

# **Wohlwollen lehren**

**Konzeptionelle Überlegungen zur Anbahnung einer  
wohlwollenden Haltung bei Auszubildenden in den  
Pflegeberufen**

**Diplomarbeit zur Erlangung des Grades**

**Diplom-Berufspädagogin (FH)**

bzw.

**Diplom-Berufspädagoge (FH)**

Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln  
Fachbereich Gesundheitswesen - Studiengang Pflegepädagogik

**Wolfgang Pasch**

Adlerstraße 11  
47798 Krefeld

**Silke Güssen**

Hehnerholt 27  
41069 Mönchengladbach

**Arno Zweden**

Grethenstraße 48  
50739 Köln

**Erstprüfer:**

Prof. Dr. Wolfgang M. Heffels

**Zweitprüfer:**

Prof. Dr. Renate Zwicker-Pelzer

Abgabedatum : 30.06.2005

## Inhaltsverzeichnis:

---

1. Einleitung *	1
2. Klärung des Begriffs Wohlwollen [GÜSKEN]	7
3. Die Bedeutung von Wohlwollen für pflegerisches Handeln [ZWEDEN]	20
4. Betrachtung des Phänomens Wohlwollen unter Berücksichtigung methodischer Schritte der Phänomenologie [PASCH]	30
5. Bedingungen der Möglichkeit für Wohlwollen	43
5.1 Das ICH in Auseinandersetzung mit sich selbst [GÜSKEN]	43
5.1.1 Selbst	43
5.1.2 Vernunft und Verstand	54
5.2 Das ICH in Auseinandersetzung mit dem Du [PASCH]	58
5.2.1 Wirklichkeit	59
5.2.2 Wahrnehmung	62
5.2.3 Beziehungsgestaltung	66
5.2.4 Kommunikation	78
5.3 Das ICH in Auseinandersetzung mit Wissen und Normen [ZWEDEN]	86
5.3.1 Wissen	87
5.3.2 Normen	97
5.4 Zwischenresümee	108
6. Konzeptionelle Überlegungen für eine Anbahnung von Wohlwollen in der Pflegeausbildung	111
6.1 Reflexion	112
6.2 Handeln	118
6.3 Vorbild	122
7. Ausblick	136
8. Literaturverzeichnis	138
9. Abbildungsverzeichnis	146

*\*Die nicht namentlich zugeordneten Kapitel wurden von den Verfassern  
gemeinsam erstellt.*

## 1. *Einleitung*

### **Lebens-Lichter**

Es scheint  
wie ein Wunder,

daß trotz  
fast völliger  
Lähmung

noch Funken  
von Lebensfreude  
geblieben sind.

Im  
abendlichen Gespräch  
mit Freunden

flackert sogar  
gelegentlich  
die Lebenslust.

Bis schließlich  
ein Pfleger  
auf leisen Sohlen  
mit  
lauter Hausordnung  
kommt,  
den Freund  
des Hauses verweist  
und  
das  
Licht  
löscht.

CLAUDIO KÜRTE<sup>1</sup>

Der Autor dieser Schilderung war 38-jährig ab August 1984 mehr als ein Jahr lang Patient in mehreren Kliniken, durch einen

---

<sup>1</sup> Kürten, Claudio: Texte zur Patientenwirklichkeit. CK Verlag, Hann. Münden, 2. Auflage, 1991, S. 45

Verkehrsunfall vom 7. Brustwirbel abwärts gelähmt. Zahlreiche weitere, schwere Verletzungen machten ebenso zahlreiche Operationen notwendig. In einem Buch hat er seine Erfahrungen in Form von Gedichten gesammelt: „Jeder einzelne Text spiegelt ein reales Stück meiner gelebten Wirklichkeit als Patient.“<sup>2</sup>

Eine Rückmeldung in der Deutlichkeit, wie KÜRTE sie gibt, bekommt man als Pfleger allerdings nicht oft. Wenn man solche Zeilen liest, so ging es den Verfassern jedenfalls, macht das betroffen und beschämt. Zum einen, weil man als Leser<sup>3</sup> möglicherweise nachfühlen kann, wie es dem Autor in dieser Situation ergangen sein mag, zum anderen, weil man als Pfleger solche oder ähnliche Situationen erlebt hat, und zwar aus der Perspektive des Pflegers im Gedicht, der die Wirklichkeit des Autors nicht angemessen in seinem Handeln berücksichtigt hat.

Die Verfasser unterstellen dem Pfleger in der geschilderten Situation keinen „bösen“ Vorsatz. Es ist allerdings zu vermuten, dass der Pfleger die Wirklichkeit des Patienten entweder nicht wahrgenommen hat – dann stellt sich die Frage: Warum? –, oder er zu sehr in den starren Regeln und Routinen des Stationsalltags gedacht hat, als dass es ihm möglich war, sein Handeln mit der evtl. doch wahrgenommenen Wirklichkeit des Patienten in Einklang zu bringen.

Dass Pflege vor allem dann als schädigend und verletzend erlebt wird, wenn zu Pflegenden in ihrer Person und ihrer individuellen Lebenslage nicht verstanden, nicht ernstgenommen oder nicht angenommen werden, schildern auch ELSBERND/GLANE im Rahmen

---

<sup>2</sup> Ders.: ebenda. S. 5

<sup>3</sup> Mit dieser Bezeichnung sind gleichzeitig auch Leserinnen gemeint. Im Interesse einer besseren Lesbarkeit wurde bei allen Personen nur eine Geschlechtsform gewählt, meist die männliche, die stellvertretend für beide Geschlechter steht. Ausgenommen davon sind jeweils konkrete Personen.

ihrer Studie.<sup>4</sup> Die befragten Patienten berichten davon, dass sie Pflegende mitunter als gleichgültig oder nachlässig erlebten, wobei sie häufig das Gefühl hatten, dass Pflegende „ihr Handeln nicht auf den jeweiligen Patienten ausgerichtet hatten, sondern lediglich um die Erfüllung ihrer Aufgaben bemüht waren. Die Leistungserbringung der Pflegenden stellte sich für einige der befragten Patienten als unpersönlich und bisweilen als unmenschlich dar.“<sup>5</sup> Solches Handeln von Pflegenden wurde häufig im Zusammenhang mit „Routinehandlungen“, wie die Patienten es nannten, erlebt, wobei das Pflegepersonal dann nicht den Eindruck erweckte, mit dem Patienten in persönlichen Kontakt treten zu wollen. Auch hatten die Befragten nicht den Eindruck, dass die Pflegenden dazu bereit waren, ihre jeweils „routinemäßig“ durchgeführten Handlungen kritisch zu reflektieren.

Mangelnde mitmenschliche Zuwendung und unzureichende Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse von Patienten haben Pflegeheimen und Krankenhäusern den Begriff der *totalen Institution* eingebracht.<sup>6</sup> Eine solche totale Institution umfasst alle lebenswesentlichen Funktionen ihrer Bewohner: Essen, Freizeitgestaltung, Schlafen, Arbeiten. Nur das Personal ist direkt mit der Außenwelt verzahnt, Patienten und Bewohner nicht. Die Rolle der Patienten ist in der Regel eine passive. Der Prozess des Helfens ist strikt geregelt und arbeitsteilig organisiert. Diese programmatisch organisierte Form der Hilfe produziert gleichzeitig eine *selektive Nichtbeachtung* von Bedürfnissen der Patienten. Die Zwänge, die sich aus der strengen Strukturierung der hochkomplexen „Maschinerie des Helfens“ ergeben, scheinen oft unüberwindlich zu sein und stellen sich, häufig vertreten durch Mitwirkende dieses Systems, über die Bedürfnisse von Patienten.

---

<sup>4</sup> Elsbernd, Astrid u. Glane, Ansgar: Ich bin doch nicht aus Holz – Wie Patienten verletzende und schädigende Pflege erleben. Ullstein Mosby, Berlin, 1996, S. 154ff.

<sup>5</sup> Ders.: ebenda. S. 154

<sup>6</sup> Wittterstätter, Kurt: Soziologie für die Pflege. Lambertus Verlag, Freiburg, 2. Auflage, 2004, S. 50f.

In diesem Spannungsgebiet zwischen dem *direkten und dem indirekten Handlungsfeld* der Pflege bewegen sich Pflegenden, so HEFFELS, unentwegt<sup>7</sup>. Im direkten Handlungsfeld gilt es für den Pflegenden, Entscheidungen zu treffen, die das fürsorgliche Miteinander mit dem Patienten im Rahmen einer situativ-empathischen Verständnisorientierung betreffen. Im indirekten Handlungsfeld wird auf einer organisatorischen, zweckrationalen Ebene agiert. Hier kommt es darauf an dafür zu sorgen, dass die anfallende Arbeit innerhalb der Dienstzeit erledigt und auf die anwesenden Pflegekräfte gleichmäßig verteilt wird – es liegt also eine zweckrationale Erfolgsorientierung vor. Pflegenden sind permanent gefordert, auf der Basis des Regelwissens die unterschiedlichen handlungsleitenden Differenzen im eigenverantwortlichen Handeln zu kombinieren. Dafür brauchen sie die entsprechende Entscheidungs- und Handlungsbefähigung, die es gilt, im Rahmen der Pflegeausbildung zu Grunde zu legen.

Begriffe wie Ganzheitlichkeit und Patientenorientierung bleiben im Rahmen der Pflegeausbildung meist diffus und die Inhalte der Ausbildung sind immer noch stark orientiert am medizinischen Defizitmodell. Inhalte, die der Bedürfnisbefriedigung des Krankenhauses dienen oder aus der Perspektive des ärztlichen Dienstes vermittelt werden, überwiegen vielerorts, wohingegen Lerninhalte, die der psycho-sozialen Kompetenz dienen, zu kurz kommen, was STRATMEYER anhand von Studien belegt.<sup>8</sup> Pflegeschüler bekommen zwar eine Ahnung davon, dass Patienten bedürfnisgerecht und ganzheitlich gepflegt werden sollen, zur Bewältigung dessen leistet die Ausbildung allerdings nicht in ausreichendem Maße Beiträge. Unzufriedenheit, Ohnmachtsgefühle und steigende psychische Belastung sind die Folgen für die

---

<sup>7</sup> Heffels, Wolfgang: Worum geht's in der Pflege(aus)bildung?. In: KRANKENDIENST, 1999, H. 4, S. 116 - 123

<sup>8</sup> Stratmeyer, Peter: Das patientenorientierte Krankenhaus – Eine Einführung in das System Krankenhaus und die Perspektiven für die Kooperation zwischen Pflege und Medizin. Juventa Verlag, Weinheim, 2002, S. 97ff.

Pflegeschüler, von den Folgen für die zu Pflegenden an dieser Stelle ganz abgesehen. Auf Dauer zurückbleibend hinter den eigenen Ansprüchen an Pflege und in Konfrontation mit dem strukturellen Widerspruch in der Pflege, ist eine fortschreitende Demoralisierung und Desensibilisierung der Pflegeschüler und der examinierten Pflegekräfte eine beobachtbare, folgenschwere Konsequenz, denn Pflegenden können lernen, mit dem Widerspruch und der defizitären Pflege zu leben.<sup>9</sup>

Damit Pflege eine mitmenschliche Dienstleistung sein kann, ist es notwendig, beruflich Pflegenden mit dem dazu notwendigen Bewältigungsbewusstsein und Bewältigungskönnen auszustatten. Mitmenschlichkeit erfordert ein Mit-dem-Menschen-Sein in Anerkennung der Würde eines jeden Menschen<sup>10</sup>. Im Kontext von Pflege kann der Patient dadurch erfahren, dass er wahr- und ernstgenommen wird. Trotz der oben angeführten Widrigkeiten sind beruflich Pflegenden gefordert, eine aus Achtung und Liebe zum Menschen fachliche und mitmenschliche Pflege zu leisten, die Verantwortlichkeit, Wohlwollen und Vernunfttätigkeit beinhaltet.

Darum halten die Verfasser im Rahmen der Pflegeausbildung die Anbahnung einer wohlwollenden Haltung im Sinne SPAEMANNs, die mit der Bereitschaft einhergeht, die Wirklichkeit des Patienten in einem selbst erwachen zu lassen und diese zur Grundlage der Handlungsentscheidung des Pflegenden werden zu lassen, für elementar.

Die vorliegende Arbeit will deutlich machen, was o.g. wohlwollende Haltung im Allgemeinen und für die Pflege im Speziellen ausmacht, wie die wohlwollende Haltung für ein Gegenüber erfahrbar ist, welche Bedingungen der Möglichkeit an sie geknüpft sind, welche

---

<sup>9</sup> Kersting, Karin: Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung. Verlag Hans Huber, Göttingen, 2002, S. 207ff.

<sup>10</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 204f.

grundsätzlichen Ansprüche es im Rahmen der Pflegeausbildung daraus folgend einzulösen gilt und wie das geschehen kann.



## **2. Klärung des Begriffs Wohlwollen**

Um den Sinn dieser Arbeit, d.h. den Gedankengang der Verfasser<sup>11</sup>, beim Lesen möglichst nah am Gemeinten übersetzen zu können, ist es zu Beginn unumgänglich, den Begriff Wohlwollen genau zu umschreiben und zu erklären. Bereits an dieser Stelle möchten die Verfasser den Leser einladen, gemeinsam mit ihnen eine Reise in teils anthropologische, teils philosophische und teils die Reflexion anregende Ausführungen zu beginnen.

Getreu der Annahme, dass der Mensch ein erkennendes Wesen ist, d.h. Geist hat und sinnliche Wahrnehmungen und Vorstellungen auf Verstandesebene bearbeitet,<sup>12</sup> gilt, dass sich der Mensch von den von ihm wahrgenommenen Objekten, Vorstellungen und Empfindungen Begriffe macht. „Der Verstand erzeugt [unter zu Hilfenahme von Begriffen oder Wörtern]<sup>13</sup> im sinnlichen Material die allgemeine Bedeutung [Intention].“<sup>14</sup>

In einem ersten Schritt soll zunächst eine Annäherung an den Begriff Wohlwollen über bekannte und in ihrer Bedeutung verwandte Zuschreibungen erfolgen, um dann in einem zweiten Schritt, in Anlehnung an die Ausführungen von SPAEMANN<sup>15</sup>, die Gemeinsamkeiten und Differenzen in in dieser Arbeit gemeinten Sinn aufzuzeigen.

### **Empathie oder „Einführung“**

Das deutsche Verb „fühlen“ (englisch: „to feel“; niederländisch: „voelen“) ist westgermanischer Herkunft und hat die Grundbedeutung

---

<sup>11</sup> Die Verantwortlichen für diese Diplomarbeit werden im Folgenden Verfasser genannt.

<sup>12</sup> Anzenbacher, Arno: Einführung in die Philosophie. Verlag Herder, Freiburg, 2002, S. 112ff.

<sup>13</sup> Ergänzungen und Auslassungen in Zitaten durch die Verfasser sind mit eckigen Klammern kenntlich gemacht.

<sup>14</sup> Ders.: ebenda. S. 112ff.

<sup>15</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 123ff.

von „tasten“. Ursprünglich meint es das Berühren dinghafter Gegenstände; erst im Laufe des 18. Jahrhunderts wird es auch im Sinne des Fühlens seelischer Empfindungen gebräuchlich. LIPPS und andere Literaten der empirischen Psychologie um die Jahrhundertwende benutzen das daraus hergeleitete Wort „Einfühlung“ - in der wissenschaftlichen Definition noch mehr oder weniger unklar - als Fachbegriff für „die Fähigkeit, sich in die Erlebniswelt anderer Menschen hineinzusetzen; die Einfühlung kann als die Voraussetzung für das Verstehen anderer Personen angesehen werden“<sup>16</sup>.

Bezug nehmend auf die Ausführungen der deutschen Philosophin STEIN zum Problem der „Einfühlung“ lässt sich diese als eine Grundart von Akten, in denen fremdes Erleben erfasst wird, beschreiben. Mit der phänomenologischen Schule geht es STEIN darum, die uns umgebende Wirklichkeit in allen ihren „Phänomenen“ (= Erscheinungsformen) zu erfassen und zu erkennen. Zu dieser Wirklichkeit gehört auch, dass uns fremde Subjekte und ihr Erleben gegeben sind. Im Verlaufe ihrer Annäherung an die „Einfühlung“ grenzt sie diese ab von der „äußeren Wahrnehmung“, vom „Wissen um fremdes Erleben“, vom „Mitfühlen“ und vom „Eins-Fühlen“ in dem Sinne, dass die genannten Erkenntnisakte das eigene Gefühl oder die eigene Erfahrung beinhalten und nicht die Erfahrung von fremdem Bewusstsein überhaupt.<sup>17</sup>

Oder in einem Beispiel gesprochen:

Man sieht, dass der andere Schmerzen hat. Man fühlt vielleicht aus eigener vorangegangener Schmerzerfahrung mit dem anderen mit oder man besitzt das Wissen, dass Schmerzen unangenehm sind. Aber man hat nicht *den Schmerz selbst*, genau so, wie er beim

---

<sup>16</sup> Ulfing, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 1999, S. 98

<sup>17</sup> Stein, Edith: Edith Steins Werke Band XIII – Einführung in die Philosophie. Verlag Herder, Freiburg, 1991, S. 170 ff.

anderen ist und wie er für den anderen ist, zum Gegenstand der Erkenntnis.

### **Altruismus**

Definiert wird der Altruismus als „ethische Einstellung, die, von Selbstlosigkeit und Uneigennützigkeit geleitet, auf das Wohl anderer, in letzter Konsequenz auf das allgemeine Wohl der Menschheit ausgerichtet ist“<sup>18</sup>.

Die englische Moralphilosophie der Aufklärung geht von der Annahme aus, dass es gleichbedeutend neben den Neigungen, die auf das eigene Wohl ausgerichtet sind, auch altruistische oder soziale Neigungen gibt, die das Wohl anderer in Rechnung stellen. Dies basiert auf den natürlichen Tendenzen des Menschen zur Vergemeinschaftung.

Altruismus kann daraus sozusagen als gemäßigte Form des Utilitarismus abgeleitet werden.<sup>19</sup>

### **Gemeinsamkeiten und Differenzen zum Begriff Wohlwollen**

Die den Begrifflichkeiten zugrunde liegende Gemeinsamkeit ist, dass es in irgendeiner Art und Weise um die Wahrnehmung des oder der Anderen bzw. des oder der Mitmenschen geht.

Die „Einfühlung“ beschränkt sich dabei zum einen auf das Bemühen der *Wahrnehmung* und zum anderen auf das Bemühen der Wahrnehmung vom *subjektiven Erleben* anderer. (Auf die generelle Möglichkeit oder Unmöglichkeit dieser Aussage soll an anderer Stelle eingegangen werden.)

Das „Einfühlen“ in diesem Sinne ist also unabhängig davon, ob der „Einfühlende“ das von ihm Wahrgenommene auch tatsächlich in ein

---

<sup>18</sup> Precht, Peter u. Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Philosophie Lexikon – Begriffe und Definitionen. Metzler Verlag, Stuttgart, 2. Auflage, 1999, S. 20

<sup>19</sup> Ders.: ebenda. S. 20

Handeln überführt oder auch nur in seinem Handeln berücksichtigt, und ist ebenso unabhängig davon, welchem Zweck der Versuch, das subjektive Erleben anderer wahrzunehmen, dienen soll.

Dagegen enthält der Altruismus gemäß der oben genannten Definition zusätzlich den Einfluss der Rücksichtnahme anderer auf die Handlungsweise, grenzt dagegen durch die Selbstlosigkeit den Einfluss des Selbst auf die Denk- und Handlungsweise ein.

Genau diese fehlenden Aspekte sind aber auch Teil des Begriffs Wohlwollen. Zusammenfassend kann an dieser Stelle bereits festgehalten werden, dass Wohlwollen also ein zielgerichtetes Tätigwerden auf der Grundlage des Erwachens der eigenen oder anderer Wirklichkeit ist<sup>20</sup>, wobei das Ziel die Beförderung von Wohlbefinden bzw. das Vermeiden von Leid ist.<sup>21</sup>

In Abgrenzung zum Altruismus ist dieses Tätigwerden nicht in letzter Konsequenz auf ein Allgemeinwohl gerichtet, sondern „das hier genannte ‚Wohlwollen‘ bezieht sich [...] auf die direkte Gestaltung von Interaktionsprozessen von mindestens zwei Menschen,[...]“<sup>22</sup>.

Nach SPAEMANN setzt das so gemeinte Wohlwollen zwei Dinge voraus:

- finis quo (Wozu); meint die teleologische Verfasstheit eines Lebewesens
- finis cuius gratia (Umwillen); meint, dass es um den anderen, genau so wie er selbst ist, geht. Der, der Wohlwollen empfangen will, muss als er selbst sichtbar werden.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 123ff.

<sup>21</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 144

<sup>22</sup> Ders.: ebenda. S. 145

<sup>23</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 123

Welche Lebewesen sind nun aber mit der ersten Voraussetzung gemeint?

Allein die Bezeichnung *finis quo* (Wozu) enthält das übergeordnete Gerichtet-Sein auf irgendetwas. Grundsätzlich bedarf es, um auf etwas hin ausgerichtet sein zu können, einer Form der Orientierung oder des Verständnisses vom gegenwärtigen Standpunkt und einer Form der Vorstellung oder Vision eines zukünftigen Standpunktes. Dieses wiederum setzt ein „Bewusstsein“ der eigenen Person, also ein „Selbstbewusstsein“ und mindestens eine Orientierung der eigenen Person im Raum und in der Zeit voraus.

KANT beschreibt dies als die apriorischen Anschauungsformen, durch die Anschauung überhaupt erst möglich wird.<sup>24</sup>

Da bei einer Betrachtung aller Lebewesen diese Bedingungen einzig beim Menschen gegeben sind, lässt sich an dieser Stelle die Eingangsfrage dieses Abschnittes dahingehend beantworten, dass Wohlwollen eben auch einzig einem *Mitmenschen* gelten kann. Oder wie SPAEMANN formuliert: „[...]dem auf Erwachen der Vernunft hingeordneten Leben“.<sup>25</sup>

Die erste Bedingung meint also, dass ein übergeordnetes Ziel existiert, auf das der Mensch (das „[...]auf Erwachen der Vernunft hingeordnete Leben“) aus ist, und „Aussein auf das, was für den Anderen das Zuträgliche ist, also das, was dessen eigenes Aussein auf erfüllt, nennen wir Wohlwollen.“<sup>26</sup>

Bezug nehmend auf die Ausführungen von HEFFELS, dem es gelungen ist, mögliche Perspektiven des Wohlwollens zusammenzutragen, zu ordnen und eine Verbindung ihrer Bedeutung

---

<sup>24</sup> Anzenbacher, Arno: Einführung in die Philosophie. Verlag Herder, Freiburg, 2002, S. 116ff.

<sup>25</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 129

<sup>26</sup> Ders.: ebenda. S. 129

für die Pflege herzustellen (siehe Abbildungsverzeichnis: Abb.1), erfolgt an dieser Stelle ein Beispiel zur Veranschaulichung.

Paternalismus ist primär eigentlich bekannt als spezifischer Legitimationsanspruch einer Form von Herrschaft. Der Anspruch, diese Herrschaft zu legitimieren, entsteht zum Beispiel aus einem „besseren“ Wissen, aus dem „[...]eine asymmetrische Bezogenheit des Paternalisten für den anderen [...]“<sup>27</sup> entsteht.

Im Gegensatz dazu meint Paternalismus als Wohlwollen, die Selbstbestimmung des anderen genau in *seinem Sinne* und genau so lange zu ersetzen, bis der andere dies wieder weiterführen kann. Diese Perspektive ist zum Beispiel im Bereich der Intensivpflege oder der Pflege von komatösen Patienten von Bedeutung. Hier gilt es, das Wissen eben genau dahingehend einzusetzen, um *das „Aussein-auf“* (siehe oben) *des Patienten* solange für ihn weiterzuführen, bis dieses wieder von ihm selbst übernommen werden kann.

Weiter gilt es nun zu klären, welche Bedeutung hinter der zweiten Voraussetzung nach SPAEMANN, dem *finis cuius gratia* (Umwillen), steht.

Hierunter vereinigen sich (so die Meinung der Verfasser) mehrere Anteile, die einerseits verschieden sind und andererseits in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen.

Ein Anteil ist die Motivation oder der Antrieb, aus dem das Wohlwollen eines Menschen erst entstehen kann. Ein weiterer Anteil enthält die Notwendigkeit, das der Empfänger von Wohlwollen als er selbst, genau so wie er ist, sichtbar wird.<sup>28</sup>

Die Frage könnte also lauten:

---

<sup>27</sup> Ders.: ebenda. S. 158

<sup>28</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 123ff.

Was kann einen Menschen dazu motivieren, einen anderen Menschen in seiner Wirklichkeit wahrzunehmen und entsprechend zu handeln?

„Den Anderen „um seiner selbst willen lieben“ ist das, was ARISTOTELES unter dem Namen „Freundschaft“ abhandelt.“<sup>29</sup>

Das wohlwollende Handeln teilt ARISTOTELES in drei Kontexte ein:

- Freundschaft
- Verwandtschaft
- Nützlichkeitsbeziehungen

Sie unterscheiden sich durch unterschiedliche Erwartungs- und Beziehungsstrukturen der Beteiligten untereinander, die in ihrer Form sehr spezifisch sind.<sup>30</sup> Ob nun aufgrund der Liebe, des geteilten oder gemeinsamen Ausseins–auf oder weil es vorübergehend einen Nutzen bringt, ist allen Kontexten gemeinsam, dass durch den *Mitvollzug* und nur „ [...] in diesem Mitvollzug [...] der Andere wirklich“<sup>31</sup> wird.

LEIBNIZ teilt auf in:

- Amor concupiscentiae (Begierde)
- Amor benevolentiae (Wohlwollen)<sup>32</sup>

Die amor concupiscentiae meint, ähnlich wie die Nützlichkeitsbeziehung bei ARISTOTELES, die Liebe aufgrund irgendwelcher Vorteile. „Er wird geliebt in dieser Funktion, nur insofern er sie erfüllt.“<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> Ders.: ebenda. S. 130

<sup>30</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 145

<sup>31</sup> Ders.: ebenda. S. 130

<sup>32</sup> Ders.: ebenda. S. 129

<sup>33</sup> Ders.: ebenda. S. 129

An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass sich das Wohlwollen vom Altruismus unterscheidet. Aus zwei Gründen ist es von Bedeutung, dass der Wohlwollende nicht selbstlos handelt, sondern sich seines Selbst bewusst ist und dieses sein Denken und Handeln mit beeinflusst.

„Wir selbst würden die Liebe eines Anderen nicht als Wohltat empfinden, wenn sie in dem Sinne uneigennützig wäre, dass dem Anderen nicht daran läge, mit uns zu tun zu haben.“<sup>34</sup> Wenn der Andere für uns nicht irgendeine Bedeutung hätte. Ganz ohne Eigennutz oder Begierde scheint die wohlwollende Handlung also leer.

Der zweite Grund ist, dass erst dann ein Verständnis von der Wirklichkeit eines anderen Selbst entstehen kann, wenn der Wohlwollende weiß, was es heißt, ein Selbst zu sein. Was es heißt, ein Selbst zu sein, können wir nur dadurch realisieren, dass wir ein Selbst leben. Also „gleichzeitig aus unserer Zentralität heraustreten und uns als den Anderen des Anderen wahrnehmen, [...]“<sup>35</sup>.

Durch Wohlwollen nimmt der Wohlwollende die andere Person wahr, in ihrem ureigenen Wert und mit der Wertewelt, die sie sich zueigen gemacht hat. Das hat natürlich auch Rückwirkung auf den Wohlwollenden zur Folge. Ist sich dieser seines eigenen Selbst bewusst, findet durch das Erwachen der Wirklichkeit eines Anderen, durch das Erfassen von andersartigen Personen mit anderen Wertebereichen und Einstellungen automatisch ein Abgleich mit den eigenen Wertebereichen und Einstellungen statt. So kann das wohlwollende Wahrnehmen eines Anderen zur Entfaltung oder Erkenntnis eigener Möglichkeiten oder Grenzen führen. Dies kann ganz klar auch der Umweg sein, über den das Erwachen für das eigene Selbst geschieht.

