervielfältigungen, Fotokopien, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und keine elektronische, optische Speicherung und Verarbeitung (z.B. Intranet), auch für den privaten Gebrauch oder Zwecke der Unterrichtsgestaltung, ohne schriftliche Genehmigung durch den Verlag anzufertigen. Er hat auch dafür Sorge zu tragen, dass dies nicht durch Dritte geschieht. Der gewerbliche Handel mit gebrauchten Büchern ist verboten.

Zuwiderhandlungen werden strafrechtlich verfolgt und berechtigen den Verlag zu Schadensersatzforderungen.

Vorwort der Herausgeberinnen	7
Würdigung von Rainer Benkmann, Solveig Chilla & Harald Goll	15

Teil 1 Zeitsignaturen aus Theorie und Forschung

Zurechnungsfähigkeit als professionelle Kompetenz Johannes Herwig-Lempp	21
Körper ohne Eigenschaften Rolf Balgo	33
Inklusion – ein systemischer Zugang Rolf Werning	53
Systemische Erwachsenenbildung – Anmerkungen zur Radikalisierung der Teilnehmerorientierung Rolf Arnold	61
Zen und die Indifferenz der Differenz (Reflexionen über das Denken in Zeiten der Irritation) Holger Wyrwa	71
„Burn out“ als Wegweiser zu einem erfüllten Leben. Zur Selbstorganisation von Lernprozessen: Lernen von sich selbst. Burn out als psychischer Selbstregulationsprozess Klaus Mücke	79

Teil 2 Impulse aus der Praxis

Streifzüge durch den Schulalltag – systemische Nischen Matthias Heuwinkel	91
Die Utopie der Differenz Marita Bergsson	109

Unterricht ohne zu unterrichten – Kinder können selbstständig lernen! <i>Falko Peschel</i>	117
„MoMo(s)“ – LehrerInnen versuchen, systemisch-konstruktivistisch in Schule zu schauen“ <i>Regine Döbert; Viola Helm; Birgid Krüger; Ulrike Stein; Sabine Strecker-Freytag</i>	127
Systemische Beratung mit Kindern <i>Cornelia Michel</i>	141
Die Malerin Ilse Häfner-Mode: ein Beispiel für die Entwicklung individueller Ressourcen <i>Ditmar Schmetz</i>	153
Leg Glut in die Taubheit der Sprache. Entwürfe sozialkonstruktivistischer Wege der Entpsychiatisierung im Rahmen des Persönlichen Budgets <i>Karin Roth</i>	163

Teil 3 Ausblicke

Ausblicke – Wohin schaue ich, wenn nicht auf Kompetenzen und Möglichkeiten? Oder: Erwartungen erfüllen sich eben ... doch ... manchmal <i>Jürgen Hargens</i>	177
Triffst Du den Sozialen Konstruktivismus unterwegs: Ein Dialog mit dem Buddhismus <i>Kenneth Gergen & Dian Marie Hosking</i> <i>Übersetzung: Hans-Georg Türstig</i>	185
„Wo geht es hin?“ Systemische Pädagogik und ihre Entwicklungstendenzen aus der Sicht der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik.“ <i>Rainer Hölzle & Mechthild Reinhard</i>	207