---

<sup>34</sup> Ders.: ebenda. S. 136

<sup>35</sup> Ders.: ebenda. S. 130



Erneut Bezug nehmend auf die Ausführungen von HEFFELS liegt die Kunst zum einen darin, sich selbst nicht zum Maßstab und Richter über andere zu machen, das ist gütiges Handeln als Wohlwollen. Zum anderen liegt sie in der Hemmung des erworbenen Willens als Wohlwollen (siehe Abbildungsverzeichnis: Abb.1).

Diese Perspektive des Wohlwollens bezieht sich auf Überlegungen von SCHOPENHAUER. SCHOPENHAUER unterteilt den eigenen Willen in den ursprünglichen Willen und den erworbenen oder empirischen Willen. Der ursprüngliche Wille zielt auf die Objektivität des Geistes, den reinen Intellekt und das Dasein. Der erworbene Wille, der auf Glück, Begierden und Zwecksetzung in der Welt zielt, ist „das Grundübel des Menschen [...]“<sup>36</sup>.

Er definiert weiter Erlösungsbedingungen, die insgesamt durch die Willensverneinung zu einer Ordnung, einem Ideal führen sollen. „Die zu schaffende Ordnung, das Ideal, liegt zum einen in der inneren Seelenruhe, dem Eins-Sein mit sich und der Welt, und zum anderen in einem tätigen Wohlwollen für andere, [...]“<sup>37</sup> Für die Umsetzung seiner Gerechtigkeitsidee benennt SCHOPENHAUER drei Stufen:

- Der Mitleidige
- Der Asket
- Der Heilige

Beim Mitleidigen ist die Gerechtigkeitsidee keine Haltung, sondern wird situations- und personbezogen sichtbar. Beim Asketen ist die Gerechtigkeitsidee bereits innere Überzeugung und Haltung. Der erworbene Wille wird überwunden. Die höchste Form ist der Heilige. „Das Heilige ist für SCHOPENHAUER mithin die generalisierte Form der Anwendung seiner Gerechtigkeitsidee und Prinzipien, des In-eins-Sein-mit-der-Welt, und beinhaltet die Aufhebung der eigenen

---

<sup>36</sup> Ders.: ebenda. S. 152

<sup>37</sup> Ders.: ebenda. S. 152

Interessen und Bedürfnisse zur Bekämpfung von ‚Ungerechtigkeit‘, egal wo und wie sie in der Welt in Erscheinung tritt.“<sup>38</sup>

Die Perspektive der Hemmung des erworbenen Willens als Wohlwollen meint zusammengefasst die weitestgehende Ausblendung eigener Belange in Hinblick auf eine weitgreifende Gerechtigkeit.

In Bezug auf die Pflege bedeutet dies, allen Patienten, auch denen, die dem Pflegenden möglicherweise unsympathisch sind, mit dem gleichen praktisch-pflegerischen Handeln zu begegnen. Ein negatives Beispiel hingegen ist das nicht selten vorkommende so genannte Helfer-Syndrom: Pflegende handeln mit guter Absicht, letztendlich jedoch nur, um sich selbst zu definieren.

Die fünfte mögliche Perspektive, in den Ausführungen von HEFFELS beschrieben als „Empathische Fürsorge“ als Wohlwollen, vereint in sich die beiden Aspekte des „finis cuius gracia“ (Umwillen).

Bezug nehmend auf Überlegungen von HEIDEGGER<sup>39</sup> und HOFFMANN<sup>40</sup> beschreibt HEFFELS als den Ausgangspunkt der Anteilnahme die Empathie. HOFFMANN definiert diese „als die Erregung eines Affekts beim Beobachter [...], der keine Reaktion auf seine eigene, sondern eine *stellvertretende* Reaktion auf die Situation einer anderen Person ist. [...]“<sup>41</sup>. „Empathie ist hiernach als eine durch aktive Hinwendungsleistung gefühlsmäßige als-ob-Repräsentation des situativen Erlebens des Fürsorgeempfängers in der Person des Fürsorgehandelnden vorzustellen.“<sup>42</sup>

HEIDEGGER unterscheidet die einspringende von der vorausspringenden Fürsorge. Ähnlich wie beim oben genannten Paternalismus meint die einspringende Fürsorge ein

---

<sup>38</sup> Ders.: ebenda. S. 154

<sup>39</sup> Heidegger Martin: Gesamtausgabe Band 2 - Sein und Zeit. Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt a.M., 1977, S. 117 - 125

<sup>40</sup> Hoffmann, Martin L.: Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität. In: Schreiner, Günter (Hg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig, 1983, S. 237

<sup>41</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 161

<sup>42</sup> Ders.: ebenda. S. 161

stellvertretendes Entscheiden für einen anderen in seinem Sinne. Zusätzlich und mit besonderer Bedeutung meint die vorausspringende Fürsorge „die Befähigung des Fürsorgeempfängers – sich selber zu entscheiden – [und] favorisiert hierdurch das Prinzip des aufgeklärten Willens eines anderen [...]“<sup>43</sup>. Betont wird in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, die Befähigungsleistung, also die Information oder die Aufklärung eines Fürsorgeempfängers, genau so zu gestalten, dass sie auch bei genau diesem Fürsorgeempfänger leisten kann, ihn zur Eigenentscheidung zu befähigen. (Im Kapitel 5.2 wird auf die Überlegungen von HEIDEGGER nochmals vertieft eingegangen.)

SPAEMANN selbst spricht in diesem Zusammenhang vom wohlwollenden Handeln als Hilfe zum Lebensvollzug, wobei er ganz klar differenziert, dass Hilfe nicht an die Stelle des Lebensvollzugs selbst treten kann. „Ihr Ziel ist vielmehr, ihn zu ermöglichen.“<sup>44</sup> Er betont in diesem Sinne zwei wichtige Aspekte der Hilfe zum Lebensvollzug.

Ein Aspekt ist die Hilfe oder Erinnerung an die Reflexionsfähigkeit, also die Erinnerung an die oder das Erwachen der das Selbst leitenden Vernunft und Wirklichkeit, weil diese „dem Handelnden zu dem verhilft, was er *eigentlich* will.“<sup>45</sup>

Der andere Aspekt basiert auf der Überlegung, dass Hilfsbedürftigkeit vor allem auch durch Unwissenheit begründet werden kann, und beinhaltet daher die Notwendigkeit des Wissens. „Belehrung ist eine der wichtigsten Formen der „Lebenshilfe“.“<sup>46</sup>

Zum Ende dieser den Begriff Wohlwollen klärenden Ausführungen ist es erforderlich, noch einen elementaren Aspekt näher zu betrachten. Bisher wurde die Frage, ob und wie überhaupt geleistet werden

---

<sup>43</sup> Ders.: ebenda. S. 161

<sup>44</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 139

<sup>45</sup> Ders.: ebenda. S. 139

<sup>46</sup> Ders.: ebenda. S. 139

kann, die Wirklichkeit eines anderen in sich erwachen zu lassen, noch nicht hinreichend bearbeitet. Diesen Aspekt betreffend ergeben sich mindestens zwei neue Probleme:

- Die Grundlage einer Handlung ist die Entscheidung für eine Handlungsweise. Wohlwollendes Handeln bedingt also eine Entscheidung für eine beim Wohlwollenden erwachte Wirklichkeit desjenigen, für den das Wohl bestimmt ist.
- Wie kann der Wohlwollende wissen, ob das von ihm wahrgenommene Wirkliche auch wirklich ist?

Folgt man zum Beispiel der Logik des deutschen Philosophen NIETZSCHE, kann prinzipiell alles bezweifelt werden.<sup>47</sup>

Die Folgerung aus dem, was bei NIETZSCHE Einsicht heißen darf, lautet allerdings nicht, dass auch alles bezweifelt werden muss. Für eine erste Annäherung an das letztgenannte Problem (eine zweite Annäherung erfolgt in Kapitel 5.3), also der verlässlichen Wirklichkeit des Wirklichen, soll unter anderem an dieser Stelle noch einmal auf die „amor benevolentiae“ von LEIBNIZ eingegangen werden. „Liebe als *amor benevolentiae* ist bejahend, nicht verneinend.“<sup>48</sup>

Dies bedeutet, dass wenn ein Mensch geliebt wird, wenn eine Form der Freundschaft oder der Verbindung zu einem anderen Menschen existiert, nicht gleichzeitig an seiner Wirklichkeit gezweifelt werden kann. Zweifel an der Lebendigkeit des Anderen würden die Freundschaft oder die Verbindung zum Anderen nicht nur einklammern, sondern absolut vernichten.

SPAEMANN betont, dass die Wirklichkeit des anderen nicht bezweifelt werden *kann* und meint mit dieser Unmöglichkeit nicht „eine physische oder logische Unmöglichkeit, sondern eine moralische und deshalb absolute. [...] Dort aber, wo das Verhältnis zum anderen nicht die Intensität der Freundschaft hat, sondern bestimmt ist durch

---

<sup>47</sup> Ders.: ebenda. S. 139

<sup>48</sup> Ders.: ebenda. S. 137

den Anspruch eines jeden auf „Achtung“, da wird der sittliche Anspruch zu einem metaphysischen Postulat, dem Postulat auf Anerkennung des Anderen als „wirklich“.“<sup>49</sup>

SPAEMANN geht sogar so weit zu behaupten, dass das Fundament aller sittlichen Entscheidung die Wahrnehmung der Wirklichkeit des Anderen ebenso wie des eigenen Selbst ist, und nicht, wie bei KANT, die Forderung der Unparteilichkeit.

Unbedingte Achtung vor dem Menschen ist also gleichbedeutend mit der Zustimmung zur Wirklichkeit. „Sein ist das, was sich nur dem Wohlwollen offenbart. Und dieses sich Sich-zeigen geht allem Sollen voraus.“<sup>50</sup>

Hier wird deutlich, was der erste Aspekt in den Ausarbeitungen von HEFFELS bedeutet. Die Achtung des Menschen ist Grundlage des Wohlwollens (siehe Abbildungsverzeichnis: Abb.1).

Diese universelle Anerkennung der Wirklichkeit des Anderen schützt allerdings nicht davor, sich für eine Handlungsweise entscheiden zu müssen, was wiederum diese Universalität einschränkt.

Auch wenn der Wohlwollende durch Beobachtung, durch Verstehen, durch affekthaltigen Nachvollzug, durch Einlassen-auf, durch Reflexion und durch Wissen für sich die Wirklichkeit eines anderen erwachen lassen kann, so bleibt er doch immer der Andere des Anderen. Letztendlich muss er sich für eine Wirklichkeit, für ein Verstehen entscheiden.

Im Rahmen der gedanklichen Durchdringung dieses zuletzt genannten Aspektes stellte sich den Verfassern die Frage, wie und ob wohlwollendes Handeln bei demjenigen, dem das Wohl gilt, sichtbar werden kann.

Dieser neuen Fragestellung gehen die Verfasser in Kapitel 4 nach.

An dieser Stelle werden noch einmal kurz die zentralen Aspekte des Begriffs Wohlwollen zusammengefasst und wiederholt.

---

<sup>49</sup> Ders.: ebenda. S. 133

<sup>50</sup> Ders.: ebenda. S. 137

Beim Wohlwollen handelt es sich um ein Tätigwerden auf der Grundlage des Erwachens der Wirklichkeit eines Anderen mit dem Ziel, das Wohl zu befördern bzw. das Leid zu vermindern. Grundlage dafür sind die Achtung oder die Liebe. Zusätzlich ist Wohlwollen gebunden an ein Interesse, an eine Aufmerksamkeit dem nächsten gegenüber und an eine Hinwendung zum nächsten, an eine gewisse Wahrnehmungsleistung und an eine kognitive Fähigkeit, das Wahrgenommene zu verstehen und entsprechend der Wirklichkeit des Anderen zu deuten.

„Insofern ist Wohlwollen eine „jedem sittlichen Imperativ voraus und zugrunde“<sup>51</sup> liegende Haltung mit einer primär kontemplativen Aktionsweise des Menschen<sup>52</sup> „auf das Selbstsein dessen, mit dem ich umgehe und der durch die Folgen meines individuellen oder kollektiven Zweckhandelns, unter Umständen auch durch Folgen unterlassenen Handelns betroffen ist.“<sup>53</sup>

### ***3. Die Bedeutung von Wohlwollen für pflegerisches Handeln***

Warum kann eine wohlwollende Haltung für pflegerisches Handeln von Bedeutung sein?

Ist es wirklich nötig, eine pflegerische Haltung zu formulieren, oder genügen nicht auch die bisherigen Ansätze und Vorstellungen von pflegerischem Handeln?

Im folgenden Kapitel soll das bisher Verfasste für die Pflege übersetzt und verdeutlicht werden.

---

<sup>51</sup> Ders.: ebenda. S. 222

<sup>52</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 149

<sup>53</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 225

In einem kleinen Exkurs werden die letzten 40 Jahre der Entwicklung der Pflege betrachtet und Pflege als heranwachsende Profession bezeichnet.

Dabei soll der Begriff des „Wohlwollens“ näher betrachtet werden und in Bezug zur heutigen Schnelllebigkeit und Wertepluralität der Gesellschaft gesetzt werden.

Letztlich sehen die Verfasser auch den Erwerb von sozialer und personaler Kompetenz in der Pflegeausbildung als Chance, Wohlwollen zu leben und zu erleben.

„Pflege ist als praktisches Handeln an Wohlwollen, Verstand und Vernunft aus Achtung vor dem Menschen gebunden.“<sup>54</sup>

Das berufliche Selbstverständnis der Pflege hat sich in den letzten 40 Jahren stark gewandelt.

Unter dem Begriff Pflege werden heutzutage die drei Kernberufe der Krankenpflege, Kinderkrankenpflege und Altenpflege zusammengefasst. Letztere spalteten sich im Laufe der geschichtlichen Entwicklung vom Beruf der Krankenpflege ab.

Trotz unterschiedlicher Arbeitsfelder und Zielgruppen ist allen drei Pflegeberufen ein gemeinsamer Kern subjektiver Motivation und Identifikation Pflegenden zu entnehmen: „anderen Menschen helfen wollen“.<sup>55</sup>

Mit der Entwicklung der Krankenhäuser von der Heilanstalt als Arbeitsstätte mit familiärer Struktur zum marktwirtschaftlich orientierten Wirtschaftsunternehmen entwickelte sich auch der Pflegeberuf weiter. So wandelte er sich zunächst von Pflege als Berufung zu einem medizinorientierten Beruf, in dem patientenferne Aufgabenbereiche favorisiert wurden. Mitte der siebziger Jahre begann Pflege sich zunehmend von der Medizin abzulösen, um eine berufliche Eigenständigkeit mit eigenen beruflichen Zuständigkeiten

---

<sup>54</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten - Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 204

<sup>55</sup> Ders.: ebenda. S. 34

zu definieren. Hierzu zählten auch die Integration anglo-amerikanischer Pflegeentwicklung und Pflege-theorien sowie die Beschreibung theoriegeleiteter Pflegeprozesse.<sup>56</sup>

Die heutigen Diskussionen um Qualitätssicherung stellen neben den marktwirtschaftlichen und gesetzlichen Forderungen eine kundenorientierte Haltung in den Vordergrund. Die Orientierung am Kunden und dessen Bedürfnissen lassen Krankenhäuser neue Konzepte und Modelle entwickeln, um eine möglichst hohe Kundenzufriedenheit zu erreichen. Ganzheitliche Kundenorientierung wird im Rahmen pflegerischen Handelns somit immer wichtiger.

Pflegerisches Handeln an sich ist gezielt auf eine Begegnung mit anderen gerichtet und kann erst durch diese als solche definiert werden. Diese direkte Begegnung mit einem anderen ist in Krankheit, Alter oder anderen Lebensvollzügen begründet, die für einen gewissen Zeitraum oder langfristig stattfinden.

Der handelnde Pflegende steht somit immer in der bewussten Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Menschen, die abhängig ist von den äußeren Gegebenheiten, wie z.B. Institutionen, häusliche Versorgung, Pflegeheimen etc.. Die Handlung ist situationsgebunden; das Tätigwerden der Pflegenden wird vom gegebenen Pflegeanlass, vom Beziehungsverhältnis, aber auch von den eigenen kognitiven Leistungen und Kompetenzen beeinflusst.<sup>57</sup>

Ebenso findet pflegerisches Handeln immer in einem gesellschaftlichen Rahmen statt, der kulturell geprägt ist und rechtlichen und moralischen Vorgaben unterworfen ist.

### **Beziehungskonstellationen**

In der Begegnung von Mensch zu Mensch ist nach ARISTOTELES die Beziehungskonstellation von großer Bedeutung.

---

<sup>56</sup> Ders.: ebenda. S. 34f.

<sup>57</sup> Ders.: ebenda. S. 179ff.



Wie in Kapitel 2 bereits erwähnt, unterschied er drei Beziehungskonstellationen: die Freundschaftsbeziehung, die Familienbeziehung und die Nützlichkeitsbeziehung.

Pflegerisches Tätigwerden ist, sofern es nicht von Familienangehörigen oder anderen nahestehenden Personen übernommen wird, in der Regel eine beruflich professionelle Leistung. Es werden Leistungen und Tätigkeiten für einen pflegeabhängigen Menschen zur Unterstützung, Betreuung oder Versorgung erbracht.

Die pflegerische Haltung im Tätigwerden ist somit nicht aus einer freundschaftlichen oder familiären Position zu sehen. Pflegerisches Handeln beruht folglich auf einer wechselseitigen Nützlichkeitsbeziehung zwischen dem Pflegenden und dem zu Versorgenden und dessen Angehörigen.<sup>58</sup>

Pflegerisches Tätigwerden ist somit unmittelbar an Pflegesituationen, Rahmenbedingungen und Beziehungskonstellationen geknüpft. Das Handeln begründet sich erst aus diesem Bedarf heraus und bedarf dadurch auch eines engeren Fokus' auf die wechselseitige Nützlichkeitsbeziehung.

Diese Nützlichkeitsbeziehung lebt von dem in Kontakt-Treten oder dem Begegnen von Mensch zu Mensch, wobei der Pflegende häufig Verrichtungen für den zu Pflegenden ausübt. Dabei ist es gleichgültig, ob der Pflegende eine komplette Übernahme einer Verrichtung vornimmt (wie z.B. einen Verbandwechsel) oder mit dem zu Pflegenden einen gemeinsamen Prozess durchläuft (wie z.B. das Anlernen einer subkutanen Injektion bei Diabetikern).

Dem Pflegenden muss immer bewusst sein, dass er im Auftrag eines anderen Menschen handelt. Somit muss er dem ihm übertragenen Auftrag entsprechen.

Hierbei ist die Initiation des pflegerisch Tätig-Werdens nicht von der aktuellen Situation bzw. vom aktuellen Situationserleben des

---

<sup>58</sup> Ders.: ebenda. S. 179ff.

Patienten zu trennen. Tatsächlich muss der Pflegende die Vorstellungen des Patienten, also sein Situationserleben, seine Sinnvorstellungen, Wertvorstellungen und Lebensgestaltungsvorstellungen berücksichtigen und zur Grundlage seiner Handlungsentscheidungen machen.

Diese Vorstellungen können artikuliert, also vom zu Pflegenden ausgesprochen, oder aber (und das sind sie weitaus häufiger) unausgesprochen sein. Der Pflegende muss sie aber miteinbeziehen, will er seine Handlungsentscheidung darauf begründen. Er muß die Vorstellungen des Patienten von sich aus erforschen und suchen wollen, wenn er auf dessen (un)ausgesprochene Bedürfnisse eingehen will.

Eine derartige aktive Aufnahme der Vorstellungen des Patienten erfordert das genaue Hin-Sehen, Hin-Hören und Sich-in-die-Situation-des-anderen-hinein-versetzen-Wollen. Es bedarf der Wachheit und einer geschulten Wahrnehmung, ebenso eines kognitiven Wissens, um das Wahrgenommene auch verstehen und übersetzen zu können.<sup>59</sup>

Es bedarf der Fähigkeit und der Bereitschaft, sich in den anderen hineinversetzen zu wollen, oder, um es mit anderen Worten auszudrücken, „die Wirklichkeit des anderen in einem selbst erwachen zu lassen“ (siehe Kapitel 2).

In dieser Nützlichkeitsbeziehung ist der Patient jedoch nicht als Mittel zum Zweck zu betrachten, sondern im Sinne KANTS „als Zweck an sich“, das heißt, dass der Patient selbst die Ausrichtung des Handelns sein soll. Des weiteren bedarf es in der Bereitschaft, die Wirklichkeit des anderen in mir selber erwachen zu lassen, eines Willens, der auch zum Wollen wird. Das *Kantsche Prinzip des Wollens* ist Voraussetzung für Wohlwollen, wenn Wohlwollen an einen Handlungsstrang gebunden ist. Es setzt voraus, dass im *Wollen* auch ein *Wille* liegt; es ist also nicht nur ein

---

<sup>59</sup> Ders.: ebenda. S. 149

Entscheidungsentschluss, sondern auch die konkrete Umsetzung eines Handlungsvollzuges.

Die Tatsache, dass ein Pflegender Bedürfnisse bei seinen Patienten wahrnehmen will, bedeutet nicht, dass er diesen Vorsatz auch in eine Handlung umsetzt. Zur Umsetzung einer Handlung bedarf es nach KANT auch des Willens dazu.

### **Achtung des Menschen**

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, scheint ein gemeinsamer Kern an subjektiver Motivation und Identifikation Pflegender „anderen Menschen helfen wollen“ zu sein. Diese grundlegende Bereitschaft scheint eng verknüpft mit einer generellen Achtung des Menschen, die auch im Kantschen Prinzip des Wollens zugrunde liegt.

Nach HEFFELS ist die Achtung des Menschens die Grundlage des Wohlwollens.<sup>60</sup> Er stellt heraus,

„...dass ein spezieller Inhalt erst zum Achtungsgehalt wird, wenn der Einzelne einen für ihn gehaltvollen Inhalt durch einen aktiven Bewusstseinsakt mit einem gleichzeitig damit auf Dauer gestellten prinzipiellen Wollen verbindet, wodurch der gehaltvolle Inhalt zum Achtungsgehalt mit Beachtungswert wird.“<sup>61</sup>

Die grundsätzliche Bedingung für wohlwollendes Handeln ist also, „dass der andere in seiner konkreten einzigartigen Einmaligkeit präsent im geistigen Auge meiner selbst in Erscheinung tritt“<sup>62</sup> und somit Achtungsgehalt hat und beachtenswert ist.

An anderer Stelle verdeutlicht HEFFELS, dass auch die Berufskodizes der Pflegenden zur Ausübung ihres Dienstes am Menschen eine Haltung beschreiben, die die Achtung des Menschen bzw. die Liebe zu den Menschen beinhaltet.

---

<sup>60</sup> Ders.: ebenda. S. 146

<sup>61</sup> Ders.: ebenda. S. 147

<sup>62</sup> Ders.: ebenda. S. 149

## **Wohlwollen und der Gedanke des professionellen Pflegehandelns**

In den letzten Jahren wurde die Diskussion um die Professionalisierung der Pflege bzw. die Professionalisierung pflegerischen Handelns immer stärker.

WEIDNER modifizierte 1995 den Handlungsorientierten Erklärungsansatz zu professionellem Handeln von OEVERMANN für die Pflege. Er machte deutlich, dass Pflegehandeln grundsätzlich professionalisierbar ist. Dieser Ansatz beinhaltet Merkmale, die dem pflegerischen Selbstverständnis nahe kommen. Die wesentlichen Elemente für professionelles Handeln sind demnach:

- Widersprüchliche Einheit aus Regelwissen und Fallverstehen
- Dialektik aus Begründungs- und Entscheidungszwängen
- Subjektive Betroffenheit des Klienten
- Hinreichende Analytische Distanz zum Klienten
- Respektierung der Autonomie der Lebenspraxis des Klienten durch den Professionellen
- Keine vollständige Standardisierbarkeit des Handelns<sup>63</sup>

Ein professionell arbeitender Pfleger benötigt nach Weidner ein hermeneutisches Fallverstehen (siehe Kapitel 5), um die oben genannten Punkte umsetzen zu können. Bei weiterer Betrachtung scheinen die aufgeführten Elemente allerdings auch sehr eng an Wahrnehmung und an die Bereitschaft, „die Wirklichkeit des anderen in sich erwachen zu lassen“, geknüpft zu sein.

Die widersprüchliche Einheit aus Regelwissen und Fallverstehen bedeutet nichts anderes, als dass der professionell Pflegende in konkreten Situationen von seinem Regelwissen (das erlernte Wissen - siehe Kapitel 5.3) abweichen kann, um adäquat auf den Patienten

---

<sup>63</sup> Weidner, Frank: Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung - Eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege. Frankfurt a.M., 2. Auflage, 2003, S. 48ff.

reagieren zu können. Dazu bedarf es einer Vernetzung aus Wahrnehmung und kognitivem Wissen. Ebenso bedarf es des Willens und Wollens, auf den gesonderten Fall einzugehen.

Eine weitere Anforderung an die Vernetzung von Wahrnehmung und kognitivem Wissen ist das Loslösen von standardisierbarem Handeln. Standardisiertes Handeln ist oftmals nur unvollständig. Es gilt vielmehr das Regelwissen zu überprüfen, abzuklären, auf eine Situation und einen Patienten bzw. Bewohner anzupassen. Es geht somit darum, die Wirklichkeit des Betroffenen in sich erwachen zu lassen und eventuell vom Regelwissen abzuweichen.

Der Pflegende benötigt eine besondere Haltung, eine wohlwollende Haltung, will er in der Lage sein, die Autonomie und Lebenspraxis eines Patienten zu respektieren. Er muss sie erkennen, annehmen, bewerten und ggf. auch für den Patienten umsetzen.

„Wohlwollen heißt daher vor allem die Bereitschaft, dem bedrohten Leben zu Hilfe zu kommen.“<sup>64</sup> Es bedeutet aber auch, dass der Pflegende seinen eigenen Willen in den Hintergrund stellen kann, und ein „Aufgeschlossen-Sein, Wachheit, eine interessierte Hinwendung dem Nächsten gegenüber und die kognitive Fähigkeit des fremden anderen“<sup>65</sup>.

## Postmoderne

Die vorherrschende Postmoderne mit ihrer Wertpluralität, wie z.B. Selbstbestimmung der Lebensführung, ist den Verfassern ein weiterer Anlass, Wohlwollen in der Pflegeausbildung anbahnen zu wollen. KEUPP schildert in einem Vortrag 1997 die Befindlichkeiten in der Postmodernen Gesellschaft.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen - Versuch über Ethik. Klett- Cotta, Stuttgart, 4. Auflage, 1998, S. 138

<sup>65</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten - Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 149

<sup>66</sup> Keupp, Heiner; Subjektsein Heute - Zwischen postmoderner Diffusion und der Suche nach neuen Fundamenten. In: WEGE ZUM MENSCHEN, 51. Jg., 1999, S. 136ff.

So beschreibt er beispielsweise das Phänomen der Gegenwartsschrumpfung, in der die Halbwertszeit von geltendem Wissen immer kürzer wird, und es rasch durch neueres aktuelleres Wissen ersetzt wird. Es kommt dadurch zur Verschiebung von Sozialisation, da ältere Menschen von jüngeren zu lernen haben.

Die heutige Zeit beinhaltet eine Anhäufung von Lebenskonzepten, aus denen die Menschen zu wählen vermögen. Individualisierung und Solidarisierung nehmen zu, umgekehrt ist ein Abnehmen von regulativen Bindungen (wie z. B. an Religion oder Kirche) zu beobachten.

An die Stelle von Meta-Erzählungen treten häufig eigene Interpretationen und Eigen-Sinn-Gebungen, beispielsweise eigene, individuell interpretierte und verstandene Glaubensinterpretationen. Es gibt somit nicht mehr nur eine Wirklichkeit, sondern mehrere. Gleichzeitig tritt das Phänomen des „Lebens in virtuellen Welten“ auf, d.h., dass Leben in mehreren Welten stattfindet, die voneinander getrennt sind, wie z. B. Familienwelt, Arbeitswelt, etc.. Zwischen diesen Welten scheint es nach KEUPP zu Kommunikationsrissen zu kommen; die Welten konkurrieren häufig miteinander.

Pflege bedeutet, mit Menschen zu arbeiten. Pflegende können sich dieser Wertepluralität nicht entziehen, schließlich arbeiten sie mit und am Menschen. Nach Meinung der Verfasser ergibt sich auch an dieser Stelle der Bedarf, Wahrnehmung und Reflexionsvermögen in der Pflegeausbildung zu fördern, um ein wohlwollendes, professionelles Pflegehandeln anzubahnen.

„Das Wohlwollen dem anderen, dem Nächsten gegenüber, als Ausdruck der Achtung, ist zum einen an den Grad der Aufmerksamkeit der Wahrnehmungsleistung und zum anderen an die Verarbeitung des Wahrgenommenen gebunden. Unaufmerksamkeit führt zur Reduktion von potentiell

Wahrnehmbarem und festgefahrene Denkstile zur vorprogrammierten selektiven Wahrnehmung und Verarbeitung“.<sup>67</sup> Pflegende müssen somit bereit sein, den anderen als anders anzuerkennen. Es gibt in einer pluralistischen Welt kein Richtig oder Falsch. Gleichzeitig müssen Pflegende ein gewisses Maß an Transparenz schaffen und ihrem Gegenüber ermöglichen, Transparenz zu vermitteln. Wegen des Ausmaßes an Pluralität müssen Pflegende ebenfalls kompromissfähig sein, das heißt also die Fähigkeit zur Aushandlung besitzen.

### **Wohlwollen und Kompetenzen**

Die neue Ausbildungsrichtlinie in NRW schlägt eine pflegerische Ausbildung nach Kompetenzen vor und unterteilt diese in Fachliche, Sozial-kommunikative-, Methodische- und Personale Kompetenzen. Die Notwendigkeit einer Fachlichen Kompetenz wurde in diesem Kapitel schon mehrmals angesprochen, wenngleich die Verfasser diese häufig als kognitive Fähigkeiten bezeichneten.<sup>68</sup>

Im Rahmen der Förderung der Sozial-kommunikativen Kompetenzen umschreibt die Richtlinie, dass der Schüler Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen, halten und beenden können soll.

„Ein weiteres Ziel liegt darin, dass sie lernen, die Welt des Pflegebedürftigen bzw. der Patienten zu verstehen und aus seiner bzw. ihrer Perspektive zu sehen, dass sie also empathische Fähigkeiten auf- bzw. ausbauen.“<sup>69</sup>

Des Weiteren ist unter anderem ein Ziel der Personalen Kompetenz die Balance zwischen Nähe und Distanz. Hierzu gehört nach der

---

<sup>67</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten - Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 149

<sup>68</sup> Oelke, Uta / Anpassung: Hundenborn, Gertrud. u. Kühn, Claudia: Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Kranken- u. Kinderkrankenpflegeschulen in NRW. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie d. Landes NRW, 2003, S. 9

<sup>69</sup> Ders.: ebenda. S. 9f.

Richtlinie NRW auch das Reflektieren eigener persönlicher Haltungen sowie das Klären existentieller und ethischer Fragen.<sup>70</sup>

Nach Auffassung der Verfasser könnten diese Kompetenzen durch die Anbahnung einer wohlwollenden Haltung in der Pflegeausbildung erreicht bzw. gefördert werden (siehe Kapitel 5).

Das Wohlwollen stellt die Grundlage und die Voraussetzung dafür dar, „Patienten verstehen zu wollen“ oder „ihre Perspektive zu sehen“. Es ist weit mehr als das, es lässt die Wirklichkeit des Patienten im Pflegenden erwachen und setzt voraus, dass der Pflegende sich seiner eigenen Haltung auch bewusst ist.

Die Förderung und Anbahnung von Wohlwollen in der Pflegeausbildung könnte somit die Anbahnung einer beruflichen Haltung in der Pflege sein.

#### **4. *Betrachtung des Phänomens Wohlwollen unter Berücksichtigung methodischer Schritte der Phänomenologie***

Was ist das, wodurch ein Patient erfährt, dass ein Pfleger ihm wohlwollend gegenüber getreten ist?

Was ist das, wodurch ein Pflegeschüler erfahren kann, dass der Lehrer eine wohlwollende Haltung hat?

Was ist das erfahrbare Wesen des Phänomens Wohlwollen?

Dieses Kapitel will sich dem Phänomen Wohlwollen annähern, um auf die oben genannten Fragen Antworten zu finden.

Der Begriff Phänomen stammt vom griechischen *phaínein*, was „sichtbar machen, sehen lassen“ bedeutet<sup>71</sup>.

Phänomen ist zunächst alles, was sich in der Erfahrung zeigt. Dabei kann es sich um die äußere Erfahrung handeln, in der uns „äußere“

---

<sup>70</sup> Ders.: ebenda. S. 9f.

<sup>71</sup> Kluge: Etymologisches Wörterbuch. de Gruyter, Berlin, 23. Auflage, 1999, S. 628



Dinge (Häuser, Bäume, Autos) gegeben sind, und um die innere Erfahrung, in der wir reflektierend wahrnehmen, was „in uns“ geschieht (Wünsche, Ängste, Wahrnehmungen, Folgerungen). In beiden Fällen ist mir etwas „phänomenal gegeben“.<sup>72</sup>

Es geht der Phänomenologie darum, Phänomene so zu analysieren, dass *ideale Wesenheiten und Wesenssachverhalte zur Gegebenheit kommen*<sup>73</sup>. Die Phänomenologie ist die Lehre von den Erscheinungen im Sinne einer reinen Wesensschau. Man nennt die phänomenologische Philosophie darum *Wesensphilosophie*. Philosophische Wissenschaften sind *eidetische* Wissenschaften (Wesenswissenschaften) im Gegensatz zu den *empirischen* Wissenschaften (Tatsachenwissenschaften).<sup>74</sup>

HUSSERL, der Begründer der phänomenologischen Methode und Philosophie, wollte analysieren, *was sich zeigt* - die Philosophie als Wissenschaft sollte „zurück zu den Sachen selbst“ geführt werden.

Um dem näher zu kommen, was vom Wohlwollen phänomenal erfahrbar ist, haben die Verfasser sich entschlossen, von eigenen alltäglichen Erfahrungen ausgehend einige Schritte der phänomenologischen Methode zu gehen. Die von den Verfassern dabei vollzogenen methodischen Schritte werden im Rahmen der Beschreibung dieser Untersuchung ausführlicher vorgestellt.

Zunächst haben die Verfasser in ihren Biografien nach Situationen und Erlebnissen (in der Folge als Narrative bezeichnet) geforscht, von denen sie annahmen, dass ihnen darin jemand mit Wohlwollen begegnet war.

---

<sup>72</sup> Anzenbacher, Arno: Einführung in die Philosophie. Herder, Freiburg, 1992, S. 135

<sup>73</sup> Ders.: ebenda. S. 137

<sup>74</sup> Ders.: ebenda. S. 137

#### NARRATIV 1 (Krankenhaus)

Ich lag auf der Wöchnerinnenstation im städtischen Krankenhaus. Ich hatte vor ca. 7 Stunden ein gesundes Mädchen zur Welt gebracht und fühlte mich entsprechend glücklich, aber erschöpft. Die Nachtschwester der Station betrat das Zimmer und informierte mich darüber, dass mein Baby im Säuglingszimmer wach geworden sei und jetzt Hunger habe.

Vor etwa 2 Stunden war ich ebenfalls zum Baby gerufen worden. Trotz Kreislaufproblemen und noch stark schmerzender Episiotomienahat hatte die zu diesem Zeitpunkt Diensthabende beharrlich gefordert, dass ich zu Fuß zum Säuglingszimmer gehen solle. Ich hatte mich mit Hilfe des Nachtstuhls dann auf den Weg gemacht.

Aufgrund dieser Erfahrung kniff ich also in der aktuellen Situation die Lippen zusammen und wollte mich gerade aufsetzen, als die Nachtschwester sagte:

„Wie geht es Ihnen denn? Sie sehen noch sehr erschöpft aus. Wissen Sie was? Ich habe gerade 5 Minuten Zeit. Legen Sie sich also ruhig wieder zurück und entspannen sich noch ein bisschen, ich gehe für Sie ins Säuglingszimmer und hole Ihr Baby!“

Ich war total überrascht, fühlte mich gleich viel wohler und konnte mich direkt wieder entspannen. Selbst Krankenschwester von Beruf wusste ich Bescheid über die Prinzipien der Frühmobilisation, war aber extrem dankbar, dass diese Nachtschwester offensichtlich nicht die Prinzipien der Frühmobilisation, sondern mein Befinden als handlungsleitendes Kriterium genommen hatte.

#### NARRATIV 2 (Au Pair)

Vor ca. drei Monaten startete ich meinen Aufenthalt in Frankreich als Au-pair-Mädchen. Die Familie, die aus Vater, Mutter und den vier Kindern bestand, befand sich zum Zeitpunkt meiner Anreise noch im Urlaub. Sie hatten den Zeitpunkt meiner Anreise vergessen.

Ähnlich problematisch verlief die ganze weitere Zeit meines Aufenthaltes. Die Kinder waren schwierig und aufmüpfig, die Mutter war nie zu Hause, der Vater war lieb, aber ein Träumer und unzuverlässig. Nach einer Woche kaufte der Vater noch ein Hundebaby, auf das ich dann auch noch aufpassen sollte. Ich fühlte mich zunehmend überfordert mit der neuen Situation in der Fremde. Hinzu kam, dass das Dorf sehr klein und sehr abgeschieden war. Ich hatte keinen mobilen Untersatz und musste zum Einkaufen eine Stunde Fußmarsch absolvieren. Mir ging es von Woche zu Woche schlechter, ich fühlte mich allein, abgeschoben und ausgenutzt. Der Familienvater versuchte Verständnis für mich aufzubringen, aber die Familienmutter blieb knallhart in ihren Forderungen. Mit ihr gab es auch häufig Streit. Trotzdem wollte ich meinen Au-pair-Aufenthalt bis zum geplanten Ende

durchziehen. Ich wollte meiner Familie und meinen Freunden zu Hause schließlich beweisen, dass ich trotz aller Zweifel durchhalten würde. Außerdem wusste ich auch gar nicht genau, an wen ich mich wenden konnte.

An einem Tag war die Familie ganz überraschend weggefahren, um die Großeltern zu besuchen. Ich sollte auf das Haus aufpassen. Ich versuchte die Situation positiv zu sehen und sonnte mich gerade auf der Terrasse, als ein Bekannter aus der Schule, die ich einmal in der Woche besuchte, vorbeikam. Er fragte gar nicht lange nach, sondern nahm mich spontan mit zu ihm nach Hause.

Seine Familie wohnte noch entlegener auf einem Berg. Das Haus und die Umlagen hatten einen sehr urigen Charakter. Als wir abends dort ankamen, die Tür öffneten und eintraten, geschah etwas Merkwürdiges.

Die Mutter des Bekannten saß am Esstisch und schälte Kartoffeln. Als ihr Sohn mich vorstellte, sagte sie sofort:

„Kind, was ist geschehen? Ich sehe in deinem Gesicht, dass es dir gar nicht gut geht. Los, setz dich zu mir und erzähl deine Geschichte. Dann wollen wir sehen, ob wir dir nicht helfen können.“

Ich war so überrascht und durch die direkte Ansprache auf meinen Kummer so getroffen, dass ich sofort anfang zu weinen. Obwohl ich die Frau überhaupt nicht kannte, hatte ich absolutes Vertrauen und keine Angst, frei heraus von meinen Sorgen und Nöten zu erzählen.

#### NARRATIV 3 (Schule)

Ich gehe mit diesem Bericht zurück in meine Schulzeit, genauer ins 9. Schuljahr. Im Rahmen des Deutschunterrichts sollte im kommenden Schuljahr jeder Schüler der Klasse ein klassisches Drama lesen und ein schriftliches Referat dazu erstellen. Der Deutschlehrer hatte dazu eine Liste mit Dramen, die in Frage kamen, zusammengestellt. Jeder Schüler sollte sich ein Stück aussuchen und dem Lehrer die Wahl mitteilen. Ich hatte mir ein relativ kurzes Stück ausgewählt, das mir nicht allzu schwierig vorkam.

Ich teilte meinem Deutschlehrer meine Wahl mit und er reagierte für mich völlig unerwartet. Er sagte mir, dass er sich da etwas anderes vorgestellt habe. Ich sei ein guter und begabter Schüler, so dass er sich gedacht habe, ich würde eines der zur Auswahl stehenden Dramen von Shakespeare bearbeiten. Das Stück, das ich mir ausgesucht hätte, passe doch nicht zu mir.

Eigentlich hatte er die Möglichkeit eingeräumt, frei auszuwählen (grundsätzlich blieb die Entscheidung auch bei mir), tatsächlich hatte seine Reaktion zur Folge, dass ich mich umentschied zugunsten des „Julius Cäsar“ von Shakespeare.

Im ersten Moment jedoch war ich überrascht, erschrocken und enttäuscht gleichzeitig. Die Aufgabe erschien mir doch deutlich schwieriger und aufwendiger

als die zuerst gewählte. Ich hatte vor der Bearbeitung eines Shakespeare-Dramas ordentlichen Respekt und ich fühlte mich sehr angespannt. Trotzdem ging es mir damit gleichzeitig gut. Mein Lehrer hatte mir signalisiert, dass er mir die Aufgabe zutraute und vor allem hatte er mir deutlich gemacht, dass er mich als Person, als Schüler, sehr deutlich und individuell wahrnahm. Ich fühlte mich schon ein bisschen geehrt und ausgezeichnet, was mich anspornte, denn da war jemand, der mir etwas zutraute.

#### NARRATIV 4 (Supervision)

In meinem beruflichen Kontext stand ich vor einer schwierigen Entscheidung, die möglicherweise einschneidende Veränderungen für den weiteren Werdegang mit sich brachte. Meine private Situation war ebenfalls durch schwerwiegende und zum Teil schmerzhaft Veränderungen gekennzeichnet.

Zu diesem Zeitpunkt empfahl mir eine Kollegin und gute Bekannte eine Supervisorin, die in einer eigenen Praxis Gruppensupervision anbot. In einer der Supervisionsgruppen sei Platz, sagte mir die Kollegin.

Ich rief bei der Supervisorin an und bekam einen Gesprächstermin. Dieses Gespräch ergab, dass die Zusammensetzung der Gruppe, in der ein Platz frei war, sehr gut zu mir und der Problematik passte, die ich mitbrachte. Die Supervisorin machte auf mich einen kompetenten Eindruck und ich konnte mir eine Zusammenarbeit gut vorstellen. Die Supervisorin bot mir den Platz in der Gruppe an, allerdings war die Teilnahme verbunden mit einer Teilnahmegebühr von (damals) DM 100,- pro Gruppensitzung.

Ich teilte der Supervisorin mit, dass ich generell starkes Interesse an der Teilnahme hätte, die Teilnahmegebühr für mich in der damaligen Situation aber nicht erschwinglich sei. Das Gespräch war danach relativ schnell beendet und ich fuhr nach Hause.

Dort angekommen begann ich, nach möglichen Alternativen zu der nicht realisierbaren zu suchen. Gleichzeitig wurde mir aber auch deutlich, dass ich der „verpassten“ Möglichkeit noch nachhing.

In diesem Moment klingelte das Telefon und am anderen Ende meldete sich die Supervisorin. Sie habe nachgedacht und mache mir das Angebot, zum halben Preis an der Gruppensupervision teilzunehmen. Sie bat mich darum, diese Regelung möglichst nicht laut zu kommunizieren. Ich war sofort hellwach und freute mich sehr über dieses Angebot. Der halbe Preis war für mich nicht unproblematisch, aber machbar und ich nahm am Folgetag zum ersten Mal teil.

In allen Narrativen ist die wohlwollende Haltung des Gegenübers, dies soll an dieser Stelle betont werden, eine subjektive Zuschreibung gewesen.

Die Narrative sind im Sinne BOLLNOWS „natürliche Erfahrungen“. Da Phänomenologie u.a. die Aufgabe hat, „sprachlich repräsentiertes Alltagswissen“ und den damit verbundenen Sinn zu erfassen, ist es wichtig, dass die „natürlichen Erfahrungen“ der Narrative bestimmten in der Folge beschriebenen Anforderungen genügen.

BOLLNOW stellt vier wesentliche Merkmale „natürlicher Erfahrungen“ heraus, die auch auf o.g. Narrative zutreffen:

- „Natürliche Erfahrungen“ macht man zufällig, sie entziehen sich aller Planung und Voraussicht.
- „Natürliche Erfahrungen“ führen zu einer bleibenden Veränderung des betreffenden Menschen. [Zumeist erst in der Wiederholung – Verf.]
- „Natürliche Erfahrungen“ haben für den Betreffenden einen bestimmten „Sinn“, eine bestimmte „Bedeutung“. „Sinn“ bzw. „Bedeutung“ hat eine Situation für einen Menschen, als er mit ihr bestimmte Empfindungen und Gefühle verbindet.
- „Natürliche Erfahrungen“ sind „sprachlich geleitete“ Erfahrungen. „Sprachlich geleitet“ soll dabei bedeuten, dass wir unsere Erfahrungen und den damit verbundenen Sinn sprachlich fassen können.<sup>75</sup>

Erfahrung, so BOLLNOW, hat man nur als eigene Erfahrung. „Man kann von seinen Erfahrungen zwar einem andern berichten, aber man kann sie ihm nicht übertragen. Was ein anderer berichtet, darüber kann man sich noch streiten, jedenfalls berührt es mich nicht

---

<sup>75</sup> Bollnow, Otto Friedrich: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 1968, H. 14, S. 221 - 252

unmittelbar, was ich hingegen selbst erfahren habe, darüber kann ich mich nicht hinwegsetzen, das steht unverrückbar fest.“<sup>76</sup>

Das, was sich im Laufe des Lebens an alltäglichen Erfahrungen ansammelt, nennt BOLLNOW „Lebenserfahrung“.

### **Phänomenologische Reduktion**

Der erste zu beschreitende Schritt im Rahmen der Untersuchung ist der der phänomenologischen Reduktion.

Es geht dem Phänomenologen um den Versuch, das Leben des Bewusstseins so zu beschreiben, wie es sich selbst dem unverfälschten Blick der Reflexion darstellt. Dazu müssen [...] alle Vormeinungen ausgeschaltet werden, die das Bewusstsein daran hindern, zu sich selbst zu kommen. Diese Ausschaltung oder Einklammerung nennt HUSSERL [...] Epoché, d.h. Enthaltung (von einem Urteil).<sup>77</sup> Durch diese Urteilsenthaltung wird eine möglichst wertfreie Betrachtungsweise angestrebt, in der eigene Weltanschauungen und Werthaltungen offen gelegt, hinterfragt und schließlich eingeklammert werden. Damit soll nicht gesagt sein, dass in diesen Theorien alles falsch sei, allerdings soll der Wahrheitsgehalt zuerst an den Phänomenen geprüft werden.<sup>78</sup> Darüber hinaus sollen alle Selbstverständlichkeiten der Lebenswelt (oder Alltagswelt) eingeklammert werden. Alles, was dem Phänomenologen selbstverständlich erscheint, darf nicht als solches hingenommen werden, sondern bedarf des Hinterfragens.

Ein solches Einnehmen einer, wie HUSSERL sie nennt, „natürlichen“ Einstellung ist nur ein Teil dieses ersten Schrittes. Unabdingbare Voraussetzung ist es vielmehr, dass man aus der natürlichen in die

---

<sup>76</sup> Ders.: ebenda. S. 226

<sup>77</sup> Coreth, Emerich; Ehlen, Peter; Haeffner, Gerd; Ricken, Friedo: Philosophie des 20. Jahrhunderts – Grundkurs Philosophie 10. Kohlhammer, Stuttgart, 2. Auflage, 1993, S. 17

<sup>78</sup> Ders.: ebenda. S. 17 f.

reflexive [Einstellung] überwechselt<sup>79</sup>. Reflexiv eingestellt ist man, wenn das Denken, Handeln und alltägliche Erleben zum Gegenstand der Betrachtung wird. Den Prozess der Umstellung von der natürlichen Einstellung in die reflexive bezeichnet HUSSERL als phänomenologische Reduktion, weil nach diesem Wechsel nur die subjektiven Bewusstseinserebnisse zurückbleiben.

Nicht der Gegenstand, wie er wirklich ist, sondern der ihm durch die intentionalen Akte des Bewusstseins gegebene Sinn ist das, was derart betrachtet wird. Mit Intentionalität ist gemeint, dass unser Bewusstsein immer auf irgendetwas gerichtet ist und also ein Bewusstsein „von etwas“ ist. Indem sich das Bewusstsein auf einen Gegenstand richtet, wird diesem Gegenstand nach HUSSERL Sinn verliehen. HUSSERL bezeichnet intentionale Erlebnisse auch als Noesen, die in einzelne noetische Momente zerfallen.<sup>80</sup> Solche noetischen Momente sind nach HUSSERL „Blickrichtungen des reinen Ich auf den ihm vermöge der Sinnggebung 'gemeinten' Gegenstand, auf den, der ihm 'im Sinne liegt'; ferner Erfassung dieses Gegenstandes, Festhaltung, während der Blick sich anderen Gegenständen, die in das 'Vermeinen' getreten sind, zugewendet hat; desgleichen Leistungen des Explizierens, des Beziehens, des Zusammengreifens, der mannigfaltigen Stellungnahmen des Glaubens, Vermutens, des Wertens usw..<sup>81</sup>

Noesen sind demnach die Akte des Vermeinens, die sinngebenden Bewusstseinsakte, mittels derer der vermeinte Gegenstand, das Noema, konstituiert wird.<sup>82</sup>

Noema und Noesen bilden eine Einheit. Durch das Gerichtetsein auf das Wahrnehmungserlebnis entsteht eine Reflexion auf die

---

<sup>79</sup> Plöger, Wilfried: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Wilhelm Fink Verlag, München u. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1986, S. 27

<sup>80</sup> Ders.: ebenda. S. 29

<sup>81</sup> Plöger, Wilfried: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Wilhelm Fink Verlag, München u. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1986, S. 30

<sup>82</sup> Ulfing, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 1999, S. 287

Merkmale des Erlebnisgegenstands - dem Noema wird durch die Noesen ein Sinn zugesprochen.<sup>83</sup>

Im Rahmen der Untersuchung der o.a. Narrative in Bezug auf das Wohlwollen als Phänomen haben die Verfasser nach Vollzug der phänomenologischen Reduktion, wie sie oben beschrieben wurde, Folgendes herausgearbeitet:

Zu jedem Narrativ wurden die jeweiligen Noesen herausgeschrieben und in einem nächsten Schritt mit den Noesen der anderen Narrative verglichen. Folgende Noesen wurden mehrfach genannt:

- **Überraschung**

In allen Situationen, in denen die Verfasser glaubten, dass ihnen Wohlwollen entgegen gebracht worden war, war das nicht selbstverständlich und hat es sie erstaunt. Zum Teil sehr große Überraschung wurde entsprechend in allen Berichten in Zusammenhang mit Wohlwollen genannt.

- **Sich als Person wahrgenommen fühlen**

Die Formulierungen in den Narrativen variierten nur wenig. Genannt wurden Formulierungen wie „als Person wahrgenommen werden“, „individuell wahrgenommen werden“, „um meiner selbst Willen ernst genommen“.

Dieses Bewusstseinserebnis kam übereinstimmend in allen Narrativen vor.

- **Wach sein / voll da sein**

Das Gefühl, plötzlich „voll da zu sein“ oder das unmittelbare Empfinden der Wachheit und Aufmerksamkeit wurde in drei der vier Narrative genannt.

- **Erleichterung**

Diese Wahrnehmung kam in drei der vier Narrative vor

- **Dankbarkeit**

Diese spielte in zwei der vier Narrative eine Rolle.

---

<sup>83</sup> Plöger, Wilfried: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Wilhelm Fink Verlag, München u. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1986, S. 30



Zwei Dinge sollen an dieser Stelle zudem noch erwähnt werden, da sie den Verfassern zu diesem Zeitpunkt aufgefallen waren.

Zum einen war es der Umstand, dass die wohlwollenden Personen in allen Narrativen weitgehend „fremd“ waren. Es waren in keinem Fall Freunde oder andere nahe stehende Menschen.

Zum anderen war aufgefallen, dass der wohlwollende Moment nicht in Form einer Frage erschien. In allen Narrativen handelten die Wohlwollenden, wurden in der Begegnung handelnd und auf das Gegenüber hin ausgerichtet aktiv. Keiner machte ein Angebot in Form einer Frage.

Der nächste zu vollziehende methodische Schritt ist der der eidetischen Reduktion.

### **Eidetische Reduktion**

Dieser methodische Schritt bedeutet in diesem Zusammenhang die Rückführung des real oder fiktiv Gegebenen und Gebbaren auf sein Eidos, sein Wesen, das als Grundgestalt und Regelstruktur bereits in der Erfahrung selbst fungiert [...]. Das Wesen ist kein Geschenk augenblicklicher Intuition, sondern es ist das, was sich in einem Prozess imaginativer Variation, d.h. im Durchspielen verschiedener Erfahrungsbedingungen und Erfahrungskontexte als in-variant behauptet.<sup>84</sup>

Damit kommt es an dieser Stelle zu einer weiteren Epoché, um von der Reflexion einzelner Bewusstseinserebnisse zu den allgemeinen Merkmalen, den wesentlichen und begriffsbildenden Merkmalen zu kommen. Um das Wesen eines Gegenstandes zu klären, reicht es nicht aus, das Individuelle zu beschreiben - es soll sogar in dieser zweiten Epoché eingeklammert werden. Das, was mit diesem methodischen Schritt offengelegt wird, ist das Wesen (Eidos) des

---

<sup>84</sup> Waldenfels, Bernhard: Einführung in die Phänomenologie. Wilhelm Fink Verlag, München, 1992, S. 30f.

Gegenstandes. Deshalb bezeichnet HUSSERL diese eidetische Reduktion auch als „Wesensschau“.<sup>85</sup>

HUSSERL nennt als ersten Schritt die „freie Variation“, um dem Wesen eines Gegenstandes näher zu kommen. D.h., dass wir in unserer Fantasie Varianten des Gegenstandes erzeugen, dessen Wesen wir ergründen wollen.

HUSSERL beschreibt das Vorgehen im Rahmen dieser Epoché so: „Es sollen dabei immer neue ähnliche Bilder als Nachbilder, als Phantasiebilder gewonnen werden, die sämtlich konkrete Ähnlichkeiten des Urbildes sind.[...] Es zeigt sich dann, dass durch diese Mannigfaltigkeit von Nachgestaltungen eine Einheit hindurchgeht, dass bei solchen freien Variationen eines Urbildes, z.B. eines Dinges, in Notwendigkeit eine Invariante erhalten bleibt als notwendige allgemeine Form, ohne die ein derartiges wie dieses Ding, als Exampel seiner Art, überhaupt undenkbar wäre.“<sup>86</sup>

Die Variantenbildung kann beliebig oft durchgeführt werden und muss entsprechend konsequent erfolgen, damit der Komplexität des Gegenstandes Rechnung getragen wird. Die offenbar gewordenen, durch dieses Vorgehen entdeckten Konstanten gilt es im Griff zu halten. Sie sind es, die ein Ding wesentlich ausmachen und ohne die dieses Ding nicht vorstellbar wäre. Diese Konstanten sind es, mit deren Hilfe man sich einen Begriff machen kann von diesem Gegenstand.

Die Verfasser haben auf diese Weise die o.g. Narrative untersucht. Die in den Narrativen geschilderten Erlebnisse wurden in der Fantasie mannigfaltig variiert. Zeiten (Tages-, Jahreszeiten), Orte und sonstige Rahmenbedingungen wurden verändert. Handelnde Personen wurden auf unterschiedlichste Weise gewandelt und auch die Handlungen selbst wurden verändert. Für jede Variation wurde

---

<sup>85</sup> Plöger, Wilfried: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Wilhelm Fink Verlag, München u. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1986, S. 37

<sup>86</sup> Ders.: ebenda. S. 38

festgehalten, was an der Situation sich veränderte und vor allem welche Konstanten in allen Modifikationen erkennbar blieben.

Besonderes Augenmerk soll an dieser Stelle vor allem den in allen Narrativen vorkommenden, mit der ersten Epoché herausgearbeiteten Noesen gelten.

Als Wesensmerkmal des Wohlwollens kam nach der eidetischen Reduktion die „Überraschung“ nicht mehr in Frage. Es wurde durch die Variationen deutlich, dass durch veränderte Rahmenbedingungen die wohlwollende Handlung nicht mehr unbedingt als überraschend erlebt wurde, die Handlung aber immer eine wohlwollende blieb.

Die Tatsache, dass Überraschung dennoch so häufig in den Narrativen vorkam, hat nach Meinung der Verfasser möglicherweise damit zu tun, dass es Erlebnisse waren, in denen, wie oben bereits erwähnt, weitgehend fremde Menschen als wohlwollend handelnd empfunden wurden, oder, anders formuliert, diesen von den Erzählern eine wohlwollende Haltung zugeschrieben wurde. Möglicherweise sind die Narrative gerade weil sie durch die beschriebenen Besonderheiten eine prominente Bedeutung hatten, bei den Erzählern als besonders lebendige Erinnerung haften geblieben. Wohlwollendes Handeln im Kontext von Freundschaft oder im Rahmen verwandtschaftlicher Beziehungen ist im Vergleich zu wohlwollendem Handeln relativ fremder Personen erwartbarer<sup>87</sup> und ist damit nicht derart spektakulär, dass es große Überraschung auslösen würde.

Das Bewusstseinserebnis „als Person wahrgenommen werden“ wurde vor dem Hintergrund der Variationen erweitert um den Satzteil „um meiner selbst Willen und ohne dass es den Verdacht dabei gibt, als Mittel zum Zweck zu dienen“.

---

<sup>87</sup> Derbolav, Josef: Abriß europäischer Ethik – Die Frage nach dem Guten und ihr Gestaltwandel. Königshausen & Neumann Verlag, Würzburg, 1983, S. 38f.

Der Verdacht, möglicherweise als Mittel zum Zweck dienen zu können, wurde z.B. im Zusammenhang mit dem Vorhandensein eines Helfer-Syndroms auf Seiten des vermeintlich Wohlwollenden gesehen, allerdings in der konkreten geschilderten Situation negiert.

Die Verfasser sind im Rahmen ihrer Betrachtung des Phänomens Wohlwollen unter Berücksichtigung methodischer Schritte der Phänomenologie zu folgendem Ergebnis gekommen:

**Das Wesen des Wohlwollens im Sinne SPAEMANNS ist es, als Person individuell wahrgenommen zu werden, um meiner selbst Willen und ohne den Verdacht, als Mittel zum Zweck zu dienen.**

Dieses Ergebnis steht am Ende eines Denk- und Untersuchungsprozesses, der an dieser Stelle nicht ausführlicher beschrieben werden soll, da er nur einen Teilaspekt dieser Arbeit darstellt und eine ausführlichere Darlegung des Untersuchungsweges nur nachrangige Bedeutung für die Gesamtarbeit hat.

Den Verfassern war die in diesem Kapitel beschriebene Untersuchung wichtig, weil sie Aufschluss darüber gibt, wodurch wohlwollendes Handeln für den, der es erfährt bzw. glaubt, es zu erfahren und damit seinem Gegenüber zuschreibt, erfahrbar wird.

Die Verfasser sehen dieses Ergebnis als ein intersubjektives, da es auf mehreren Erlebnissen unterschiedlicher Personen basiert und das Ergebnis auf alle o.g. Narrative zutrifft. Zudem haben die Verfasser sich im Durchlaufen der methodischen Schritte HUSSERLS in alle Narrative nachfühlend eingedacht und die Untersuchungsergebnisse auch somit intersubjektiv konsentiert.

## **5. Bedingungen der Möglichkeit für Wohlwollen**

In den ersten vier Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurde von den Verfassern zunächst eine klärende und begründende Herangehensweise gewählt. Bevor diese Erkenntnisse und Beschreibungen in konzeptionelle Überlegungen in Bezug auf die Ausbildung der Gesundheits- und Krankenpflege überführt werden können, ist es notwendig, in einem nächsten Schritt die Bedingungen der Möglichkeit von Wohlwollen zusammen zu tragen und näher zu betrachten. Dieser Überblick kann ob der Komplexität der hierbei relevanten Aspekte kein vollständiger sein. Jeder der in der Folge angeführten Gesichtspunkte verdient eine wesentlich intensivere Auseinandersetzung, für welche der Rahmen dieser Diplomarbeit ein nicht hinreichend großer ist.

Grundsätzlich wurde bereits festgestellt, dass Wohlwollen eine gewisse Bejahung und Bereitschaft von innen heraus voraussetzt, in diesem Sinne also einer Haltung gleich kommt.

Aus diesem Grund kann, wie gesagt, in diesem Kapitel lediglich von den Bedingungen der Möglichkeit von Wohlwollen gesprochen werden, da die Entwicklung oder Entstehung einer solchen nur von innen heraus, von jedem Menschen selbst oder vom Selbst jedes Menschen ausgehend, gedacht werden kann.

### **5.1 Das ICH in Auseinandersetzung mit sich selbst**

#### **5.1.1 Selbst**

Grundsätzlich wurde im Rahmen der Klärung des Begriffs Wohlwollen bereits dargelegt, dass eine unumgängliche Bedingung der Möglichkeit einer wohlwollenden Haltung das Wissen um die

Existenz und die Reflexion des eigenen Selbst ist. Was genau das Selbst des Menschen ausmacht und wie es sich vom Ich unterscheidet, soll in einem ersten Teil dieses Abschnitts erläutert werden. In einem zweiten Teil werden Überlegungen zur Diskussion gestellt, welche Möglichkeiten denkbar sind, um sich der Gestalt des individuellen Selbst anzunähern.

Grundsätzlich werden die Termini *Ich* und *Selbst* in den unterschiedlichen Wissenschaften und Theorien ohne übereinstimmende und übergeordnete klare Unterscheidung verwendet. Aufgrund dessen möchten die Verfasser betonen, dass die folgenden Ausführungen *eine* Möglichkeit der Differenzierung beider Termini wiedergeben und keinen Anspruch auf Absolutheit erheben wollen.

Wie bereits erwähnt ist das, was den Menschen strukturell auszeichnet, die Geistigkeit. Als Wesen, das zusätzlich zur Leiblichkeit und Sinnlichkeit auch Geistigkeit hat, ist der Mensch ein „erkennen – könnendes“ Wesen. Daraus folgt, dass der Mensch grundsätzlich Ich hat. Zusammengefasst formuliert DESCARTES diesen Zusammenhang als „*Cogito ergo sum*“ (Ich denke, also bin ich.)<sup>88</sup>. Insgesamt kann gesagt werden, dass „...alle empirischen Gegenstände, alle Erfahrungsobjekte unserer gesamten Erkenntnis ein Erkenntnissubjekt,...[Ich, voraussetzen]..., dem sie gegeben sind“<sup>89</sup>.

Zum besseren Verständnis ist möglicherweise das so genannte *Mühlengleichnis* von LEIBNIZ hilfreich und interessant.

LEIBNIZ denkt den Erkennenden oder den Wahrnehmenden als große Maschine, in die man wie in eine Mühle eintreten kann. „Dies vorausgesetzt, wird man bei der Besichtigung des Inneren nichts weiter als einzelne Teile finden, die einander stoßen, niemals aber

---

<sup>88</sup> Meyers Taschenlexikon Band 2. B.I.-Taschenbuchverlag, Mannheim, 1999, S. 695

<sup>89</sup> Anzenbacher, Arno: Einführung in die Philosophie. Verlag Herder, Freiburg, 2002, S. 118

etwas, ...<sup>90</sup> was letztendlich erkennt. Es muss also ein allem zugrunde liegendes Subjekt existieren.

Dieses Ich besitzt die besondere Eigenschaft, sich selbst zum Erfahrungsobjekt zu machen. Das Ich kann also über sich hinausgehen und sich sozusagen von außen selbst zum Gegenstand der Betrachtung und Überlegung machen. Diese Eigenschaft ist die Reflexivität und kann zu Selbsterkenntnis führen.

Das Ich, das sich aus seiner Gebundenheit löst, um sich selbst zu betrachten, soll im folgenden Selbst genannt werden. In Anlehnung an SCHMID umfasst das Selbst das Ich und das Sich, das dem Selbst ermöglicht von sich selbst sprechen zu können. „Das Sich-Selbst ist die Verdoppelung des Ich-Selbst im Denken, das Selbst noch einmal, aber von Außen, aus der Distanz der Reflexion gesehen, und zwar vom Selbst selbst, das damit eine erste Form der Beziehung zu sich selbst begründet, nämlich das [...] Selbstbewusstsein, [...]“<sup>91</sup>

Zu der ersten Feststellung, dass geistiges Erkennen subjekthaftes, ichhaftes und selbstbewusstes Erkennen ist, und der zweiten Feststellung, dass das Ich zu sich in Beziehung treten kann, kommt die Feststellung der Eigenschaft der potentiellen Selbstgestaltung.

Es war lange Zeit üblich, die Entwicklung des Kindes von zwei Instanzen her zu erklären. Zum einen durch die Erbanlagen und zum anderen durch Umwelteinflüsse, also durch das Hineingeborenwerden in eine soziale und spezifische Umwelt.<sup>92</sup>

Diese beiden Faktoren sind nicht allein Begründung einer Entwicklung des Individuums. Ein weiterer Faktor hat enorm großen Einfluss, „nämlich die individuelle Selbstgestaltung, die sowohl Erbe

---

<sup>90</sup> Ders.: ebenda. S. 113

<sup>91</sup> Schmid, Wilhelm: Philosophie der Lebenskunst – Eine Grundlegung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1998, S. 239f.

<sup>92</sup> Derbolav, Josef: „Pädagogische Anthropologie“ als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung. In: König, Eckard u. Ramsenthaler, Horst (Hrsg.): Diskussion pädagogische Anthropologie. Wilhelm Fink Verlag, 1980, S. 60

als auch Umwelteinflüsse insofern zu brechen vermag, als sie sie in das Material ihrer eigenen Planung verwandelt.“<sup>93</sup>

Die Selbstgestaltung des Selbst folgt aus der Fähigkeit des Selbstbewusstseins. Nur das Selbst, das in der Lage ist, sich reflexiv den eigenen Gegebenheiten zuzuwenden, gewinnt erst die Möglichkeit oder den Raum, sich selbst in dem vorgestellten Sinne zu gestalten und zu verändern.

Für die Selbstverwirklichung oder Selbstgestaltung steht das Selbstbewusstsein als eine von mehreren Voraussetzungen. Denkt man die Eigenschaft der potentiellen Selbstgestaltung konsequent, folgen die zusätzlichen Voraussetzungen der Freiheit des Selbst, der Kreativität und einer orientierungsgebenden Instanz, das ist das Gewissen.<sup>94</sup>

Für die Verfasser ist es an dieser Stelle von besonderem Interesse und von besonderer Bedeutung, zunächst folgender Frage nachzugehen:

Wenn das Ich das allen empirischen Gegenständen und aller Erkenntnis vorausgehende Subjekt ist und sich selbst als Selbst entwickelt, ist es dann nicht logisch und möglich, einen Anfang oder Ursprung der Entwicklung und Entwicklungsstufen zu beschreiben?

Im Rahmen seiner Überlegungen zu Gestalt und Wachstum der Persönlichkeit widmet sich ALLPORT dem sich entfaltenden Sinn des Selbst zu. Abschließend zum ersten, das *Ich* und das *Selbst* erläuternden Teil dieses Abschnitts, werden die Erkenntnisse von ALLPORT in einem Überblick wieder gegeben.

Nach umfangreichen Überlegungen und Untersuchungen zur Entwicklung des Selbst-Sinnes von der frühen Kindheit an kommt ALLPORT zu einer mehr oder weniger hierarchisch zu betrachtenden

---

<sup>93</sup> Ders.: ebenda. S. 60

<sup>94</sup> Ders.: ebenda. S. 60 - 65



und bestimmten Altersstufen entsprechenden Gliederung spezieller Aspekte des Selbst-Sinnes.

Aspekt 1 : Sinn des körperlichen Selbst

Aspekt 2 : Sinn der kontinuierlichen Selbst-Identität

Aspekt 3 : Selbstachtung, Stolz

Aspekt 4 : Ausdehnung des Selbst

Aspekt 5 : Selbst-Bild

Aspekt 6 : Selbst als rational Handelnder

Aspekt 7 : Propriates Streben

Aspekt 8 : Das Proprium<sup>95</sup>

Begonnen bei der Geburt eines Menschen hat der Säugling grundsätzlich die Anlage zur Entwicklung eines Selbst, aber es existiert noch kein Selbstbewusstsein. Erst im Zeitraum eines Lebensalters von ungefähr fünfzehn Monaten vollzieht sich der allmähliche Übergang von der „Allein-Zentriertheit“ bis zu dem Stadium, „wo das Kind sich verschieden weiß von seiner Umgebung [...]“<sup>96</sup>.

Als einen ersten Aspekt zu dieser Entwicklung hin benennt ALLPORT den Sinn des körperlichen Selbst. Durch das kontinuierliche Spüren des eigenen Körpers und durch eine Erinnerung an die Erfahrungen der Empfindungen und auch Grenzen des körperlichen Selbst entsteht der Sinn eines körperlichen Mich in Abgrenzung zum Fremden, zur Außenwelt oder zu allem „Nicht-Ich“.

Interessant ist die Beobachtung, dass anscheinend der Sinn der Identität von anderen dem Sinn der Selbst-Identität vorangeht. „Das

---

<sup>95</sup> Allport, Gordon W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Verlag Anton Hain, Meisenheim a. G., 1970, S. 109ff.

<sup>96</sup> Ders.: ebenda. S. 109

Du ist früher als das Ich.“<sup>97</sup> Die Selbst-Identität an sich hat kontinuierlichen Charakter. Raum, Zeit, Situationen, Gedanken und Einstellungen können sich ändern, der Eindruck der Selbst-Identität, also dass trotz wechselnder und sich ändernder Bedingungen immer *Ich selbst* in den Situationen gewesen bin, ich mich immer an *mich* in den Situationen erinnern kann und auch in Zukunft immer *mich selbst* in den Situationen wieder finden werde, bleibt aber davon unabhängig bestehen. Gefördert wird die Selbst-Identität durch die Namensgebung und auch durch eigene, sich von anderen unterscheidende Kleidung, Haare oder Schmuck. Im zweiten Lebensjahr entwickelt sich der Sinn der Selbst-Identität durch das Erlernen der Sprache besonders schnell. Durch die Sprache wird das Kind in die Lage versetzt, Beziehungen zu Objekten (Nicht-Ichs) zu denken.

Im engen Zusammenhang zur Selbst-Identität steht der dritte Aspekt, die Selbstachtung. Das Kleinkind entwickelt einen gewissen Stolz ob seiner eigenen Fähigkeiten, die es ständig bemüht ist zu testen und damit zu experimentieren.

Diese Entwicklungsstufen ordnet ALLPORT grob einem Alter bis zum sechsten Lebensjahr zu. Grob deshalb, weil nicht möglich ist klar abzugrenzen, wann genau sich der Selbst-Sinn festigt. Klar ist allerdings, dass „die Entwicklung des Selbst [...] aber noch weit davon entfernt [ist], vollständig zu sein.“<sup>98</sup>

Der vierte Aspekt, die Ausdehnung des Selbst, meint eine zunehmende Identifizierung der eigenen Person über als solche definierte Besitztümer; zum Beispiel *mein* Zimmer, *meine* Puppe, usw.. „Der Mensch ist, was er liebt“.<sup>99</sup>

Das Selbst-Bild entsteht durch die Wechselwirkung zwischen den wahrgenommenen externen und internen Erwartungen an die eigene Rolle und dem eigenen Verhalten. (Das soll ich tun; das möchte ich

---

<sup>97</sup> Ders.: ebenda. S. 110

<sup>98</sup> Ders.: ebenda. S. 118

<sup>99</sup> Ders.: ebenda. S. 118

tun; so möchte ich sein.) Im Bereich der Altersentwicklung ordnet ALLPORT die Entwicklung des Selbst-Bildes ungefähr dem Alter zwischen sechs und zwölf Jahren zu. Durch die Einschulung und stärkere Konfrontation mit unterschiedlichen sozialen Gruppen wird das Einhalten von „Spielregeln“ oder von außen gestellten Erwartungen an die der eigenen Person zugeschriebenen Rollen zunehmend bedeutsam.

Ebenfalls in zunehmendem Maße bedeutsam ist die Frage nach dem „Warum“. „Es ist richtig, dass das Kind von der frühesten Zeit an fähig gewesen ist, einfache Probleme zu lösen. Aber erst jetzt begreift es ganz, dass es eine rationale Fähigkeit hat, sich mit solchen Problemen zu beschäftigen. Früher *dachte* es; jetzt aber *denkt* es über das Denken.“<sup>100</sup> Dies veranschaulicht den sechsten Aspekt des sich entfaltenden Selbst, den Aspekt des Selbst als rational Handelnder.

ALLPORT beschreibt, dass mit dem Erreichen der Adoleszenz, die, wie er betont, nicht an ein festes Alter, wie zum Beispiel das achtzehnte Lebensjahr, fest zu machen ist, eine erneute Auseinandersetzung mit der Selbst-Identität stattfindet. In diesem Rahmen ist es wichtig, „dass langfristige Absichten und ferne Ziele in der Adoleszenz eine neue Dimension zu dem Sinn der Selbstheit hinzufügen“<sup>101</sup>. Diese übergeordneten Ziele, die sich das Selbst steckt und die ihm Antrieb und Sinn geben, meint der siebte Aspekt mit dem propriaten Streben.

Der letzte und im eigentlichen Sinne nicht ein ergänzender, sondern allen anderen sieben Aspekten vor- oder übergeordneter Aspekt, ist das Proprium. Mit dem Begriff Proprium verbindet ALLPORT das, was das Mich, also alle oben genannten empirischen Selbst-Aspekte, zusammenhält. Das Wissende, das *Mich* kennt. „Wir sind uns des

---

<sup>100</sup> Ders.: ebenda. S. 120

<sup>101</sup> Ders.: ebenda. S. 124

Propriums unmittelbar bewusst in einem Sinne, in dem wir uns niemals des „Wissenden“ unmittelbar bewusst sind.“<sup>102</sup>

Das sich daraus ergebende Problem ist das, was bereits mit dem Mühlengleichnis von LEIBNIZ angesprochen wurde. Das Selbst oder im Sinne ALLPORTS das Proprium, kann das Selbst oder sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen, aber was oder wer ist dann das, was genau in dem Moment sich selbst betrachtet?

Ein weiterer veranschaulichender Vergleich ist WITTGENSTEINS Metapher von Auge und Gesichtsfeld (siehe Abbildungsverzeichnis: Abb.2). Das Gesichtsfeld ist das, was das Auge sieht. Das Auge selbst kommt aber in diesem Gesichtsfeld nicht vor. Das Auge selbst ist keiner der Gegenstände, die zum Gesichtsfeld des Auges gehören, es ist vielmehr Voraussetzung, Bedingung und Grenze seines Gesichtsfeldes. Betrachtet sich das Auge selbst im Spiegel, sieht es nur den Gegenstand Auge, ein Abbild, das selbst kein Gesichtsfeld hat, aber nicht das das Spiegelbild sehende Auge.<sup>103</sup>

Das Proprium bzw. das selbstreflexive Selbst (im folgenden Text wird für diese Bezeichnung in Anlehnung an die Ausführungen von ALLPORT der Begriff Proprium gewählt) wäre dann, um gedanklich an diese Metapher anzuknüpfen, das sehende Auge und das Selbst, das zum Gegenstand der Reflexion wird, wäre das Spiegelbild des Auges.

Aus dieser Problematik heraus unterteilt KANT in das *transzendente* und das *empirische* Ich. Im Sinne ALLPORTS entspricht das empirische Ich im Prinzip den sieben Aspekten des sich entfaltenden Selbst und das transzendente Ich entspricht dem Proprium.

Die Schwierigkeit, einen Zugang zum Proprium zu bekommen, führt zum zweiten Teil dieses Abschnitts, der sich mit der Frage beschäftigen soll, welche Möglichkeiten denkbar sind, um sich der

---

<sup>102</sup> Ders.: ebenda. S. 125

<sup>103</sup> Anzenbacher, Arno: Einführung in die Philosophie. Verlag Herder, Freiburg, 2002, S. 118f.

Gestalt des individuellen Selbst anzunähern. Oder anders ausgedrückt: Welche Formen der Reflexion können hilfreich sein, um eine Vorstellung vom Proprium zu entwickeln?

Denkt man sich wieder in WITTGENSTEINS Metapher mit dem Auge und dem Gesichtsfeld ein, ist der Logik entsprechend durchaus vorstellbar, dass sozusagen indirekt vieles am Gesichtsfeld und seinen Gegenständen Rückschlüsse auf das Auge und seine Beschaffenheit zulassen. Zum Beispiel die Perspektivität oder Grenzen des Gesichtsfeldes.

Genau so ist auch eine Annäherung an das Proprium denkbar. Durch Hinterfragung und Freilegung der Perspektivität und der Grenzen des Propriums lassen sich Rückschlüsse auf seine Gestalt ziehen.

Auf die Frage der Perspektivität oder woraufhin das Proprium Bezug nehmen kann, benennt SCHMID fünf interdependente Bezugsbereiche des Selbst:

- Prinzipiengestaltung
- Prozessualgestaltung
- Potenzialgestaltung
- Effektgestaltung
- Finalgestaltung

„Im Falle der Prinzipiengestaltung verpflichtet [...] sich [das Proprium] auf ein Prinzip, eine Regel, eine Maxime, um seine Handlungen daran zu orientieren [...].“<sup>104</sup> Dieser Aspekt ist auch ähnlich einer Selbstgesetzgebung zu denken.

Die Entscheidung über den Umgang mit Krisen, wie zum Beispiel Verluste oder Krankheit, zählen zur Prozessgestaltung. Die innere Haltung und die Einstellung in der Situation beeinflussen mit, ob ich mich von Krisen zurückwerfen lasse oder möglicherweise sogar neue Kraft daraus schöpfen kann.

---

<sup>104</sup> Schmid, Wilhelm: Philosophie der Lebenskunst – Eine Grundlegung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1998, S. 243

Die Potentialgestaltung meint das Streben nach dem, was für das Individuum denkbar und möglich ist; die Möglichkeiten und Talente auf ein selbst erschlossenes Bild hin zu fördern und einzusetzen.

In der Effektgestaltung arbeitet das Selbst am Image gegenüber Anderen. Durch die Rückmeldungen der Wirkung der Selbstinszenierung auf andere kann das Selbst sich selbst in seinem Bild festigen oder korrigieren.

Der letzte Aspekt, die Finalgestaltung, beinhaltet eine Orientierung im endlichen Leben gerichtet auf ein Sinnhaftes, auf ein Ziel, das man zum Lebensende hin erreichen möchte.

Das Hinterfragen dieser Perspektiven ist hilfreich, eine bessere oder genauere Vorstellung von der Gestalt des individuellen Propriums zu bekommen.

Beschäftigt man sich reflexiv mit den ersten sieben Aspekten, die ALLPORT beschrieben hat, also mit dem Sinn des körperlichen Selbst, dem Sinn der kontinuierlichen Selbst-Identität, der Selbstachtung oder dem Stolz, der Ausdehnung des Selbst, dem Selbst-Bild, dem Selbst als rational Handelnder und dem propriaten Streben, erreicht man ebenfalls eine Annäherung an die Gestalt des individuellen Proprium.

Diese Aspekte bieten die Möglichkeit, durch das Hinterfragen und *Nach-Gehen* der bzw. *Nach-Denken* über die „Selbst-Perspektiven“ an Informationen über das Selbst zu kommen. Im einleitenden Satz dieses zweiten Abschnitts wurde zusätzlich zu dieser Möglichkeit noch eine andere Möglichkeit genannt, um Informationen über das Proprium zu bekommen: Die Möglichkeit der Annäherung über die erfahrbaren Grenzen des Propriums.

An dieser Stelle wird der Begriff des Gewissens, der bereits im ersten Abschnitt genannt wurde, erneut aufgegriffen und näher beschrieben.

Dem Selbst wurden grundsätzlich die Schlüsselbegriffe Freiheit, Kreativität und Gewissen zugesprochen.<sup>105</sup> Folgt man der Formulierung DERBOLAVS, dass der Mensch im Gewissen ganz er selber und letztlich auch ganz bei sich selber ist<sup>106</sup>, erscheint eine nähere Betrachtung des Gewissens für die hier beschriebenen Zwecke lohnenswert.

„Das Gewissen ist eine entscheidende Instanz im Wachstum der Persönlichkeit. Es kontrolliert flüchtige Impulse und opportunistische Anpassungsweisen, und zwar sorgt es dafür, dass Ziele auf lange Sicht berücksichtigt werden und dass das Verhalten im Einklang mit dem Selbst-Bild steht.“<sup>107</sup>

Zunächst scheint das Gewissen, geführt und beeinflusst von äußeren Sanktionen, in Form eines „Muss-Gewissens“ zu entstehen, um dann später durch das Wachsen der eigenen Persönlichkeit von innen heraus zu einem „Soll-Gewissen“ zu werden. Das heißt, dass das Gewissen eine Beziehung zu den eigenen inneren Werten herstellt, also zu den eigenen übergreifenden Wert-Schemata, die dem Handeln Richtung geben.

Das Gewissen gibt nicht allein kognitiv, sondern auch emotional Auskunft über die Positionen des Selbst. (Mit der Vorgehensweise fühle ich mich schlecht; diese Entscheidung weckt ein ungutes Gefühl in mir; u. ä..) Es macht darauf aufmerksam, dass jeder selbst darüber entscheidet, wie er handelt, und diese Entscheidung auch selbst verantworten muss.

Daraus lässt sich schließen, dass die Reflexion der eigenen Entscheidungsfindung, zum Beispiel in Situationen, die das Gewissen ins Bewusstsein holen, ebenfalls eine Annäherung an die Gestalt des individuellen Propriums ermöglicht.

---

<sup>105</sup> Derbolav, Josef: „Pädagogische Anthropologie“ als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung. In: König, Eckard, Ramsenthaler, Horst (Hrsg.): Diskussion pädagogische Anthropologie. Wilhelm Fink Verlag, 1980, S. 60

<sup>106</sup> Ders.: ebenda. S. 65

<sup>107</sup> Allport, Gordon W.: Werden der Persönlichkeit – Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M., 1983, S. 65

### 5.1.2 Vernunft und Verstand

„Ohne Vernunft kein menschliches Selbst. Wir hören auf, wir selbst zu sein, und unsere Handlungen hören auf, unsere Handlungen zu sein, wenn wir unsere Vernunft verlieren.“<sup>108</sup>

Anhand dieses Zitats soll verdeutlicht werden, dass es vor dem Abschluss dieses Abschnitts und dem Übergang in eine Annäherung an weitere Bedingungen der Möglichkeit von Wohlwollen notwendig ist, die beiden Begriffe Vernunft und Verstand genauer zu hinterfragen.

„Etymologisch von »vernehmen« abgeleitet, hatte Vernunft im ältesten Deutschen die Bedeutung von »richtig auffassen« sowie von »Überlegung« als dem Vermögen, das Aufgefasste im Geiste zu verarbeiten.“<sup>109</sup>

„Der Verstand wird allgemein beschrieben, als das Vermögen zu denken, zu erkennen [und] zu urteilen; zusammen mit der Vernunft das obere Erkenntnis- bzw. Denkvermögen im Gegensatz zur sinnlichen *Erfahrung*.“<sup>110</sup>

Nach dieser Annäherung an die Begrifflichkeiten wird die Schwierigkeit deutlich, beide Begriffe in ihrer Bedeutung sauber voneinander zu trennen. Der Begriff der Vernunft beschäftigte viele Philosophen und scheint nach einer ersten Sichtung der Literatur bis heute in seiner Funktion und in seinem Wesen nicht übereinstimmend geklärt und differenziert worden zu sein.

---

<sup>108</sup> Steinvoth, Ulrich: Was ist Vernunft? - Eine philosophische Einführung. Becksche Reihe, München, 2002, S. 96

<sup>109</sup> Precht, Peter u. Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Philosophie Lexikon – Begriffe und Definitionen. Metzler Verlag, Stuttgart, 2. Auflage, 1999, S. 632

<sup>110</sup> Ulfig, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 1999, S. 452



KANT legt den philosophischen Gebrauch fest, indem er Vernunft dem diskursiven Verstand als „das Vermögen der Einheit der Verstandesregeln unter Prinzipien“<sup>111</sup> überordnet.

Aber worin genau besteht der Unterschied oder anders gefragt, worin genau liegt jeweils das Geschäft oder die Funktion von Vernunft und Verstand?

Nach STEINVORTH ist „das Geschäft der Vernunft die Unterscheidung von richtig und falsch: die Kritik“<sup>112</sup>. In seinem Buch versucht STEINVORTH die Definitionen und Bedeutungszuschreibungen aller Philosophen dahin zu untersuchen, ob es grundsätzliche Übereinstimmungen gibt und ob es Letztbeweise dafür gibt, dass die Vernunft als Grundlage der Achtung jedes Menschen Geltung hat und somit bei jedem Menschen in gleicher Weise vorhanden sein muss. Er argumentiert dafür, dass die Vernunft als ein Vermögen der Rechtfertigung oder Begründung verstanden werden kann und sollte. „Das Geschäft des Verstandes ist dagegen die Intelligenz: das Erkennen von Problemlösungen und bedürfnisrelevanten Umweltreizen und, beim Menschen, das Erfassen von Gedanken und die Verwandlung von Vorstellungen in Propositionen, die wahr oder falsch sein können – Tätigkeiten, die Geltungsansprüche zum Ergebnis haben können, aber über diese nicht entscheiden.“<sup>113</sup>

Der Verstand wird also zum Beispiel benötigt, um Gedanken verstehen zu können. Der Verstand bildet Begriffe und nur mittels der Begriffe können Gegenstände sinnlicher Anschauung, ihre Bedeutung und ihre Beziehung zueinander, gedacht werden.<sup>114</sup> Die Vernunft ermöglicht aber erst, diese Gedanken als solche zu verstehen, die man mit Rechtfertigungsgründen anfechten, widerlegen und rechtfertigen kann. Ein anderes Beispiel ist die

---

<sup>111</sup> Precht, Peter u. Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Philosophie Lexikon – Begriffe und Definitionen. Metzler Verlag, Stuttgart, 2. Auflage, 1999, S. 632

<sup>112</sup> Steinvorth, Ulrich: Was ist Vernunft? - Eine philosophische Einführung. Becksche Reihe, München, 2002, S. 21

<sup>113</sup> Ders.: ebenda. S. 22

<sup>114</sup> Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Oldenbourg Verlag, Kirchheim, n. d. 2. Auflage, 1787, S. 116ff.

Befolgung von logischen Regeln. Verstand ist eine relative Größe und somit sind Menschen auch unterschiedlich gut darin, logische Regeln zu befolgen. Ein Computer kann darin weitaus überlegen sein. Vernunft greift dann, wenn in den unterschiedlichsten Situationen über die Richtigkeit oder Angemessenheit der Regel geurteilt werden muss.

Diese Fähigkeit, zwischen gut und böse oder richtig und falsch unterscheiden zu können, unabhängig von der mehr oder weniger intelligenten und Verstand beweisenden Argumentation, hat jeder Mensch. Die Anlage der Vernunft ist also jedem Menschen gleich gegeben und setzt im Gegensatz zum Verstand den Zweifel voraus.

STEINVORTH benennt als Paradigma der Vernunftleistung *rationale* Gewissensentscheidungen.<sup>115</sup>

Als rationale Entscheidungsinstanz ist die Vernunft tatsächlich abhängig vom Verstand. Sie ist „ein Vermögen, das den Verstand oder eine [...] nicht gründegeleitete Art der Reaktion auf Reize voraussetzt. Sie wählt unter gegebenen Reaktionsmöglichkeiten die aus, welche sie als die bestbegründete erkennt.“<sup>116</sup>

Diesbezüglich formulierte KANT als obersten Prüfstein dieser rationalen Entscheidungsinstanz den kategorischen Imperativ. Im Rahmen seiner »Kritik der reinen Vernunft« beschäftigte sich KANT mit der Frage, ob die Vernunft rein, also unabhängig von der empirischen Lust-Unlust–Motivation, hinreichender Bestimmungsgrund des Willens sein kann. Er wollte nachweisen, dass reine Vernunft aus sich selbst gesetzgebend ist und insofern den Willen allein durch ihr Gesetz bestimmen kann.<sup>117</sup>

„Nach KANT ist der so verstandene kategorische Imperativ *apriorisches Faktum der Vernunft*. Das heißt: Jedes zum Gebrauch der Vernunft gelangte Vernunftwesen weiß notwendigerweise a

---

<sup>115</sup> Steinvorth, Ulrich: Was ist Vernunft? - Eine philosophische Einführung. Becksche Reihe, München, 2002, S. 32

<sup>116</sup> Ders.: ebenda. S. 35

<sup>117</sup> Doublet, David R.: Die Vernunft als Rechtsinstanz - Kritik der reinen Vernunft als Reflexionsprozeß der Vernunft. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1989, S. 145ff.

priori, dass es im Sinne des kategorischen Imperativs handeln sollte.“<sup>118</sup> (Auf den kategorischen Imperativ von KANT wird in Kapitel 5.3 noch näher eingegangen.)

Für die weiteren Ausführungen und in Hinblick auf Wohlwollen sind noch zwei weitere Ansichten im Zusammenhang mit der Vernunft interessant:

DAMASIO kritisierte DESCARTES in Hinblick darauf, dass er erkannte, dass Gefühle unter bestimmten Umständen für die Vernunft verheerend sein können, aber ihr Fehlen für die Vernunft, die den Menschen so auszeichnet, nicht weniger schädlich ist.<sup>119</sup>

Die andere interessante Ansicht ist die Erkenntnis von KANT, dass die Vernunft der Versuche, Übung und Unterricht bedarf, um von einer Stufe der Einsicht zur anderen allmählich fortzuschreiten.<sup>120</sup>

Zusammenfassend kann zu diesem Kapitel also folgendes gelistet werden:

- Wohlwollen erfordert eine Auseinandersetzung mit dem *Selbst*.
- Vom Menschen sprechen heißt, von sich selbst sprechen. Von sich selbst sprechen wir in der ersten Person Singularis, wir sagen *Ich*.
- Selbstgestaltung ist möglich und verläuft in mehr oder weniger hierarchisch zu betrachtenden und interdependenten Phasen.
- Durch gezielte Fragestellungen / Reflexion kann jedes ICH Kenntnisse über sein *Proprium* bekommen.
- Das *Selbst* ist ohne Vernunft nicht zu denken.
- Vernunft ist die Fähigkeit der Rechtfertigung und „übersetzt“ Handlungen in „die eigenen Handlungen“.

---

<sup>118</sup> Anzenbacher, Arno: Einführung in die Philosophie. Verlag Herder, Freiburg, 2002, S. 307

<sup>119</sup> Steinvorth, Ulrich: Was ist Vernunft? – Eine philosophische Einführung. Becksche Reihe, München, 2002, S. 31

<sup>120</sup> Ders.: ebenda. S. 60ff.

- Gefühle können die Selbstgestaltung und die Vernunft beeinflussen und können Auskunft über das Gewissen geben.
- Verstand ist abhängig von Intelligenz und notwendig für die Vernunft, also für begründete Handlungsentscheidungen.

Im Folgenden wird die Auseinandersetzung mit dem Anderen, also mit dem Du, thematisiert, die unbestritten elementare Bedingung für Wohlwollen ist, da es letztendlich genau um die Wirklichkeit des Anderen geht.

## 5.2 Das ICH in Auseinandersetzung mit dem Du

*„Wenn wir eines Weges gehen und einem Menschen begegnen, der uns entgegenkam und auch eines Wegs ging, kennen wir nur unser Stück, nicht das seine, das seine nämlich erleben wir nur in der Begegnung.“<sup>121</sup>*

Wohlwollendes Handeln setzt einen Menschen, ein wahrnehmbares Du als Gegenüber des Wohlwollenden notwendig voraus, denn Wohlwollen bezieht sich auf die „direkte Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen zwei Menschen [...].“<sup>122</sup>

Wie oben bereits erwähnt, beinhaltet Wohlwollen die Bereitschaft, die Wirklichkeit des Anderen in sich erwachen zu lassen. Ehe die Wirklichkeit des Anderen im Wohlwollenden erwachen kann, ist es unerlässlich, diese Wirklichkeit wahrzunehmen.

Bevor in diesem Kapitel der Überschrift gemäß von der Auseinandersetzung des ICH mit dem DU die Rede sein wird, soll der Begriff **Wirklichkeit** bzw. das Verständnis der Verfasser diesbezüglich ausgeführt werden.

---

<sup>121</sup> Buber, Martin: Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 4. Auflage, 1979, S. 77

<sup>122</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 145

Aus den Ausführungen zum Begriff Wirklichkeit ergeben sich nach Leseart der Verfasser drei weitere Themenbereiche, die mit dem Gegenüber, seiner Wirklichkeit und der Auseinandersetzung des Wohlwollenden mit beidem eng verknüpft sind und die es in diesem Kapitel zu behandeln gilt. Dies sind

- die **Wahrnehmung**  
und ihre Rolle im Zusammenhang mit Wohlwollen,
- die **Beziehungsgestaltung**  
und –qualität zwischen dem Wohlwollenden und seinem Gegenüber sowie die Form ihrer Begegnung und
- die **Kommunikation**  
bzw. die Rolle, die Sprache und Verständigung in Bezug auf Wohlwollen spielen.

Aus diesen Begriffen ergibt sich die Struktur dieses Kapitels in der Folge.

Die Trennung der Begriffe ist tatsächlich eine eher synthetische, da diese sehr eng miteinander verwoben sind.

### 5.2.1 Wirklichkeit

Wirklichkeit umfasst das bewusst Wahrnehmbare, das Erfahrbare<sup>123</sup>. SCHOPENHAUER bestimmt Wirklichkeit als Inbegriff alles Wirksamen<sup>124</sup> und nach FICHTE ist Wirklichkeit Wahrnehmbarkeit, Empfindbarkeit<sup>125</sup>.

Die kritische Philosophie KANTS setzt zwar transzendente „Dinge an sich“ voraus, lässt sie jedoch in der Erkenntnislehre aus dem Spiel. Wirklich ist für KANT, „was mit den materialen Bedingungen der

---

<sup>123</sup> Ulfig, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 1999, S. 481

<sup>124</sup> Eisler, Rudolf: Wörterbuch der philosophischen Begriffe – Die digitale Bibliothek der Philosophie CD-ROM. Zweitausendeins Verlag, Frankfurt a.M., 2001, S. 6636

<sup>125</sup> Ders.: ebenda. S. 6636

Erfahrung, also den Empfindungen zusammenhängt“.<sup>126</sup> „Das Reale äußerer Erscheinungen ist [...] wirklich nur in der Wahrnehmung und kann auf keine andere Weise wirklich sein.“<sup>127</sup> HUSSERL setzt die Wirklichkeit nicht in Gestalt der alltäglichen Erfahrung voraus. Bei ihm nähert sich das erkennende Subjekt der Wirklichkeit in einer bestimmten „Einstellung“, in welcher es sich darauf konzentriert, von deren alltäglichen Beziehungen und ihrer natürlichen Gegebenheit abzusehen. Durch diese Reduktion ist die Wirklichkeit als „phänomenaler“ Bewusstseinsakt gegeben, dem sich der Phänomenologe nun beschreibend zuwenden kann.<sup>128</sup>

In vielen Fällen, schreibt JENSEN<sup>129</sup>, beschäftigen wir uns jedoch nicht mit Wirklichkeit, sondern nur mit Wirklichkeitssemantik, in der alles Wirkliche durch Symbole vertreten ist. JENSEN schreibt darüber hinaus, dass die Wirklichkeit diejenige Welt ist, die wir erleben. Wenn wir aber über diese Wirklichkeit sprechen, ergänzen wir empirische Erfahrungen durch zahlreiche Deutungen, mit denen wir das Erkannte auslegen. Damit verbirgt sich hinter der Wirklichkeit ein Interpretationskonstrukt.<sup>130</sup>

GLASERSFELD geht noch weiter, indem er sagt, dass Wirklichkeit nicht außerhalb der Menschen existiert. Das, was wir Welt nennen, ist demnach ein Konstrukt oder besser ein Konstruktionsprozess, welcher in den Vorstellungen der Menschen entsteht.<sup>131</sup> „Eine Wirklichkeit entsteht letztlich erst dann, wenn subjektive intrapersonale Konstruktionen in der Gemeinschaft aller

<sup>126</sup> Apel, Max u. Ludz, Peter: Philosophisches Wörterbuch. de Gruyter Verlag, Berlin, 6. Auflage, 1976, S. 309

<sup>127</sup> Eisler, Rudolf: Wörterbuch der philosophischen Begriffe – Die digitale Bibliothek der Philosophie CD-ROM. Zweitausendeins Verlag, Frankfurt a. M., 2001, S. 6633 (Es wird hier Bezug genommen auf: Kant, Immanuel, Kritik der reinen Vernunft. Hartknoch, Riga, 2. Auflage, 1787)

<sup>128</sup> Plöger, Wilfried: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Wilhelm Fink Verlag, München u. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1986, S. 26ff.

<sup>129</sup> Jensen, Stefan: Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1999, S. 27

<sup>130</sup> Ders.: ebenda. S. 28

<sup>131</sup> Glasersfeld, Ernst v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit – Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?. Piper Verlag, München, 13. Auflage, 2001, S. 16 - 39

Konstruierenden geteilt, abgestimmt, besprochen, beschlossen und gelebt werden müssen.“<sup>132</sup> Die Bedeutung von Sprache als „Baumaterial“ wird evident, wenn mehrere Individuen ihre erst einmal von sich aus erbrachten Konstruktionen miteinander abstimmen.

Eine universale Vorstellung von dem zu ermitteln, was Wirklichkeit ist, zumal aus dem bisher Angeführten deutlich wird, dass schon grundlegende Uneinigkeit darüber besteht, ob es eine Wirklichkeit außerhalb des Menschen de facto gibt, ist nicht das Anliegen dieses Kapitels. Zum Verständnis von Wirklichkeit im Zusammenhang mit den Bedingungen der Möglichkeit für Wohlwollen wird hier zusammenfassend folgendes festgehalten:

- Wirklichkeit ist das Erfahrbare, Empfindbare und damit gebunden an bewusste Sinneserlebnisse und an Wahrnehmung.
- Das erkennende Subjekt ist als Beobachter von Wirklichkeit an der Konstruktion selbiger beteiligt.
- Sobald das erkennende Subjekt die wahrgenommene Wirklichkeit zum Gegenstand des Denkens macht oder diese beschreibt, wird sie durch Deutungen ausgelegt. Wirklichkeit ist, da sie an Wahrnehmung (s.u.) gebunden ist, subjektiv.
- Sprache ist fundamental wichtiges Medium, um Wirklichkeit zu denken, zu beschreiben und sich über die wahrgenommene Wirklichkeit auszutauschen.

Wie kann der wahrnehmende Wohlwollende nun wissen, dass er die wahrgenommene Wirklichkeit des Anderen so wahrgenommen hat, wie sie für den Anderen wirklich ist?

---

<sup>132</sup> Siebolds, Marcus u. Risse, Alexander: Erkenntnistheoretische und systemische Aspekte in der modernen Diabetologie. de Gruyter Verlag, Berlin, 2002, S. 94f.

Da der Wahrnehmung eine zentrale Funktion in der Auseinandersetzung des ICH mit dem DU zukommt, wird hier nun eingehender erläutert, was unter Wahrnehmung zu verstehen ist.

### 5.2.2 Wahrnehmung

Unter Wahrnehmung ist das unmittelbare Gewährwerden, Bemerken und Vorfinden von Etwas zu verstehen.<sup>133</sup> Der Begriff *Wahrnehmen* entstammt dem mittelhochdeutschen „warn“ bzw. „warō“ und heisst soviel wie *bewahren, behüten, Aufmerksamkeit schenken*.<sup>134</sup>

Es handelt sich bei der Wahrnehmung um einen „psychophysischen Prozess, in dessen Verlauf ein Organismus auf Grund von physikalischen und chemischen Reizen, vermittelt durch seine Sinnesorgane und aufbereitet nach spezifischen Gesetzmäßigkeiten, eine anschauliche Repräsentation der Umwelt und des eigenen Körpers herstellt.“<sup>135</sup>

Die Wahrnehmung bildet so die „Eingangsseite“ des Individuums. Sinnesreize wie Lichtwellen, Schallwellen, Temperaturen u.ä. werden aufgenommen, weitergeleitet, im Gehirn verarbeitet und dann eventuell „erlebt“ (siehe Abbildungsverzeichnis: Abb. 3). Die zu einer Sinnesart gehörende psychische Qualität bezeichnet man häufig als „Empfindung“ (z.B. Helligkeit, Lautstärke, Wärme, Geschmack). Die Wahrnehmung allerdings schließt zudem das Erkennen von Gegenständen, Figuren, Person u.ä. ein. „Weiß“ entspräche damit einer Empfindung, ein „weißes Blatt Papier“ hingegen einer Wahrnehmung.<sup>136</sup>

---

<sup>133</sup> Ulfig, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 1999, S. 465

<sup>134</sup> Kluge: Etymologisches Wörterbuch. de Gruyter, Berlin, 23. Auflage, 1999, S. 628

<sup>135</sup> dtv-Brockhaus-Lexikon – Band 19. F.A. Brockhaus und Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1984, S. 255

<sup>136</sup> Nolting, Hans Peter u. Paulus, Peter: Psychologie lernen – Eine Einführung und Anleitung. Beltz Verlag, Weinheim, 3. Auflage, 1999, S. 45



Wahrnehmung als Erkennen macht damit aus physikalischen Reizen ein Etwas mit „Bedeutung“. Notwendigerweise muss dazu ein bereits vorhandenes „Bedeutungswissen“ in die Wahrnehmung einfließen. Wahrnehmung kann damit als Einheit eines (geistigen) Urteils und einer unmittelbaren sinnlichen, empfindenden Begegnung gefasst werden<sup>137</sup>, als leibhaftige Beziehung zur Welt, denn nur durch die Wahrnehmung von Welt ist der Leib zu erfahren und im Umkehrschluss: nur durch das Leib-Sein kann die Welt leibhaftig wahrgenommen werden.<sup>138</sup>

Die Wahrnehmung dessen, was um uns herum geschieht, ist immer nur eine ausschnitthafte, sie ist auf Grund verschiedener Ursachen, die an dieser Stelle kurz aufgezeigt werden, „Machwerk“ des Wahrnehmenden:

- Zunächst nehmen Menschen nur diejenigen Reize auf, die sie mittels ihrer Sinnesorgane aufnehmen können. D.h., dass z.B. nur bestimmte Frequenzbereiche des Schalls (ca. 20 – 20.000 Hertz) vom Ohr aufgenommen werden<sup>139</sup>. Ähnliches gilt für die Augen, welche Lichtwellen des ultravioletten Spektrums nicht aufnehmen können usw.. Die menschliche Wahrnehmungswelt ist also entsprechend eingeschränkt.
- Die auf diese Weise schon ausgewählten „passenden“ Sinnesreize, die auf die Rezeptoren der Sinnesorgane treffen, stellen immer noch eine ungeheure Flut von Informationen dar. Bewusst wahrgenommen werden aus dieser Flut wieder nur ausgewählte Reize. Die Aufmerksamkeit als systematischer Suchprozess sorgt für die erforderliche Reduktion<sup>140</sup>. Diesen Vorgang nennt man Selektion. Die

---

<sup>137</sup> Halder, Alois u. Müller, Max: Philosophisches Wörterbuch. Herder Verlag, Freiburg, 2. Auflage, 1988, S. 339

<sup>138</sup> Dauber, Heinrich: Grundlagen Humanistischer Pädagogik – Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1997, S. 86

<sup>139</sup> Kebeck, Günther: Wahrnehmung – Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Juventa Verlag, Weinheim, 1994, S. 95

<sup>140</sup> Ders.: ebenda. S. 157

selektive Wahrnehmung ist abhängig von einer Vielzahl von Faktoren, die darüber „entscheiden“, was ausgewählt wird.

Derartige Einflussgrößen sind u. a.:

- *Der physiologische Zustand*

Zustände wie Müdigkeit oder Einfluss von Medikamenten oder Alkohol verändern die Wahrnehmung.

- *Aktuelle Bedürfnisse und Motive*

Hunger, Durst, Wunsch nach Anerkennung u.ä. wirken sich auf Wahrnehmung aus.

- *Aktueller emotionaler Zustand*

Wut, Angst, Depression haben Wirkungen auf die Wahrnehmung, so wird im Erregungszustand (z.B. Zorn) eher Bösartigkeit wahrgenommen als im Entspannungszustand.

- *Vorerfahrungen u. -kenntnisse / Biografie*

Im Allgemeinen wird die Umgebung so wahrgenommen, dass sie zu den bisherigen Erfahrungen passt.

Vorkenntnisse bewirken, dass ein Arzt auf einem Röntgenbild anderes wahrnimmt als ein Förster.

- *Erwartungen*

Bei vielen Menschen wird Erwartetes viel eher wahrgenommen als Unerwartetes.

- *Aktuelle Lebenssituation*

Auch die Lebenssituation hat Einfluss auf die Wahrnehmung. Z.B wird jemand, der gerade eine Diät macht, verstärkt essende Menschen wahrnehmen.

- *Persönlichkeitseigenschaften*

Je nach Eigenschaften, die der Wahrnehmende besitzt oder sich wünscht, nimmt er Ähnliches oder Gegenteiliges bei anderen Personen wahr. Das Selbstbild nimmt Einfluss auf die Wahrnehmung.

- *Meinungen, Einstellungen, Wertvorstellungen*

Was dem Wahrnehmenden viel bedeutet oder wichtig ist, bestimmt auch einen Teil der Wahrnehmung.

Eine optimistische Einstellung führt häufig zu anderen Wahrnehmungsergebnissen als eine pessimistische.

- *Äußere, situative Umstände*

Rahmenbedingungen wie die Umgebung, die Organisation, in der man sich bewegt, die beteiligten Personen und die Art des Umgangs miteinander (soziale Wahrnehmung) beeinflussen ebenfalls die Wahrnehmung.

Der Einfluss der aufgeführten Faktoren macht das Ergebnis der Wahrnehmung subjektiv und individuell verschieden.<sup>141</sup> Wahrnehmung ist somit immer selektiv und subjektiv<sup>142</sup>.

- Die nun mehrfach selektierten Reize werden im Zentralnervensystem weiterverarbeitet und organisiert. Das bedeutet, dass Eindrücke nach dem Prinzip von **Figur und Grund** geordnet werden. Hierbei werden z.B. bei der Personenwahrnehmung bestimmte Merkmale einer Person als „herausragend“ in den Vordergrund gerückt, als Figur wahrgenommen, während andere Merkmale in den Hintergrund zurücktreten.

Andere Organisationsprinzipien sind die der **Nähe**, der **Ähnlichkeit**, der **Geschlossenheit** und der **Vertrautheit**.

So werden dem Prinzip der Nähe folgend Dinge, die nah beieinander liegen, als zusammengehörig und einander ähnlich betrachtet.

Elemente, die einander ähnlich sind, werden dem Prinzip der Ähnlichkeit nach als zusammengehörig wahrgenommen. Das kann zur Folge haben, dass Personen, die sich z.B. in ihrem Äußeren ähnlich sind, auch ähnliche Charaktereigenschaften zugeschrieben werden.

<sup>141</sup> Ders.: ebenda. S. 81f.

<sup>142</sup> Nolting, Hans Peter u. Paulus, Peter: Psychologie lernen – Eine Einführung und Anleitung. Beltz Verlag, Weinheim, 3. Auflage, 1999, S. 46

Unvollendete Figuren (s.o.) und lückenhafte Elemente werden nach dem Prinzip der Geschlossenheit vollendet und lückenlos wahrgenommen, d.h. die Lücken werden ergänzt. Dieses „Lücken-Ergänzen“ und „Unvollendete-Figuren-Schließen“ geschieht auch nach dem Prinzip der Vertrautheit. Mit der Anwendung o.g. Prinzipien im Rahmen des Organisations- u. Verarbeitungsprozesses fließen erneut zahlreiche in der Individualität des Wahrnehmenden begründete Argumente für die Subjektivität von Wahrnehmung in selbige ein.

Im Wissen, dass über die Grundzüge der Wahrnehmung weitaus mehr darzulegen möglich ist, soll das Angeführte zunächst genügen, damit an dieser Stelle ein weiterer Aspekt in die Betrachtungen dieses Kapitels einbezogen werden kann, nämlich die Beziehung zwischen dem Wohlwollenden und seinem Gegenüber. Die Fremdwahrnehmung wird als besondere Form der Wahrnehmung im folgenden Abschnitt thematisiert, weil sie nach Auffassung der Verfasser wesentlicher Bestandteil der Beziehungsgestaltung ist.

### 5.2.3 Beziehungsgestaltung

„Das Wirkliche wird als es selbst nur wahrgenommen“, so schreibt SPAEMANN, „wenn es als Entwurf wahrgenommen wird. Nur im »wohlwollenden« Mitgehen mit diesem Entwurf realisiere ich seine Wirklichkeit.“<sup>143</sup>

Entwurf bedeutet, so HEIDEGGER, die im Verstehen sich vollziehende Erschlossenheit des Daseins als In-der-Welt-Sein. „Dasein versteht

---

<sup>143</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 135

sich immer schon und immer noch, solange es ist, aus Möglichkeiten.“<sup>144</sup>

Der Mensch ist folglich im Bewusstsein seiner Möglichkeiten immer schon mehr, als er faktisch verwirklicht hat. Dadurch kennzeichnet sich sein Sein auf seine Möglichkeiten hin. Die Wirklichkeit des Anderen muss also auch und vornehmlich in Hinblick auf seine Möglichkeiten wahrgenommen werden. Dies ist SPAEMANN zufolge nur im wohlwollenden Mitgehen möglich.

Dieses „Mitgehen“ kann nur ein bewusstes Tun sein, verbunden mit der notwendigen Offenheit und Wachheit.

In der menschlichen Erfahrungswelt hat die personale und soziale Dimension eine prominente Bedeutung. Nur durch den personalen Bezug auf andere Menschen gewinnen wir eine menschliche Welt. „Wenn wir uns – allgemein – im anderen vollziehen, so ist »das Andere«, des Menschen primär »der Andere«, der Mitmensch, mit dem wir in personale Kontakt stehen, mit dem wir sprechen, mit dem wir verbunden und vertraut sind, den wir lieben und für den wir sorgen, mit dem wir zusammenleben und zusammenwirken.“<sup>145</sup>

HEIDEGGER sagt, dass die Welt des Daseins *Mitwelt* sei. „Das In-sein ist *Mitsein* mit Anderen.“<sup>146</sup> „In-Sein ist [...] der formale existenziale Ausdruck des Seins des Daseins, das die wesenhafte Verfassung des In-der-Welt-seins hat.“<sup>147</sup> Nach HEIDEGGER ist das *Mitsein* eine Bestimmtheit des je eigenen Daseins. Mit dieser Aussage verdeutlicht er, dass der Mensch immer in Beziehung steht zu anderen Menschen. „Das eigene Dasein ist nur, sofern es die Wesensstruktur des Mitseins hat, als für Andere belegend Mitdasein.“<sup>148</sup> Es geht um das Wie der Belegung des Menschen

---

<sup>144</sup> Heidegger, Martin: Gesamtausgabe Band 2 - Sein und Zeit. Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt a.M., 1977, S. 193

<sup>145</sup> Coreth, Emerich: Was ist der Mensch? – Grundzüge einer philosophischen Anthropologie. Tyrolia Verlag, München, 3. Auflage, 1980, S. 62

<sup>146</sup> Heidegger, Martin: Gesamtausgabe Band 2 - Sein und Zeit. Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt a.M., 1977, S. 159

<sup>147</sup> Ders.: ebenda. S. 73

<sup>148</sup> Ders.: ebenda. S. 161

mit dem Anderen und um die Wahrnehmung des Anderen, wenn MICHALSKI aus den Ausführungen HEIDEGGERS schließt: „Trägt hingegen das Dasein als Differenz von Mitsein und Selbstsein die Offenheit des Daseins für sein »Wesen« aus, dass es das Sein, um das es ihm geht, je mit den Anderen selbst ist, je selbst mit den Anderen teilt, so geht es dem Dasein um sein Mitsein mit Anderen derart, dass es ihm darin um der Anderen selbst willen um die anderen geht.“<sup>149</sup> Das Dasein *ist* daher als Mitsein wesenhaft umwillen Anderer.<sup>150</sup>

Der umsichtige Umgang mit dem Anderen wird von HEIDEGGER aus dem Phänomen der Sorge interpretiert. Er sieht die Fürsorge als faktische soziale Einrichtung, die sowohl positive als auch defiziente Modi, wie etwa das Aneinander-vorbei-Gehen und das Einander-nichts-Angehen, kennt und dessen positive Formen die *einspringende* und die *vorausspringende* Fürsorge darstellen.<sup>151</sup> Die *einspringende* Fürsorge entlastet den Anderen und mit Bezug auf sein Wohl wird für diesen entschieden. Der *vorausspringenden* Fürsorge hingegen geht es um die Befähigung des Fürsorgeempfängers, die Sorge für sich selbst aus sich selbst heraus tragen zu können. Das Dasein des Menschen vollzieht sich jedenfalls als besorgendes und fürsorgendes In-der-Welt-Sein. Das nach HEIDEGGERS Aussage »nicht eben glücklich« als *Einführung* bezeichnete Phänomen schlägt im Sinne von Begegnung die Brücke vom einen Subjekt zum anderen, um zu einem verstehenden Miteinandersein und einem fürsorgenden Erschließen des Anderen zu kommen. Das In-der-Welt-Sein ermöglicht dem Menschen die Entwicklung von der *Uneigentlichkeit* des unverbindlichen *Man* zur

---

<sup>149</sup> Michalski, Mark: Fremdwahrnehmung und Mitsein – Zur Grundlegung der Sozialphilosophie im Denken Max Schelers und Martin Heideggers. Bouvier Verlag, Bonn, 1997, S. 196

<sup>150</sup> Heidegger, Martin: Gesamtausgabe Band 2 - Sein und Zeit. Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt a.M., 1977, S. 164

<sup>151</sup> Ders.: ebenda. S. 162

*Eigentlichkeit* bzw. zur Begegnung im BUBERSchen Sinne<sup>152</sup>. Für HEIDEGGER zeichnet sich das menschliche Sein gerade dadurch aus, dass der Mensch nicht nur existiert, sondern über die *Erschlossenheit*, die soviel bedeutet wie *Bewusstheit* bzw. mit dem englischen Begriff *awareness* gleichzusetzen ist, nach dem Sinn der eigenen Existenz fragen kann und damit entscheiden kann über Wie seines In-der-Welt-Seins, seines Mitseins und seiner Beziehung zum DU.

Im Rahmen seiner Betrachtungen zur Ich-Du-Beziehung in Bezug auf die Fremdwahrnehmung hat sich SCHELER mit den Sympathiegefühlen und dem Mitfühlen beschäftigt.<sup>153</sup> „Gegenüber [...] defizienten Abarten, die SCHELER als Miteinanderfühlen und Gefühlsansteckung analysiert, liegt das eigentliche Mitgefühl darin, dass die Bezogenheit des eigenen Fühlens auf das Nachfühlen fremder Gefühle abgehoben bleibt, so dass die beiden Funktionen »auch im *Erlebnis* deutlich voneinander geschieden«<sup>154</sup> sind. [...] Die Funktion des Nachfühlers kommt hier über das bloße fühlende Erfassen von Gefühlsqualitäten hinaus erst voll zum Tragen als *Verstehen* dieser Gefühle als fremder. Die im Nachfühlen gelegene Grundfunktion, das »*Verständnis* ... der Erlebnisse Anderer«, das ein doppeltes Wissen um die »Tatsache fremder Erlebnisse« und um die »Existenz fremder seelischer Wesen überhaupt« einschließt, ist der Akt der inneren Fremdwahrnehmung, der als Fremd-Wahrnehmung die »Existenz des fremden Ich« überhaupt, als innere Fremdwahrnehmung speziell dessen »Erlebnisse« zur Wahrnehmung bringt.«<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> Quitmann, Helmut: *Humanistische Psychologie – Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund*. Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe, Göttingen, 1985, S. 67

<sup>153</sup> Michalski, Mark: *Fremdwahrnehmung und Mitsein – Zur Grundlegung der Sozialphilosophie im Denken Max Schelers und Martin Heideggers*. Bouvier Verlag, Bonn, 1997, S. 43

<sup>154</sup> Hervorhebungen wurden, falls nicht anders gekennzeichnet, aus dem zitierten Text übernommen

<sup>155</sup> Ders.: ebenda. S. 43

Der nach SCHELER „Fremdwahrnehmende“ muss also zum einen die Voraussetzung mitbringen, fremde Affekte in sich erwachen lassen zu können, diese also auch als „nicht eigene“ Affekte zu erleben, zum anderen muss er kognitive Voraussetzungen mitbringen, nämlich das Verfügen über Wissensbestände sowie die Fähigkeit, dieses Wissen auch zur Anwendung zu bringen.

Was SCHELER hier beschreibt wird häufig mit dem Begriff der **Empathie** verbunden. Er weist mit dem affektiven und dem kognitiven Aspekt seiner Fremdwahrnehmung auf zwei von vier Perspektiven, die BISCHOFF-WANNER aus der Betrachtung der Ergebnisse der Empathieforschung zusammenträgt. Bei der kognitiven Perspektive handelt es sich um einen bewussten, willentlichen Akt des „Hinreichens“ in einen anderen Menschen, wobei es nicht unbedingt notwendig ist, die Gefühle des Anderen auch selbst zu empfinden. Unter der affektiven Perspektive wird ein zunächst weitgehend unbewusster Prozess verstanden, der wenig kognitiver Kontrolle unterworfen ist und zur Teilhabe am Gefühl des Anderen führt. Beide Arten, so fasst BISCHOFF-WANNER die Ergebnisse ihrer Nachforschungen zusammen, haben eine soziale Erkenntnisfunktion.<sup>156</sup>

Insgesamt wird der Begriff Empathie zur Beschreibung von vier Qualitäten verwendet:

- **Verstehen**, was ein anderer fühlt und denkt (kognitive Perspektive)
- **Fühlen**, was ein anderer fühlt (affektive Perspektive)
- **Kommunizieren** des empathischen Verstehens (kommunikative Perspektive)
- mitfühlendes **Reagieren** (Helfen) auf die Notlage eines anderen (motivationale Perspektive)<sup>157</sup>

---

<sup>156</sup> Bischoff-Wanner, Claudia: Empathie in der Pflege – Begriffsklärung und Entwicklung eines Rahmenmodells. Verlag Hans Huber, Göttingen, 2002, S. 122

<sup>157</sup> Ders.: ebenda. S. 106



„Mehrdimensionale Empathiemodelle gehen davon aus, dass Empathie ein komplexer Prozess des Verstehens eines anderen ist, der primär affektiv ausgelöst wird, wobei aber kognitive Verarbeitungsprozesse unterschiedlicher Komplexität modifizierend eingreifen, wenn ein Mensch ein bestimmtes kognitives Entwicklungsstadium erreicht hat, so dass es zu einem Zusammenwirken affektiver und kognitiver Prozesse beim empathischen Erleben kommt.“<sup>158</sup> Über die Kausalität der Interaktion der beiden Komponenten gibt es keine Klarheit. Eine affektive empathische Reaktion kann die kognitive Fähigkeit aktivieren, sich in sein Gegenüber bewusst hineinzusetzen, um dadurch Aufschluss zu bekommen über dessen innere Verfassung. Eine affektive Reaktion, die zu Gefühlsteilung führt, kann allerdings auch durch die kognitive Fähigkeit des Sich-Hineinversetzens in das Gegenüber erst ausgelöst werden.

Eines der am weitesten fortgeschrittenen mehrdimensionalen Empathiemodelle ist das von HOFFMANN. Er sieht in der Empathie eine stellvertretende affektive Reaktion, die mehr an der Situation eines anderen ausgerichtet ist und welche dabei nicht mit dem gelebten Gefühl der Zielperson übereinstimmen muss, sondern aus irgendeiner emotionalen Reaktion bestehen kann, wenn sie sich nur im weitesten Sinne auf die Bedingungen bezieht, denen die Zielperson ausgesetzt ist.<sup>159</sup> Ähnlich wie SCHELER sieht auch HOFFMANN, dass Empathie eine Reaktion auf die Situation einer anderen Person im Sinne einer Als-ob-Reaktion ist, wobei der reif empathisch Reagierende sich nicht nur darüber bewusst sein muss, dass die Quelle des eigenen Affekts etwas ist, das jemand anderem zustößt, sondern er muss auch ein Gespür dafür haben, was der andere fühlt.<sup>160</sup> Da er alle Formen affektiver Reaktionen unterstützt,

---

<sup>158</sup> Ders.: ebenda. S. 174

<sup>159</sup> Hoffmann, Martin L.: Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität. In: Schreiner, Günter (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Agentur Pedersen, Braunschweig, 1983, S. 237

<sup>160</sup> Ders.: ebenda. S. 247

ist der Prozess der Übernahme der Perspektive des anderen wahrscheinlich in besonderem Ausmaß geeignet, empathische Anteilnahme bzw. Mitgefühl zu erzeugen. Die entwicklungsbezogene Perspektive des HOFFMANNschen Modells argumentiert jedenfalls so, dass die zunehmende kognitive Repräsentanz anderer Menschen, einschließlich der fortgeschrittenen Fähigkeit zur Rollenübernahme, der Fähigkeit zum Mitgefühl zugrunde liegt.<sup>161</sup>

Der empathische Prozess beginnt mit der Wahrnehmung einer anderen Person z.B. durch Hinweisreize aus dem Ausdrucksverhalten der Person oder aus der Beobachtung der Situation heraus. Die durch die affektive Reaktion ausgelösten kognitiven Verarbeitungsprozesse können einfache im Sinne klassischer Konditionierung sein oder auch komplexe, wie „Symbolische Assoziation“, Perspektivübernahme oder Netzwerkverarbeitung. Empathische Anteilnahme, Mitgefühl und kognitives Verstehen können zu helfendem Verhalten als handlungsbezogenes Ergebnis führen.<sup>162</sup> Ob dem so ist, hängt von diversen Voraussetzungen ab: Kosten-Nutzen-Überlegung, Einschätzung der eigenen Helferkompetenz, persönliches Unbehagen bis hin zu Abwehr, Flucht oder Aggression.

**Voraussetzungen von Empathie sind** u.a. dispositionelle Empathiefähigkeit, affektive Erregungsfähigkeit und Vorstellungskraft. Ebenso spielen Einstellung, Erfahrung, Kommunikationsfähigkeit, Kompetenz, aktuelle Motivationslage, Stimmungslage, Vertrautheit oder Zuneigung zur Zielperson sowie die subjektive Interpretation der Situation eine Rolle.

In Bezug auf Motivation, Haltung und Handlungsentscheidung bleiben die bisherigen Betrachtungen zur Empathie recht unbestimmt. Deutlich wird hingegen, dass mit Empathie der Versuch des Verstehens und ein willentlicher Akt konstitutiv verbunden sind.

---

<sup>161</sup>Bischoff-Wanner, Claudia: Empathie in der Pflege – Begriffsklärung und Entwicklung eines Rahmenmodells. Verlag Hans Huber, Göttingen, 2002, S. 175

<sup>162</sup>Ders.: ebenda. S. 178

Eine ausdrückliche Verbindung zwischen Empathie und Haltung beschreibt ROGERS in Hinsicht auf seinen personenzentrierten Gesprächsansatz. Nach ROGERS zeigt der Therapeut oder Berater dann Empathie, verstanden als einführendes nicht-wertendes Verstehen, „wenn er die innere Welt des Klienten mit ihren ganz persönlichen Bedeutungen so verspürt, als wäre sie seine eigene [...] und sich nicht mit der eigenen Unsicherheit, Angst oder Wut darin verstrickt.“<sup>163</sup> Empathie ist für ROGERS eine von drei wesentlichen Grundhaltungen der *personenzentrierten gesprächstherapeutischen und auch der pädagogischen Praxis*. Die beiden anderen Grundhaltungen sind *Echtheit (Kongruenz)*, womit Real-Sein oder Ganz-man-selbst-Sein in der Begegnung von Mensch zu Mensch gemeint ist, und *Wertschätzung (bedingungsfreies Akzeptieren)*, die das Gegenüber achtet und in seinem jeweiligen So-Sein ohne Vorurteil und Wertung annimmt. Die *Kongruenz* sieht ROGERS dabei an erster Stelle, da Empathie und Wertschätzung durch sie erst menschenwürdig werden und ohne sie auf eine Technik reduziert würden. Das Hauptanliegen ROGERS' ist die Begegnung (im Sinne BUBERS) zwischen Menschen und in dieser Begegnung „das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist“<sup>164</sup>, wobei er immer wieder betont hat, dass das, was in einer therapeutischen Beziehung hilfreich ist, auch für jede andere zwischenmenschliche Beziehung gültig sein muss.

Zweimal bereits wurde in den Ausführungen Bezug genommen auf die Philosophie BUBERS, der sich intensiv mit der Begegnung zwischen dem ICH und dem DU beschäftigt hat. Seine Gedanken dazu haben erheblichen Einfluss genommen auf die Psychologie und die Pädagogik.

---

<sup>163</sup> Quitmann, Helmut: Humanistische Psychologie – Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund. Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe, Göttingen, 1985, S. 138

<sup>164</sup> Ders.: ebenda. S. 139

Für BUBER steht im Vordergrund seiner Philosophie das Konzept der Dualität des Menschen als existentielle Tatsache. Immer wieder kommt der Mensch an „den »Abgrund der Zweiheit«, denn immer will er beides: die Sicherheit mit dem Gefühl, dass alles so bleibt, wie es ist und das Risiko mit all seinen schöpferischen Möglichkeiten.“<sup>165</sup> Übereinstimmend mit KIERKEGAARD, HEIDEGGER und JASPERS sieht er den Menschen immer vor die Notwendigkeit der Wahl gestellt. BUBER betrachtet diese Polaritäten immer als Einheit. „Die »Zweiheit ist das Grundwesen der Welt«; Orientierung und Realisierung, Gut und Böse, Geist und Materie, [...] Leben und Tod gelangen aber dadurch zur Einheit, dass der Mensch sich mit den Polaritäten konfrontiert sieht und nicht versucht, die damit verbundenen Spannungen aus der Welt zu schaffen.“<sup>166</sup>

Analog zu den Polaritäten von »Realisierung« und »Orientierung« stehen sich die beiden Welten der »Ich-Du-Beziehung« und des »Ich-Es-Verhältnisses« gegenüber. Zu beachten ist dabei, dass der Mensch sowohl zu Menschen als auch zu Dingen seiner Umwelt ein »Ich-Es-Verhältnis« und auch eine »Ich-Du-Beziehung« haben kann. Zugleich bilden die o.g. beiden Welten in ihren Polaritäten eine Einheit. Das »Ich« als solches gibt es nach BUBER nicht. Es gibt zum einen das »Ich«, welches sich in Beziehung zum »Du« befindet, zum anderen gibt es das »Ich«, das einen Erfahrungsgegenstand als »Es« in die Welt einbringt. „Das Grundwort »Ich-Es« umfasst die gesamte Erfahrung des Menschen, somit Wahrnehmungen, Vorstellungen, Empfindungen, Gefühle und Denken. „Wer »Ich-Es« spricht, der erfährt die Welt. Sie ist für ihn nutzbar, sie dient seinen Zwecken.“<sup>167</sup> Im »Ich-Es-Verhältnis« gibt es immer das aktive Ich und das passive Du. Die »Ich-Es-Welt« ist bestimmbar und beschreibbar, sie kennt Raum und Zeit und hat Zusammenhang und

---

<sup>165</sup> Ders.: ebenda. S. 48

<sup>166</sup> Ders.: ebenda. S. 49

<sup>167</sup> Suter, Alois: Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers – Ein Vergleich. Verlag Paul Haupt, Stuttgart, 1986, S. 83

Kontinuität. Technik und Wissenschaft kommen aus dieser Welt. Im »Ich-Es-Verhältnis« erfährt der Mensch die Welt, was für BUBER heißt, die Fläche der Dinge zu befahren<sup>168</sup> und nicht zu ihrem Wesen vorzudringen. Hier, in der Welt der Orientierung, kann der Mensch einem Ding gegenüberstehen, über dieses nachdenken, vergleichen, werten, fühlen und auch Nutzen daraus ziehen.

„Wer hingegen zur Welt das Du spricht, begegnet ihr.“<sup>169</sup> Das Gegenüber verliert hier alles Teilhafte der »Ich-Es-Welt« und wird zur alles übrige ausschließenden Gegenwart, zur Ganzheit, zur Gestalt. Die Beziehung lebt vom gegenseitigen Du-Sagen – Ich und Welt in der Beziehung sind aktiv und passiv zugleich. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie, noch Zweck oder Gier. Es ist dem Menschen jedoch nicht gegeben, in der Beziehung verharren zu dürfen, da die pure Gegenwärtigkeit ihn aufzehren würde, d.h. der Mensch muss in das »Ich-Es-Verhältnis« zurückkehren, was BUBER mit der »erhabenen Schwermut unseres Loses« bezeichnet.<sup>170</sup> Beziehung ist somit nicht dauerhaft - zur »Du-Welt« gehört die Diskontinuität, folglich muss jedes Du wieder zum Es werden. Die gesamte Es-Welt besteht aus ehemaligen Du-Erfahrungen, die ihre Gegenwärtigkeit verlieren, da sie nur noch für Momente aus dem »Hintergrund« auftauchen. „Auf diese Weise gehen zwar nicht die Inhalte der Du-Welt in die Es-Welt ein, aber ihre Kraft, ihr Geist dringen immer wieder in die geordnete Welt ein und nehmen so Einfluss [...].“<sup>171</sup>

Der Mensch kann, so BUBER, zur Beziehung ausgehen. Er kann offen sein für eine Beziehung und bereit dafür, darin besteht sein Willensanteil, immer bedarf es zur Entstehung der Begegnung aber

---

<sup>168</sup> Buber, Martin: Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 4. Auflage, 1979, S. 9ff.

<sup>169</sup> Suter, Alois: Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers – Ein Vergleich. Verlag Paul Haupt, Stuttgart, 1986, S. 84f.

<sup>170</sup> Buber, Martin: Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 4. Auflage, 1979, S. 20

<sup>171</sup> Quitmann, Helmut: Humanistische Psychologie – Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund. Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe, Göttingen, 1985, S. 335

auch der Gnade, somit eines Anteils, der nicht im Einfluss des Menschen steht. Eine »Ich-Du-Beziehung« ist durch bzw. vom Menschen nicht herstellbar.<sup>172</sup> Wohl aber kann er willens sein.

Das Zwischenmenschliche nimmt für BUBER eine Sonderstellung ein, die sich auf den Akt der Beziehung auswirkt, denn hier waltet die Sprache und „Mensch sowie Mitmensch stehen in Redlichkeit zueinander“<sup>173</sup>. Was sich zwischen Mensch und Mitmensch in der Begegnung begibt, das Dialogische, realisiert sich im »Reich des Zwischen« und ist nur für das Ich und das Du erfahrbar, für den Beobachter bleibt es verborgen. Das »Zwischen«, so umschreibt es BUBER, ist die über die Eigenbereiche beider Personen hinausgreifende Kommunikationssphäre, in der das Beziehungsgeschehen sich verwirklicht. Der Ort dieses Geschehens ist nicht, wie man sonst gewohnt ist anzunehmen, in den Innerlichkeiten der Einzelnen zu finden oder in einer sie umfassenden und bestimmenden Allgemeinheit lokalisiert, sondern tatsächlich zwischen ihnen. Das Zwischen konstituiert sich BUBER zufolge da, wo Vergegenwärtigung geschieht und eben diese geschieht gegenseitig. Der durch die Distanzierung zum Andern gewordene Mensch wird als solcher unmittelbar und ohne Vorurteile angenommen. Ich kann mir ihn und seine Situation vergegenwärtigen und dessen „innewerden“, was ihn gerade bewegt. Die Erfahrung der Erfahrung des Anderen zu machen wird dem Menschen durch die Realphantasie, so BUBER, ermöglicht, womit er etwas für ihn nicht mit den Sinnen Erfahrbares, z.B. einen Schmerz, sich vor die Seele halten kann. Dabei ist nicht die gedachte Vorstellung des Schmerzes gemeint, sondern die volle Realität der Erfahrung des Anderen, welche das Ich als ganze Person betrifft und nicht nur den Intellekt.<sup>174</sup> Der Mensch wird nicht Mensch, indem er

---

<sup>172</sup> Suter, Alois: Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers – Ein Vergleich. Verlag Paul Haupt, Stuttgart, 1986, S. 85

<sup>173</sup> Ders.: ebenda. S. 87

<sup>174</sup> Ders.: ebenda. S. 89

sich zu sich selber verhält, sondern indem er von anderen in seinem Sein bestätigt wird.

Der Mensch, in dem das Ich-Du-Sprechen stärker ausgeprägt ist, begreift sich als mehr teilnehmend an der realisierenden Welt und ist auf diese Art Teil der permanenten Veränderung. Durch diese Teilnahme an der Welt wird er *Person*. Dem steht das *Eigenwesen* gegenüber, bei dem das Ich des Grundwortes Ich-Es stärker ausgeprägt ist und das sich gegen andere stärker abgrenzt. BUBER macht sehr deutlich, dass sich das Ich, welches als Ich-Pol Ausgangspunkt der *Ich-Du-Beziehung* ist, nur verwirklichen kann in einem ständigen Wechsel zwischen *Eigenwesen* zum einen, das sich gegen andere abgrenzt, und *Person* zum anderen, die zu anderen Personen in Beziehung tritt. Kein Mensch ist also reine Person noch reines Eigenwesen, jeder lebt im „zwiefältigen Ich“<sup>175</sup>, d.h. Eigenwesen und Person stehen nicht in Widerspruch zu einander, sondern ergänzen sich notwendigerweise. Hier erinnert BUBERS Sicht an HEIDEGGERS Verständnis von Mitsein als Form des Seins, das Ich und Du verbindet.

Der Mensch kann sich als Selbstzweck nur mit anderen Menschen zusammen vollenden, entfalten und verwirklichen und ist also seinem Wesen nach gesellschaftlich. Eine Grundform menschlicher Gesellschaftlichkeit ist die Kommunikation. Wie oben bereits erwähnt, ist das Kommunizieren des empathisch Verstandenen eine Qualität der Empathie und in der zwischenmenschlichen Beziehung BUBERS wird die Immanenz von Kommunikation und Sprache eben dieser Beziehung deutlich. Darum wird in der Folge Kommunikation als Bedingung der Möglichkeit für Wohlwollen betrachtet, insbesondere die Rollen der Sprache und der Verständigung.

---

<sup>175</sup> Quitmann, Helmut: Humanistische Psychologie – Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund. Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe, Göttingen, 1985, S. 341

### 5.2.4 Kommunikation

JASPERS versteht unter Kommunikation „das hörende, teilnehmende und verantwortlich tätige Geöffnetsein des Menschen für den andern“.<sup>176</sup>

Der Begriff Kommunikation stammt vom lateinischen *communicare* und bedeutet soviel wie mitteilen, teilen, gemeinschaftlich machen.<sup>177</sup> Austausch und Verständigung sind darunter ebenso zu verstehen<sup>178</sup> wie im weiteren Sinne alle Prozesse der Übertragung von Nachrichten (Mitteilung / Aussage) durch Zeichen von einem Sender (Kommunikator) zu einem Empfänger (Rezipient / Adressat). Ein solcher Prozess umfasst die zwischenmenschliche Kommunikation in verbaler Form durch Sprache sowie die nonverbale Form durch Mimik, Gestik und Ausdruck.

Wo Menschen in Kontakt treten, kommt zwischen ihnen eine Wechselwirkung zustande, d.h. sie agieren und reagieren und beziehen sich auf den jeweils anderen. Es beginnt eine Interaktion<sup>179</sup>. Die Kommunikationspartner senden und empfangen Informationen und Nachrichten wechselseitig, verbale wie nonverbale, und diese gesendeten und empfangenen Botschaften wirken auf den jeweils anderen, was bei beiden zum Interpretieren der Botschaften und Reagieren auf selbige führt. Nicht zu kommunizieren ist nicht möglich.<sup>180</sup> Jede Nachricht hat, so besagt WATZLAWICKS zweites Axiom, einen Sachinhalt und einen Beziehungsinhalt, wobei letzterer den ersteren dominiert<sup>181</sup>. SCHULZ VON THUN führt diesen Sachverhalt weiter aus, indem er vier Anteile

---

<sup>176</sup> Halder, Alois u. Müller, Max: Philosophisches Wörterbuch. Herder Verlag, Freiburg, 2. Auflage, 1988, S. 158

<sup>177</sup> Kluge: Etymologisches Wörterbuch. de Gruyter, Berlin, 23. Auflage, 1999, S. 466

<sup>178</sup> dtv-Brockhaus-Lexikon – Band 10. F.A. Brockhaus und Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1984, S. 56

<sup>179</sup> Hoffmann-Gabel, Barbara: Besser verstehen lernen – Kommunikation in helfenden Berufen. Vincentz Verlag, Hannover, 1999, S. 18ff.

<sup>180</sup> Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber, Göttingen, 10. Auflage, 2003, S. 50ff.

<sup>181</sup> Ders.: ebenda. S. 53ff.



einer Nachricht unterscheidet, nämlich den *Sachinhalt*, die *Selbstoffenbarung*, die *Beziehung* und den *Appell*.<sup>182</sup>

Menschliche Kommunikation ist komplex und missverständlich, so sind gesprochene Worte oft schon nicht eindeutig in ihrem Sinn, nicht-sprachliche Äußerungen sind es oft noch weniger. Die Qualität der Wahrnehmung (s.o.) entscheidet zusätzlich darüber, wieviel von der gesendeten Botschaft beim Empfänger ankommt. Mögliche Ursachen für Missverständnisse lassen sich wie folgt unterscheiden<sup>183</sup>:

- **Missverständnisse 1. Ordnung** („Ich kann nicht verstehen, was du sagst“):
  - Unklares Sprechen bzw. undeutliches Artikulieren
  - Zuviel Information auf einmal
  - Langes, monotones Reden
  - Benutzen von Fremdwörtern oder von abstrakten Begriffen
  - u.ä.
- **Missverständnisse 2. Ordnung** („Ich verstehe nicht, was du meinst/fühlst“):
  - Unterschiedliches Empfinden oder Erleben des gleichen Sachverhaltes
  - Vorliegen verschiedener Erfahrungen
  - Verdeckte bzw. versteckte Gefühle, die das Verstehen erschweren
  - Emotional aufgeladene Atmosphäre, welche die Wahrnehmung beeinflusst
  - Fehlende Kongruenz zwischen verbaler und nonverbaler Botschaft
  - Inkongruente nonverbale Signale

---

<sup>182</sup> Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1+2 – Störungen und Klärungen / Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, Einmalige Sonderausgabe 1998, S. 26ff.

<sup>183</sup> Hoffmann-Gabel, Barbara: Besser verstehen lernen – Kommunikation in helfenden Berufen. Vincentz Verlag, Hannover, 1999, S. 29

- **Missverständnisse 3. Ordnung** („Wenn Menschen direkt sagen würden, was sie wollen...“):
  - Fehleinschätzungen über menschliche Kommunikation
  - Überbewertung des gesprochenen Wortes
  - Unterschätzung des nonverbalen Anteils der Nachricht
  - „blinde Flecken“ in der Wahrnehmung

Während Missverständnisse 1. Ordnung weitgehend vermeidbar sind, z.B. durch Verbesserung der eigenen kommunikativen Fähigkeiten, so sind solche 2. und 3. Ordnung schwerer zu vermeiden, evtl. nicht einmal auflösbar, ist doch dazu meist eine erfolgreiche Verständigung notwendige Voraussetzung. Die die menschliche Kommunikation und das individuelle Verhalten beeinflussenden und prägenden Faktoren der sozialen Umwelt nehmen an Zahl und Verschiedenartigkeit in unserer postmodernen Gesellschaft stetig zu. Unterschiedliche Normen, Wertvorstellungen, Einstellungen und Gebräuche, die für den einen selbstverständlich, für den anderen jedoch völlig fremd sind, erschweren eine Verständigung zwischen Kommunikationspartnern möglicherweise erheblich. Verständigung ist zwischen Menschen demnach nicht selbstverständlich. Um sich zu verständigen bedienen sich Menschen der Sprache.

Sprache ist zum einen das *Sprechen* als solches, zum anderen ist darunter das *Gebilde einer Sprache*, wie z.B. der deutschen, englischen oder spanischen Sprache, an der jeder Mensch entweder als Muttersprache oder als weitere erlernte Sprache Anteil hat bzw. die er mehr oder weniger, aber doch nie völlig, in Besitz nimmt.<sup>184</sup> SLOTERDIJK, der eine Verbindung zieht zwischen der sokratischen Maieutik und der Rolle der Sprache als Weltversprechen und für den damit das Zur-Welt-Kommen vergleichbar ist mit dem Zur-Sprache-Kommen, schreibt über die Sprache: „Werden Sprachen an neue

---

<sup>184</sup> Jaspers, Karl: Die Sprache / Über das Tragische. Piper Verlag, München, Neuausgabe 1990, S. 13

Sprecher übermittelt, so wird auch immer das symbolische Material weitergegeben, das den Späteren den Einzug in die Welthöhle ihrer Vorgänger ermöglicht. [...] So wie mich die Familiennamen ins Höhlensystem der Verwandtschaft bannen, so schließen mich Nationalsprache, Stammesdialekt, Subkulturargot und Fachsprache in das Höhlensystem ein, in das ich hineingeboren und hineinerzogen wurde.“<sup>185</sup> Sprache ist demnach zwar auch verbindendes Kommunikationsmittel, sie dient aber ebenfalls der Abgrenzung und Differenzierung, ja Sprache macht es erst möglich, zu differenzieren und zu unterscheiden.

Sprache gehört in das menschliche Miteinander und Zueinander, ja Sprache ist überhaupt das, was sie ist, wenn sie Verständigungsversuche trägt und damit zu Austausch und Dialog führt.<sup>186</sup> Dass Sprache der Verständigung dient, schreibt auch HEIDEGGER, fügt aber noch hinzu: „Mit dieser Bestimmung ist aber nicht ihr eigentliches Wesen getroffen [...]. Die Sprache ist nicht nur Werkzeug, das der Mensch neben vielen anderen auch besitzt, sondern die Sprache gewährt überhaupt erst die Möglichkeit, inmitten der Offenheit von Seiendem zu stehen. Nur wo Sprache ist, da ist Welt.“<sup>187</sup> Dieses Erschließen von Welt geschieht, analog zu den Dimensionen des HEIDEGGERSchen Phänomens der *Erschlossenheit* des Daseins und seinem dreifachen Weltbezug, was heißt, ein Verständnis seiner selbst, der anderen und der Welt zu haben, mittels dreier Funktionen:<sup>188</sup>

- Die Darstellungsfunktion, die uns erlaubt, mittels Sprache Formulierungen zu bilden und damit zu einer artikulierten Auffassung von Welt zu gelangen.

---

<sup>185</sup> Sloterdijk, Peter: Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen – Frankfurter Vorlesungen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1988, S. 161

<sup>186</sup> Gadamer, Hans-Georg: Gesammelte Werke Band 8 – Ästhetik und Poetik 1. Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen, 1993, S. 346

<sup>187</sup> Lafont, Cristina: Sprache und Welterschließung – Zur linguistischen Wende der Hermeneutik Heideggers. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1994, S. 123

<sup>188</sup> Ders.: ebenda. S. 137f.

- Die Appellfunktion, die uns erlaubt, eine Angelegenheit zwischen Gesprächspartnern öffentlich darzulegen und damit einen öffentlichen Raum zu bilden, der gemeinsamer Ausgangspunkt sein kann zur Betrachtung von Welt.
- Die Ausdrucksfunktion, aufgrund deren es erst möglich ist, ein Selbstverständnis zur Konstitution eines subjektiven Raumes zu bilden.

Das Mittel der Sprache ist die Bedeutung und in diesen Bedeutungen geschieht das Offenbarwerden des Seins.<sup>189</sup> Durch Differenzierung und Spaltung erst können dem Menschen diese Bedeutungen und damit die Welt bewusst werden. JASPERS unterscheidet zwei *Weisen des Bedeutens*:

- **Ausdruck** als unabsichtlich hervorgebrachte Bedeutung. Bewegungen und Formen haben Ausdruck sowie im übertragenen Sinne alles in Raum und Zeit Erscheinende.
- **Werk, Gebilde, Darstellung** als absichtlich hervorgebrachte Bedeutung, wie Gebrauchsgegenstände, Wohnung und Kleidung, Bauten, Dichtung, Kunst, Philosophie, Wissenschaft, und dieses alles in Prozessen technischen Tuns und methodischen Vorgehens sowie Ausübung von Riten und Kultur.

Die Sprache steht im Mittelpunkt aller Arten des Bedeutens, denn sie ist universal und sie allein vermittelt zwischen allen Bedeutungen.

Worte und Zeichen sind das Minimum von Sprache, sie sind vieldeutig, ggf. sind sie gar Träger noch verborgener Bedeutungsmöglichkeiten. „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“, sagt WITTGENSTEIN und führt diese Aussage weiter aus: „Daß die Welt *meine* Welt ist, das zeigt sich darin, daß die Grenzen *der* Sprache (der Sprache, die ich allein

---

<sup>189</sup> Jaspers, Karl: Die Sprache / Über das Tragische. Piper Verlag, München, Neuausgabe 1990, S. 14ff.

verstehe) die Grenzen meiner Welt bedeuten.“<sup>190</sup> WITTGENSTEIN und der „Wiener Kreis“ meinten, mittels einer formalen Logik eine Form von *Einheitssprache der Wissenschaften* festlegen zu können, welche Ungenauigkeiten und Vieldeutigkeiten eliminieren sollte. Wahrheiten, so WITTGENSTEIN, fallen mit Tatsachen zusammen, so dass man erwarten kann, dass die Struktur eines Satzes, der etwas Wahres ausspricht, der Struktur der Tatsache, die er ausdrückt, entspricht.<sup>191</sup> Die Welt ist somit nicht die Gesamtheit aller Dinge, sondern aller Tatsachen, welche alle logisch artikuliert sind.<sup>192</sup> Die Bedeutung sprachlicher Zeichen lässt sich jedoch nicht normativ fixieren, sie wird tatsächlich in unterschiedlichen Kontexten verschieden gebraucht. WITTGENSTEIN entdeckte folglich, dass die Bedeutung von Ausdrücken nicht zu trennen ist vom Gebrauch selbiger in der lebendigen Sprache. Er bezeichnet Sprache nicht als einheitliches, abgeschlossenes Ganzes, sondern vielmehr als eine Vielzahl von ineinandergreifenden *Sprachspielen*. Was in einem Sprachspiel (z.B. der wissenschaftliche Sprache) sinnlos ist, kann in einem anderen (z.B. der des „Süßholz-Raspelns“) durchaus sinnvoll sein.<sup>193</sup> Sprache kann nur als Teil der Kultur und Naturgeschichte des Menschen verstanden werden und ist ebenso Teil seiner *Lebensform*.

Trotz aller möglichen Fehleinschätzungen, die durch Sprache entstehen können, ist der Mensch an die Sprache gebunden, denn Begriffe und Bedeutungen lassen sich nur denken, wenn sie geknüpft sind an Worte und Zeichen. Der Gedanke muss sozusagen befestigt werden, damit der Mensch ihn sich selbst bewusst machen und anderen oder sich selbst mitteilen kann. Sprache ist „nämlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes“, so HEIDEGGER, „den

---

<sup>190</sup> Hacking, Ian: Die Bedeutung der Sprache für die Philosophie. Philo Verlag, Berlin, 2002, S. 80f.

<sup>191</sup> Ders.: ebenda. S. 84

<sup>192</sup> Coreth, Emerich; Ehlen, Peter; Haeffner, Gerd; Ricken, Friedo: Philosophie des 20. Jahrhunderts – Grundkurs Philosophie 10. Kohlhammer, Stuttgart, 2. Auflage, 1993, S. 144ff.

<sup>193</sup> Ders.: ebenda. S. 155

artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen“<sup>194</sup>. Denken ist also unausweichlich an Sprache gebunden. Neben der Offenbarmachung des Seienden und der Mitteilung leistet die Sprache, so JASPERS, die Möglichkeit der Aufbewahrung<sup>195</sup>, d.h. sie befestigt das in Gedanken Erreichte, gibt Anhaltspunkte für das Weiterschreiten von Erkennen und ermöglicht dem Sprechenden, das Aufbewahrte jederzeit wieder zu entdecken.

Wie kann der Mensch nun also wissen, ob er die Wirklichkeit des Gegenübers „verstanden“ hat, ob er verstanden hat wahrzunehmen? Wie kann er sich des Erkannten und Beobachteten gewiss sein?

Da es keine Sicherheit im Erkennen gibt und Kommunikation und Sprache mögliche Missverständlichkeit innewohnt, bekommt die Verständigung für den Wohlwollenden immer wieder evidente Bedeutung.

Verständigung ist mehr als die Entschlüsselung von verbalen und nonverbalen Signalen zwischen Sender und Empfänger. Sie ist zugleich Begegnung zwischen Personen.

Eine der zentralen Prämissen in GADAMERS Entwurf einer philosophischen Hermeneutik ist die Auffassung, dass sich Verstehen und Verständigung wechselseitig ergänzen bzw. dass Verständigung das Telos des Verstehens bildet<sup>196</sup>. Nach GADAMER heißt Verstehen Sich-miteinander-Verstehen und Verständnis ist zunächst Einverständnis.<sup>197</sup> Sich-miteinander-Verstehen heißt dann auch, den anderen verstehen – im moralischen, nicht im logischen Sinne gemeint. Der Weg zum solidarischen Verstehen führt nicht über Vereinheitlichen der Vielfalt der Sprachen, sondern er führt über

---

<sup>194</sup> Lafont, Cristina: Sprache und Welterschließung – Zur linguistischen Wende der Hermeneutik Heideggers. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1994, S. 139

<sup>195</sup> Jaspers, Karl: Die Sprache / Über das Tragische. Piper Verlag, München, Neuausgabe 1990, S. 34f.

<sup>196</sup> Kneer, Georg: Beobachten, Verstehen und Verständigung. In: Sutter, Tilmann (Hrsg.), Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten – Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997, S. 50

<sup>197</sup> Gadamer, Hans-Georg: Gesammelte Werke Band 8 – Ästhetik und Poetik 1. Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen, 1993, S. 346

das Überbrücken und Ausfüllen der Abstände zwischen den Menschen, über Im-Gespräch-Sein, d.h. den anderen zu achten, zu pflegen, zu schonen und ihm Gehör zu geben.<sup>198</sup> Im-Gespräch-Sein ist ein Vorgang der Verständigung und dieser bedarf nicht nur der Sprache, sondern auch der Offenheit zu hören und sich etwas sagen zu lassen. Wobei Auf-jemanden-Hören nicht automatisch heißt, blind zu tun, was der andere will, denn das hieße Hörig-Sein.

Wichtig für den, der des anderen Wirklichkeit deutet, ist zudem, dass er sich nicht nur über die Subjektivität seiner Wahrnehmung bewusst ist, um die Missverständlichkeit von Kommunikation weiß, um die Art und Qualität seiner Beziehung zum Gegenüber weiß, sondern im Bewusstsein dessen, dass seine Vorurteile und sein Vorverständnis neben der Wahrnehmung auch sein Deutungsvermögen beeinflussen, versucht zu verstehen, denn der Deutende bringt seine Geschichtlichkeit mit sich mit. Wer sich seiner Vor-Urteile nicht bewusst ist oder sie nicht wahrhaben will, seine geschichtliche Bedingtheit aus der Beziehung zum Du herausreflektiert, der verändert diese Beziehung auf destruktive Weise und nimmt ihr die Verbindlichkeit<sup>199</sup>. Wer verstehen will, vollzieht dieses Verstehen in einem Entwurf, d.h., dass der Deutende beeinflusst durch gewisse Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin einen Sinn des Ganzen voraus wirft, sobald sich ein erster Sinn zeigt.<sup>200</sup> Dieser Entwurf muss beständig verworfen, neu entworfen, verglichen werden mit rivalisierenden Entwürfen, bis er immer eindeutiger wird und dies, so SPAEMANN, bedarf des wohlwollenden Mitgehens.<sup>201</sup> Verständigung erfordert somit Bewusstheit über das eigene Mitgebrachte, Offenheit für den anderen und das andere, sowie den in ein Wollen überführten Willen zum Verständnis.

---

<sup>198</sup> Ders.: ebenda. S. 347ff.

<sup>199</sup> Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen, 3. Auflage, 1972, S. 343

<sup>200</sup> Ders.: ebenda. S. 251f.

<sup>201</sup> Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989, S. 135

Ob der Wohlwollende die Wirklichkeit des Du wirklich wahrgenommen hat, sie verstanden hat, kann er im KANTSchen Sinne nicht wissen bzw. er wird dieses Wissen wohl weder subjektiv, noch objektiv für zureichend halten können<sup>202</sup>, also muss er sich für „ein Verstehen“ entscheiden.

### 5.3 Das ICH in Auseinandersetzung mit Wissen und Normen

*„O glücklich, wer noch hoffen kann  
Aus diesem Meer des Irrtums aufzutauchen!  
Was man nicht weiß, das eben brauchte man,  
Und was man weiß, kann man nicht brauchen.“<sup>203</sup>*

In den vorangehenden Kapiteln wurde dargelegt, dass zwei unumgängliche Bedingungen der Möglichkeit einer wohlwollenden Haltung das Wissen um die Existenz und die Reflexion des eigenen Selbst sowie die Auseinandersetzung des Ich mit dem Gegenüber sind.

Es wurde ebenfalls bereits thematisiert, dass Wohlwollen einer kritischen Auseinandersetzung mit Wissensbeständen bedarf, um professionelles Pflegehandeln zu gewährleisten.

Das folgende Kapitel nimmt diesen letzten Gedanken auf und soll einen Einblick geben, wie das Ich zum Wissen gelangt, wie sich das Ich mit Wissen und Normen auseinandersetzt und möglicherweise zu einer Handlungsentscheidung kommt. Des weiteren soll eröffnet werden, warum feste Muster uns dazu bringen können, nicht immer das zu machen, was wir wissen.

---

<sup>202</sup> Kant: Kritik der reinen Vernunft. S. 938 ff. Die digitale Bibliothek der Philosophie, S. 28005 (vgl. Kant-W Bd. 4, S. 689 ff.)

<sup>203</sup> Goethe, Johann Wolfgang v.: Faust I., Vers 1064ff.

[http://gutenberg.spiegel.de/goethe/faust1/Druckversion\\_faust007.htm](http://gutenberg.spiegel.de/goethe/faust1/Druckversion_faust007.htm), 16.05.2005



### 5.3.1 Wissen

KANT unterscheidet in seiner Kritik der reinen Vernunft drei Arten des Für-wahr-Haltens: Meinen, Glauben und Wissen.

„Meinen ist ein mit Bewußtsein sowohl subjectiv, als objectiv unzureichendes Fürwahrhalten. Ist das letztere nur subjectiv zureichend und wird zugleich für objectiv unzureichend gehalten, so heißt es Glauben. Endlich heißt das sowohl subjectiv als objectiv zureichende Fürwahrhalten das Wissen.“<sup>204</sup>

Nach KANT ist Meinung somit ein Für-wahr-Halten, das sowohl subjektiv als auch objektiv unzureichend ist. Meinung ist also eine Form des unbegründeten Wissens und dadurch vom Wissen abzutrennen.

Ebenfalls vom Begriff des Wissens zu unterscheiden ist der Glaube, der nach Kant zwar subjektiv zureichend ist, jedoch objektiv für unzureichend gehalten wird. Er benötigt also keine Begründung.

Dem Wissen wird jedoch eine Begründung zugeschrieben.

Wissen ist also im Gegensatz zu Glauben und Meinung ein begründeter oder gerechtfertigter Glaube. Wissen ist nach KANT sowohl subjektiv als auch objektiv zureichend, also subjektives Überzeugtsein und objektive Begründbarkeit.

Eine notwendige Bedingung für Wissen ist eine begründete und gerechtfertigte wahre Überzeugung.<sup>205</sup>

Die Anthropologie umschreibt den Menschen häufig als geistiges Wesen. Die Verfasser möchten mit diesem kleinen Exkurs nicht die Anthropologie in den Vordergrund des Erkennens von Wissen rücken. Allerdings gibt sie Hinweise darauf (wenn auch nur exemplarisch genannt), dass der Mensch an sich Wissen herstellen

---

<sup>204</sup> Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (vgl. Kant-W Bd. 4, S. 689ff.). Die digitale Bibliothek der Philosophie – Deutscher Idealismus. CD-ROM, Zweitausendeins Verlag, Frankfurt a. M., 2001, S. 28005

<sup>205</sup> Ulfig, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 1999, S. 482

will. Dieses vermag er sowohl durch seinen Geist als auch durch seine Kultur.

Nach Auffassung von HARTMANN ist der Mensch ein Wesen geistigen Seins. HARTMANN unterscheidet zwischen personalem Geist, objektivem Geist und objektiviertem Geist.<sup>206</sup>

In dem personalen Geist sieht HARTMANN den Menschen im Unterschied zum Tier. Der Mensch kann sich durch eben diesen Geist der Triebgebundenheit entheben und sich dem Bewusstsein widmen. Hierzu zählt er Selbstbewusstsein und Gegenstandsbewusstsein und das Bezugnehmen auf das Du. Durch die Fähigkeit des Denkens schreibt HARTMANN dem Menschen die Fähigkeiten der Voraussicht [Vorhersehung], Vorbestimmung, Wertbewusstsein und Freiheit zu. Der Mensch ist für ihn auf Werte hin ausgerichtet, kann allerdings die Freiheit als Voraussetzung für Verantwortung nutzen.<sup>207</sup>

Der objektive Geist geht aus dem personalen Geist hervor. HARTMANN versteht darunter alles das, was dem personalen Geist entgegen tritt. Er ist individuell und bezieht sich auf grundsätzliche Fähigkeiten, die in ein kulturelles Ganzes eingebunden sind. Damit sind also Sprache, Sitte, Sittlichkeit, Recht, Kunst, Wissen und Religion in seiner Kultur gemeint.<sup>208</sup>

Wissen ist also an Kultur und menschliche Entwicklung gebunden.

Im Rahmen der Kultur finden wir hier auch den ersten Hinweis auf die Sprache.

Mit objektiviertem Geist meint er schließlich jene Gebilde, die der lebendige geschichtliche Geist gleichsam aus sich entlassen hat und die sich als Resultate geschichtlicher Entscheidungen und Prozesse, welche sich in Kultur- und Lebensformen niedergeschlagen haben, wieder finden.<sup>209</sup>

---

<sup>206</sup> Hermann, Bruno: Pädagogische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen - eine Einführung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1982, S. 40 ff.

<sup>207</sup> Ders.: ebenda. S. 40ff.

<sup>208</sup> Ders.: ebenda. S. 41f.

<sup>209</sup> Ders.: ebenda. S. 41f.

Im folgenden Absatz setzen sich die Verfasser damit auseinander, wie Wissen im Menschen zustande kommt bzw. wie der Mensch zu einer Erkenntnis kommen kann.

CORETH sieht den Menschen als geistliches Wesen, das im (Selbst-)Vollzug durch das Subjekt und das Objekt zu Wissen und Erkenntnis kommt.

Der Geist "[...] bewegt sich in der Dialektik zwischen sich selbst und dem anderen, er vollzieht sich notwendig in der Zweiheit zwischen Subjekt und Objekt."<sup>210</sup>

CORETH meint damit nicht ein „reines objektlos in sich geschlossenes Subjekt“ das einem „reinen, subjektfreien gedachten Objekt“ gegenübersteht, sondern eine Identität von Subjekt und Objekt im aktuellen Vollzug. Der Vollzug kann eine Bewegung oder aktuelles Geschehen sein, das sich im Subjekt selbst oder aber in seinem Objekt vollendet.

CORETH spricht von Wissen, wenn der Vollzug der Identität von Subjekt und Objekt in der Immanenz des Subjektes vollzogen wird.

Das Objekt geht jedoch nicht als Objekt in seiner reinen, realen Form in das Subjekt ein, sondern „als Objekt im Vollzug, d. h. so, dass es in den aktuellen Vollzug des Subjekts aufgenommen wird, in diesem eingeht, in ihm gegenwärtig wird.“<sup>211</sup>

Das Objekt wird also im Vollzug im Subjekt gegenwärtig, und dies nicht in seinem tatsächlichen Sein, sondern nur so, wie es für mich präsent erscheint. „Das Objekt ist hier nicht in seinem „An-sich-Sein“, sondern in seinem Für-mich-Sein“ präsent, nicht in seinem realen Sein, sondern in seiner mir bewusst werdenden Formbestimmtheit, die jedoch nicht zur formalen Bestimmung des Subjektes selbst wird,

---

<sup>210</sup> Coreth, Emerich: Was ist der Mensch? - Grundzüge einer philosophischen Anthropologie. Tyrolia Verlag, München, 3. Auflage, 1980, S. 131

<sup>211</sup> Ders.: ebenda. S. 132

sondern als formale Bestimmung eines anderen im Wissen des Subjektes gegenwärtig ist“.<sup>212</sup>

CORETH nennt diesen Vollzug einen geistigen oder sich selbst bewussten Vollzug, „[...] ein dem Subjekt bewusstes, vom Subjekt gewusstes Objekt. Ein solcher Vollzug bedeutet Wissen - geistige Erkenntnis.“<sup>213</sup>

Die Psychologie unterscheidet den Erwerb von Wissen wesentlich pragmatischer.

Die grundlegenden Strömungen psychologischer Menschenbilder lassen erkennen, dass menschliches Wissen an mehrere Faktoren gekoppelt ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Mensch sich auch ohne Wissen „verhalten“ kann.

Die Verfasser halten es an dieser Stelle für sinnvoll, nur die üblichen Modelle psychologischer Richtungen vorzustellen, da eine Vertiefung dieser Modelle und Richtungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Die **Tiefenpsychologie** beschreibt den Menschen als Triebwesen, das in grundlegende Ziele und Motivationen seines Handelns keinen Einblick hat. Die Hauptaugenmerke liegen hier in den frühkindlichen Lebensphasen und der familiären Sozialisation. In beiden Phasen erlernt der Mensch Wissensbestände, aber auch die Manifestation eigener Triebimpulse.<sup>214</sup>

Der **Behaviourismus** sieht den Menschen durch Umweltgegebenheiten determiniert, d. h. er unterliegt äußeren Einflüssen. Gleichzeitig ist der Mensch Produkt allgemeingültiger Lernprozesse, durch die er bewusst oder unbewusst Wissen schöpft.<sup>215</sup>

---

<sup>212</sup> Ders.: ebenda. S. 132

<sup>213</sup> Ders.: ebenda. S. 132

<sup>214</sup> Nolting, Hans-Peter, Paulus, Peter: Pädagogische Psychologie - Grundriss der Psychologie Band 20. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 3. Auflage, 2004, S. 22f.

<sup>215</sup> Ders.: ebenda. S. 22

Die erkennenden Funktionen des Menschen stehen beim **kognitivistischen Menschenbild** im Vordergrund. Hier wird der Mensch als vernunftorientiertes Wesen gesehen, das aus bewusster Erkenntnis und Einsicht handelt. Eben diese bewussten Erkenntnisse lassen den Menschen zu seinem Wissen kommen, das er somit auch zur Grundlage seines Handelns machen kann.<sup>216</sup>

Die Begegnung von Person zu Person und mitmenschliche Haltungen stehen bei der **Humanistischen Psychologie** im Vordergrund. Der Mensch ist hier Gestalter seiner selbst und hat das wesentliche Ziel sich selbst zu verwirklichen.

Eine jüngere Sichtweise ist die der Systemischen, die den Menschen als komplexes System in einem System mit anderen Systemen sieht. Er ist also ein komplexes Gefüge, das sich selber in andere umfassende Gefüge (Schule, Arbeitsstelle, etc.) einbringt und dort auf eben solche komplexe andere Systeme (Mitschüler, Mitarbeiter, etc.) trifft.

Die Psychologie allgemein umschreibt den Erwerb von Wissen grob als Lernen oder Lernprozess. Hierbei können die relevantesten Lernprozesse in sechs Lernmodelle unterteilt werden, die alle aus den oben genannten psychologischen Theorien entsprungen sind:

Das klassische Konditionieren, das Lernen am Effekt, das Lernen am Modell, das kognitiv-assoziative Lernen, das kognitiv-sinnhaftige Lernen und das Problemlösen (produktives und entdeckendes Lernen).<sup>217</sup>

Die drei zuerst genannten Lernmodelle, die dem Behaviourismus zuzuordnen sind, beziehen sich zusammengefasst eher auf das Wissen um bestimmte Verhaltensweisen. Die klassische Konditionierung ist dabei die einfachste und vom Individuum höchst unreflektierte Lernart, man bezeichnet sie auch als Signallernen und ihr wird das Wissen um Affektauslöser zugeschrieben.

---

<sup>216</sup> Ders.: ebenda. S. 22ff.

<sup>217</sup> Nolting, Hans-Peter; Paulus, Peter: Psychologie lernen - Eine Einführung und Anleitung. Beltz Verlag, Weinheim, 3. Auflage, 1999, S. 69ff.

Das Lernen am Effekt wird auch Lernen am Erfolg oder operantes Konditionieren genannt. Durch positive oder negative Verstärkung lernt das Individuum Verhaltensweisen einzusetzen oder zu unterlassen; es ist ebenfalls ein nicht reflektiertes Lernen eines Individuums.

Letzterem, dem Lernen am Modell, wird das Erlernen neuer Verhaltensweisen durch Beobachtung des Individuums eines anderen zugeschrieben. Es wird auch Lernen am Vorbild genannt und kann eigene Verhaltensmöglichkeiten erweitern.<sup>218</sup>

Durch Lernen am Modell können komplexe soziale Verhaltensweisen (wie z. B. Umgangsformen, Begrüßungsrituale, Manieren) erworben werden. Die wichtige Voraussetzung ist hier, dass der Lernende das Modell attraktiv findet (also nachahmenswürdig), und somit das zu Lernende gerne selber beherrschen möchte.<sup>219</sup>

Alle drei Lernformen sind Lernprozesse, die „ohne (Nach-)Denken“ vollzogen werden können, d. h. nicht immer bewusst bzw. manchmal unbewusst.

Das kognitiv-assoziative Lernen verknüpft mechanisch durch Gedanken oder Sprache, Bewusstseinsinhalte, wie z.B. Namen, Sprachmuster, Faktenwissen. Ihm wird unter anderem auch das Auswendiglernen zugeschrieben. Es ist also ein unbegründetes Aneignen von Wissen.<sup>220</sup>

Dem kognitiv-sinnhaltigen Lernen wird durch Elaboration und Organisation ein sinnhaltiges Wissen zugeschrieben, das nicht willkürlich, sondern inhaltlich und begründet verstanden wird. Hierzu zählen Begriffe und Regeln, Theorien, Tatsachenwissen, kognitive Fertigkeiten und Strategien etc..

Das Problemlösen gilt auch als produktives Denken oder entdeckendes Lernen. Zum Lösungsprozess zählt, einen Einblick in

---

<sup>218</sup> Ders.: ebenda. S. 69ff.

<sup>219</sup> Nolting, Hans-Peter, Paulus, Peter: Pädagogische Psychologie - Grundriss der Psychologie Band 20. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 3. Auflage, 2004, S. 82

<sup>220</sup> Nolting, Hans-Peter; Paulus, Peter: Psychologie lernen - Eine Einführung und Anleitung. Beltz Verlag, Weinheim, 3. Auflage, 1999, S. 69ff.

den gesamten Zusammenhang zu bekommen, also aufgrund der eigenen Erkenntnis zu subjektivem neuem Wissen zu gelangen. Hierbei spielt sinnhaftiges Vorwissen eine große Rolle, welches möglicherweise erneut verknüpft wird und zu neuen Wissensbeständen führen kann. Das Problemlösen ist nicht nur für Sachprobleme geeignet, sondern auch für soziales Verhalten und die Änderung des eigenen Verhaltens.

Generell ist festzuhalten, dass im alltäglichen Lernen häufig mehrere der oben genannten Lerntypen miteinander verbunden sind.

BLOOM beschreibt in seiner Lerntaxonomie Wissen als das Erinnern von Fakten, Termini, Prinzipien, Methoden, usw..<sup>221</sup> Dieses Faktenwissen steht in seiner Taxonomie als Wissen auf der untersten Stufe. BLOOM ist allerdings der Meinung, dass Wissen allein als das Erinnern von Fakten dem Lernenden nicht ausreicht, um dieses auch in ein Handeln übertragen zu können. Die zweite Stufe des *Verstehens* (also der Neuorganisation des Wissens) und die dritte Taxonomiestufe des Anwendens bilden für BLOOM noch nicht die vollendete Leistung, die ein Wissender in Handlungen einbeziehen soll. Vielmehr soll er auch imstande sein, Wissen analysieren zu können, also Beziehungen zwischen Wissensbeständen herstellen zu können und zu synthetisieren: das Zusammenfügen aller bedachten Wissensbestände. Letztlich zählt BLOOM auch die Evaluation zu einem Kriterium, das das Gewusste auch als zweckmäßig in einer Handlung ausweist.<sup>222</sup>

PIAGET geht davon aus, dass sich der Mensch als Kind seine Welt, sein Denken und Wissen selbst konstruiert und nach Organisation seiner Informationen strebt. Nach PIAGET ist der Mensch bestrebt, sich seiner Umwelt anzupassen (Adaptation). Diese Anpassung, die ihren Ursprung in der Biologie fand, übertrug er auf das kognitive

---

<sup>221</sup> Ders.: ebenda. S. 32

<sup>222</sup> Ders.: ebenda. S. 31f.

Verhalten des Menschen. Die **Adaptation** umfasst zwei Prozesse: den der **Assimilation** und der **Akkomodation**.<sup>223</sup>

Die **Assimilation** umschreibt den kognitiven Austauschprozess zwischen Individuum und den Inhalten seiner Umwelt bzw. die Interaktion zwischen dem Organismus und der Umwelt. Der Erwerb von neuen Erfahrungen ist nach Piaget somit nicht passiv zu sehen (wie z.B. bei den Vertretern der Behaviouristen), sondern aktiv. Das Individuum konstruiert sich seine Umwelt so, dass es zu seinen eigenen kognitiven Strukturen passt. Dadurch kann zum Beispiel neues Wissen an Vorwissen angepasst werden. Die Assimilation stellt allerdings nur einen Teilprozess der Erkenntnis dar.

Den zweiten Teilprozess nennt Piaget **Akkomodation**, in dem sich das Individuum an die Umweltrealitäten anpasst. Bestehende sensomotorische (das Aufnehmen von Erfahrungen durch Sinneseindrücke und motorische Abläufe) und kognitive Schemata werden durch neue Erfahrungen bzw. Wissen verändert oder durch neue Erfahrungen bzw. Wissen erweitert.

Der beschriebene Erkenntnisprozess ist dann ideal, wenn Assimilation und Akkomodation im Gleichgewicht stehen (**Äquilibration**). Die Interaktion zwischen dem Menschen und den Inhalten, die er in seiner Umwelt vorfindet, müssen im Gleichgewicht mit dem stehen, was er in seiner Umwelt für sich als real erkennen kann.

PIAGET sieht den Äquilibrationsprozess als Voraussetzung dafür, dass Entwicklung nicht auf einer Stufe stehen bleibt. Die Aufforderung zum Aufbau immer komplexerer (Wissens-)Strukturen erfolgt aus der Erfahrung von fehlgeschlagenen Assimilationsversuchen bzw. Widersprüchen zwischen unterschiedlichen Assimilationsversuchen.

GLASERSFELD greift das Grundprinzip PIAGETS von Assimilation und Akkomodation auf und verdeutlicht, dass es den von ihm

---

<sup>223</sup> Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Klett- Cotta, 2. Auflage, 1989, S. 241ff.



verwendeten Begriff des *Passens* verkörpert: „[...] denn es kommt auch hier nicht darauf an, wie ein Gegenstand >objektiv< betrachtet oder in >Wirklichkeit< beschaffen ist, sondern nur darauf, ob er den erwarteten Dienst leistet und darum >paßt<, oder nicht“.<sup>224</sup>

Das Beurteilen von Wissen mag gerade in der Anbahnung von Wohlwollen ein handlungsaktives Element sein. Die Frage, ob mein Wissen passt (taugt) oder nicht, ist im Prozess des Erkennens der Wirklichkeit des Anderen unumgänglich.

Der weitere Ansatz von GLASERSFELD erscheint den Verfassern an dieser Stelle nicht geeignet, da GLASERSFELD die Wirklichkeit als Konstruktion - also als nicht real und erfassbar - betrachtet, somit wäre auch die Wirklichkeit des Anderen nicht existent und erfassbar. Das wiederum ist unmittelbare Bedingung der Möglichkeit von Wohlwollen.

Dass Wissen dem Menschen in seiner reinen Form nicht immer verfügbar ist, soll der folgende kurze Exkurs über „Schemata“ und „subjektive Theorien“ zeigen.

In einer langfristig angelegten Studie konnte WAHL nachweisen, dass Wissensbestände unter Stresssituationen bzw. unter Erwartungsdruck nicht vollständig ausgenutzt bzw. abrufbar sind.

Nach WAHL ist ein solches „Handeln unter Druck“ „kein ungewöhnliches, streß- oder gar panikartiges Phänomen, sondern eine ganz alltägliche Erscheinung [...], die auf den Wechselwirkungen zwischen Komplexität, Vernetztheit, partieller Intransparenz und Polyteile einerseits, sowie Eigendynamik, Erwartungs- und Bewertungsdruck andererseits beruht.“<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> Glasersfeld, Ernst v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit – Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?. Piper Verlag, München, 13. Auflage, 2001, S. 34

<sup>225</sup> Wahl, Diethelm: Handeln unter Druck - Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1991, S. 11

Die untersuchten Lehrer griffen in Erwartungsdrucksituationen häufig auf eigene Handlungsschemata („chunks“, „scripts“, „plan“, „frame“) zurück, die WAHL unter dem Konzept der „verdichteten Wissensstrukturen“ zusammenfasst.<sup>226</sup> Die Wirksamkeit dieser individuellen Handlungsschemata ist dabei vom Erfahrungsgrad des Akteurs abhängig, da es sich um Problembewältigungssituationen handelt, in denen die verfügbare Zeit für Entscheidungsfindungen häufig geringer ist als die für die Orientierung und Handlungsauswahl benötigte Zeit. „Entsprechend ist Handeln unter Druck dadurch charakterisiert, dass ohne Ausnützen aller verfügbaren externen und internen Informationen, sowie ohne Ausschöpfen der eigenen Problemlösungskompetenzen bei variierender emotionaler Beteiligung der Akteur sich im Realitätsausschnitt orientieren und sich für das Ergreifen oder Unterlassen von Maßnahmen entscheiden muß.“<sup>227</sup>

Gerade die emotionalen Aspekte einer Situation scheinen den Handlungsprozess zu beeinflussen. Nach WAHL sind Emotionen nicht von kognitiven Prozessabläufen zu trennen, da sie eine entscheidende Rolle in der Situationsauffassung spielen<sup>228</sup>. Eine positive oder negative emotionale Tönung einer Situation beeinflusst somit die Entscheidung zu einer Handlung und kann im schlimmsten Fall auch zu situativ unbewusstem Fehlverhalten führen.

In Abgrenzung zu den oben genannten Begriffen der Handlungsschemata („chunks“, „scripts“, „plan“, „frame“), welche komplexe kognitive Phänomene bezeichnen, untersuchte WAHL auch den Bereich der „subjektiven Theorien“, die die Kognitionen der Selbst- und Weltsicht beschreiben.<sup>229</sup>

„Als >subjektive Theorien< werden Kognitionen erst dann bezeichnet, wenn sie in Form komplexer Aggregate von

---

<sup>226</sup> Ders.: ebenda. S. 51f.

<sup>227</sup> Ders.: ebenda. S. 11

<sup>228</sup> Ders.: ebenda. S. 146

<sup>229</sup> Ders.: ebenda. S. 54

Kompetenzen vorliegen, wobei besondere Bedeutung darauf gelegt wird, dass die kognitiven Konzepte untereinander in Form von zumindest impliziten Argumentationsstrukturen verbunden sind.<sup>230</sup>

Subjektive Theorien umschreiben vom Handlungssubjekt formulierte Gründe und Wirkungen des eigenen oder auch fremden Handelns. Sie beinhalten Persönlichkeitstheorien, Metakognitionen und naive Verhaltenstheorien eines Menschen und können Aussagen über die Annahme von Handlungsgründen bzw. über die Annahme der Erreichbarkeit von anvisierten Handlungsergebnissen machen.<sup>231</sup>

Im folgenden Absatz widmen sich die Verfasser einem weiteren Begriff menschlicher Kultur, ohne den menschliches Zusammenleben kaum vorstellbar wäre.

### 5.3.2 Normen

*„Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir.“<sup>232</sup>*

Zu Beginn dieses Kapitels konstatierten die Verfasser, dass Wissen und Normen Bestandteile menschlicher Entwicklung und seiner (wie auch immer gearteten) Kultur sind.

Im folgenden Abschnitt nähern sich die Verfasser dem Begriff der **Norm** und dem Einfluss gesetzter Normen auf das menschliche Handeln.

Der Begriff Norm (von lat. *norma*) gilt auch allgemein verstanden als Vorschrift, Richtschnur, Regel, verallgemeinbarer Aufforderung<sup>233</sup> bzw. Gebot, Verbot oder Erlaubnis.<sup>234</sup>

---

<sup>230</sup> Ders.: ebenda. S. 54

<sup>231</sup> Schüßler, Ingeborg: Deutungslernen - Erwachsenenbildung im Modus der Deutung- eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Schneider Verlag, Hohengehren, 2000, S. 85

<sup>232</sup> Luther, Martin: <http://www.luther.de/legenden/ws.html>

Normen erscheinen im Alltagsleben als allgemeingültige Leitlinien, deren Befolgung und Anerkennung ein unproblematisches Ablaufen von Handlungen gewährleisten sollen. Dort, wo wir den Menschen als handelnd begegnen, treffen wir auf Normen.<sup>235</sup>

Eine Norm besitzt im Sprachgebrauch drei Bedeutungen:

Es kann zum einen das Normale, zum anderen das Normierende und zum dritten das Normative meinen. Das *Normale* bezeichnet im alltäglichen Gebrauch ein Durchschnittsverhalten, Konventionen, Übereinkünfte durchschnittlicher Regeln. Das Abweichen vom Normalen wird als abnorm oder anormal beschrieben.<sup>236</sup>

Das *Normierende* umschreibt Maßeinheiten, Handlungsschematisierungen, DIN-Normen zur Klassifizierung von Gegenständen, denen eine absolute Verbindlichkeit zugesprochen wird.<sup>237</sup>

Das *Normative* umschreibt Normen als moralische Normen, also Regeln, Vorschriften und Instanzen für sittliches Handeln, die in einer Vielzahl von Morallehren umschrieben wurden.<sup>238</sup>

Als soziale Handlungsregeln können Normen in ihrer Erfüllung zum einen erzwingbar sein (z. B. Rechtsnormen), oder aber sie sind von überwiegend allgemeiner Akzeptanz in gewissen sozialen Gruppierungen (sittliche Normen, Ethos).<sup>239</sup>

Gesellschaftliches Zusammenleben und soziale Geflechte benötigen ein Mindestmaß an sozial akzeptierten Normen und Regeln, um sich als soziales Ganzes verwirklichen zu können.<sup>240</sup>

---

<sup>233</sup> Ulfing, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage 1999, S. 288f.

<sup>234</sup> Speck, Josef (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe Band 2. UTB Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1980, S. 451

<sup>235</sup> Baum, Hermann: Ethik sozialer Berufe. UTB Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1996, S. 40

<sup>236</sup> Löwisch, Dieter- Jürgen: Einführung in pädagogische Ethik - Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995, S. 40

<sup>237</sup> Ders.: ebenda. S. 42

<sup>238</sup> Ders.: ebenda. S. 43f.

<sup>239</sup> Anzenbacher, Arno: Einführung in die Ethik. Patmos Verlag, Düsseldorf, 1992, S. 110

<sup>240</sup> Ders.: ebenda. S. 112f.

Sittliche Normen (Ethos) - also Normen, die von einem sozialen Gefüge akzeptiert sind - stehen in Wechselbeziehung mit dem Gewissen und dessen Entstehung. Zum einen wird das Gewissen aus dem ihm vorgegebenen Ethos bestimmt, d.h. man verinnerlicht dessen Normen und setzt sich mit ihnen auseinander, zum anderen trägt die Summe vieler Gewissen dieses sozialen Gefüges dazu bei, dass sich das Ethos stabilisiert oder aber wandelt.

Das Gewissen selber steht in einer Form von Dialektik: nämlich der Auseinandersetzung zwischen dem allgemein objektiv Wahren und dem der subjektiven Gewissensüberzeugung.<sup>241</sup>

Die Entwicklung und Begründung sittlicher Normen ist durch zwei unterschiedliche Formen möglich: die Autorität und den Diskurs.<sup>242</sup>

### **Normenbegründung durch Autorität**

In sozialen Gebilden können unterschiedliche Möglichkeiten zur normensetzenden Kompetenz werden.

Normen können durch Personen *formeller* oder *informeller Autorität* gesetzt werden. Formelle Autoritäten zeichnen sich beispielsweise durch außerordentliche Eigenschaften aus, denen normensetzende Kompetenzen zugeschrieben werden. Informelle Autorität ist eine institutionalisierte Autorität, der Kompetenz durch ihr Amt zugeschrieben wird.

Weitere Möglichkeiten der Normensetzung sind **Texte, Schriften** und deren Auslegungen.

Überlieferungen, Sitten oder Gebräuche, also **Traditionen**, können normierte Autorität als tradierte Norm setzen. Aufgrund ihres Alters haben sie häufig Beständigkeit und Verbindlichkeit.

Einen hohen Grad an Autorität besitzen in sozialen Gebilden **Gesetze** und Rechtsformen, die in der Lage sind, Normen sozialer Gemeinschaften zu stabilisieren oder aber zu destabilisieren.

---

<sup>241</sup> Ders.: ebenda. S. 110ff.

<sup>242</sup> Ders.: ebenda. S. 117ff.

Letztlich mag auch heute verstärkt **Wissenschaft** als Autorität und normensetzende Kompetenz gesehen werden, da sie möglicherweise das Informationsniveau einer Sachlage steigern und dadurch mögliche Normen stärken bzw. begründen kann.

### **Normenbegründung durch Diskurs**

Normenakzeptanz wird in sozialen Gebilden vielfach durch Diskursprozesse erreicht, vor allem dann, wenn die Begründung durch die oben genannten Autoritäten nicht ausreicht.

Diskursprozesse finden häufig in repräsentativ-kommisionellen Diskursen (wie z.B. Ethikkommission) oder aber als gesamtgesellschaftlicher Diskursprozess statt. Die oben genannten Autoritäten finden in diesen Diskursen selbstverständlich auch Berücksichtigung.

Im folgenden Absatz wird nun die Auswirkung der Normen auf menschliches Handeln näher betrachtet.

### **Pflichten- Ethik**

KANT betrachtet das, was wir zuvor als Ethos bezeichnet hatten, als Moral; also die Summe aller Normen. In seiner Pflichtenethik sieht er die Achtung vor dem Menschen als hohes Gut, weil der Mensch ein vernunftorientiertes, freies Wesen ist, dem ein Selbstwert inne wohnt, der „Zweck an sich“: „[...] Dieses Prinzip der Menschheit und jeder vernünftigen Natur überhaupt, als Zweck an sich selbst (welche die oberste einschränkende Bedingung der Freiheit der Handlungen eines jeden Menschen ist).“<sup>243</sup>

Moralität zeigt sich nach KANT nicht in der beobachtbaren Handlung, sondern einzig in der Wahl der Maxime; also in der Haltung, die

---

<sup>243</sup> Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (vgl. Kant-W Bd. 7, S. 63 ff.). Die digitale Bibliothek der Philosophie – Deutscher Idealismus. CD-ROM, Zweitausendeins Verlag, Frankfurt a. M., 2001, S. 28160

niemand anderer außer der Handelnde selber kennen kann. So schreibt er in der Grundlegung der **Metaphysik der Sitten**:

„[...] eine Handlung aus Pflicht hat ihren moralischen Wert nicht in der Absicht, welche dadurch erreicht werden soll, sondern in der Maxime, nach der sie beschlossen wird, hängt also nicht von der Wirklichkeit des Gegenstandes der Handlung ab, sondern bloß von dem Prinzip des Wollens, nach welchem die Handlung, unangesehen aller Gegenstände des Begehungsvermögens, geschehen ist.“<sup>244</sup>

Der kategorische Imperativ schließt die Vorstellungen von Moral nicht aus, denn Pflicht ist nach KANT auch „[...] die Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung fürs Gesetz“.<sup>245</sup>

Dennoch ist nach KANT die oberste Maxime, dass das Handeln so vollzogen werden soll, als könne es ein allgemeingültiges Gesetz sein; genauer: „[...] ich soll niemals anders verfahren, als so, daß ich auch wollen könne, meine Maxime solle ein allgemeines Gesetz werden.“<sup>246</sup>

Hiermit hat er die Grundregel des kategorischen Imperativs festgelegt, die nichts anderes fordert als die Überprüfung der Maximen durch Universalisierbarkeit.

Die Allgemeinheit der Gesetze setzt KANT in Analogie zum allgemeinen Gesetz der Natur: „weil die Allgemeinheit des Gesetzes, wonach Wirkungen geschehen, dasjenige ausmacht, was eigentlich Natur im allgemeinsten Verstande (der Form nach), d.i. das Dasein der Dinge, heißt, so fern es nach allgemeinen Gesetzen bestimmt ist, so könnte der allgemeine Imperativ der Pflicht auch so lauten: handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte.“<sup>247</sup>

---

<sup>244</sup> Ders.: ebenda. S. 28108 (vgl. Kant-W Bd. 7, S. 25)

<sup>245</sup> Ders.: ebenda. S. 28109 (vgl. Kant-W Bd. 7, S. 26)

<sup>246</sup> Ders.: ebenda. S. 28111 (vgl. Kant-W Bd. 7, S. 28)

<sup>247</sup> Ders.: ebenda. S. 28144 (vgl. Kant-W Bd. 7, S. 51 ff.)

Seine folgende Handlungsmaxime bezieht sich darauf, dass der Mensch niemals Mittel zum Zweck sein soll, sondern dass der Mensch an sich selber Zweck ist, also der Wert der Person, „(...) der nicht bloß einen relativen Wert, d.i. einen Preis, sondern einen innern Wert, d.i. Würde“, hat.<sup>248</sup>

„Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“<sup>249</sup>

Der Bezug zum universalen Gesetz wird an dieser Stelle immer deutlicher; der Zweck der Ausrichtung soll als Maxime meines Handelns zum allgemeinen Gesetz werden. Dieser Abschnitt wurde auch häufig mit dem biblischen: „Was Du nicht willst, das man Dir tut, das füg auch keinem Anderen zu“ übersetzt.

Letztlich kommt KANT zu einer Autonomieformel, in der er die Freiheit des Wesens mit Vernunft noch einmal betont: „Demnach muß ein jedes vernünftige Wesen so handeln, als ob es durch seine Maximen jederzeit ein gesetzgebendes Glied im allgemeinen Reiche der Zwecke wäre.“<sup>250</sup>

Der Mensch soll also nach Allgemeingültigkeit von Normen suchen und gleichzeitig seine Autonomie wahren. Nach KANT kann eine Handlung nur dann moralisch sein, wenn sie einer allgemeingültigen Norm folgt und aus Freiheit vollzogen wird. Darum muss der Mensch prüfen, ob sein Handeln und seine Maxime einer Norm folgen, die allgemein gültig sein kann. Das Handeln wird legitimiert aus Einsicht ihrer Richtigkeit bzw. aus der guten Absicht des Handelnden.

## **Gesinnungsethik**

Dem deontologischen Ansatz KANTS folgend, beschrieb WEBER das Verhältnis zwischen Gesinnungsethik und Verantwortungsethik.

---

<sup>248</sup> Ders.: ebenda. S. 28168 (vgl. Kant-W Bd. 7, S. 68)

<sup>249</sup> Ders.: ebenda. S. 28158 (vgl. Kant-W Bd. 7, S. 61 ff.)

<sup>250</sup> Ders.: ebenda. S. 28174 (vgl. Kant-W Bd. 7, S. 72 ff.)



Die Gesinnungsethik hat nach WEBER nur die Reinheit der Gesinnung im Fokus und ist keinesfalls mit Verantwortungsethik identisch.<sup>251</sup> Die reine Gesinnungsethik ist nach LÜBBE eine Ideologisierung, bzw. Gesinnung ist, als reine Gesinnungsethik, das Ideologisieren von Fanatismen.<sup>252</sup> Kurz definiert ist sie die „Ethik des Handelns nach der guten Absicht des Handelnden“<sup>253</sup>, die von feststehenden, absoluten Denkweisen und Wertauffassungen des Menschen geleitet wird. LÖWISCH bezeichnet dieses als moralisches Korsett, das z.B. von Kulturen, Religionen und Ideologien vorgeprägt ist.<sup>254</sup> Dieses Moralkorsett gilt für den Handelnden absolut verbindlich und wird häufig ohne Hinterfragen übernommen, um Handlungen danach auszurichten. Der gesinnungsethisch Handelnde konzentriert sich allein auf die Rationalität seiner Welt und akzeptiert kein Hinterfragen seiner Werte. „Er erträgt die Irrationalität der Welt nicht und blendet sie somit aus“.<sup>255</sup>

Ein Fehlschlagen einer Handlung ist dadurch auch nicht auf den ausführenden, gesinnungsorientierten Handelnden zurückzuführen, sondern z.B. auf die unqualifizierte Umwelt. Der Gesinnungshandelnde handelt nach seiner Überzeugung immer aus der guten Absicht heraus und kann somit sein Handeln vor seinem Gewissen rechtfertigen.<sup>256</sup> Er handelt radikal im Sinne einer wahren Lehre, deren Nichtbefolgung Sanktionen nach sich ziehen kann.<sup>257</sup>

---

<sup>251</sup> Banzhaf, Günter: Philosophie der Verantwortung - Entwürfe, Entwicklungen, Perspektiven. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 2002, S. 18

<sup>252</sup> Löwisch, Dieter- Jürgen: Einführung in pädagogische Ethik - Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995, S. 35

<sup>253</sup> Ders.: ebenda. S. 24

<sup>254</sup> Ders.: ebenda. S. 25

<sup>255</sup> Banzhaf, Günter; Philosophie der Verantwortung: Entwürfe, Entwicklungen, Perspektiven. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 2002, S. 18

<sup>256</sup> Löwisch, Dieter- Jürgen: Einführung in pädagogische Ethik - Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995, S. 25

<sup>257</sup> Ders.: ebenda. S. 26

Nach intensiverer Betrachtung deontologischer Ansätze wenden sich die Verfasser nun der utilitaristischen Ethik von MILL<sup>258</sup> zu, da sie ähnlich repräsentativ für eine teleologische Sichtweise steht.

### **Utilitarismus**

Nach MILL ist Glück feststellbare Lust oder das Freisein von Unlust. Dieses gilt es, im Handeln als Endzweck einer moralischen Handlung anzustreben.

Hierbei bezieht MILL Zufriedenheit nicht nur auf die handelnde Person, sondern darauf, dass der Mensch die Konsequenzen seines Handelns beachten muss und sie moralisch bewerten muss. Eine entscheidende Konsequenz kann hierbei die Nützlichkeit seines eigenen Handelns sein. Gleichzeitig soll das Handeln das Glück, also das Streben nach der höheren Lust, fördern; dieses gilt nicht nur für den Handelnden, sondern für alle von der Handlung Betroffenen.

Es geht ihm also um die maximale Förderung des Glücks, dass durch eine Handlung bei allen beteiligten Personen bewirkt werden kann.

### **Werte- Ethik**

Obwohl SCHELER in seiner materiellen Werte-Ethik Kritik an KANTS Pflichtenethik und MILLS Utilitarismus übt, benutzt und billigt er durch ihn modifizierte Elemente beider und nutzt sie für seinen Ansatz.

Auch er sieht den Beweggrund ethischen Handelns im Geistigen, aber nicht in der Wesens-Schau, sondern im Wert-Fühlen als dem irrationalen Gefühl.<sup>259</sup> Nach SCHELER ist der Mensch ein liebendes

---

<sup>258</sup> Baum, Hermann: Ethik sozialer Berufe. UTB Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1996, S. 68 ff.

<sup>259</sup> Ders.: ebenda. S. 81

Wesen, ein Wesen, das in seinen Handlungen auf andere hin orientiert, fähig zur Teilnahme an anderen ist.<sup>260</sup>

Der Begriff des „Liebens“ ist für ihn ein Akt des Fühlens oder des geistigen Interesses, wodurch der Mensch Weltoffenheit anstatt Begrenzung seiner Umwelt erfährt.<sup>261</sup> Nach SCHELER sind ethische Werte personale Werte, also Werte, die an Personen und ihr Verhalten gebunden sind.<sup>262</sup>

Werte werden im alltäglichen Sprachgebrauch häufig mit „jemand ist mir lieb“, „teuer“ oder kostbaren Sachen verbunden. Es werden also subjektive, sachliche oder soziale Wertungen vorgenommen.<sup>263</sup>

SCHELER bindet Werte an Person und Handeln, d. h. sie sind Bestandteil der Welt, die sich durch geistiges Fühlen zeigt und erschließt.<sup>264</sup> Werte werden demnach im Handeln lebendig und im Wertfühlen erfahren oder erkannt. Das Handeln im Geiste der gefühlten höheren Werte kann den Menschen selbst zu höheren personalen Ebenen führen.

SCHELER unterscheidet vier Wertstufen<sup>265</sup> des Wertfühlens, wobei er jeder Stufe des Wertfühlens auch eine personale Ebene zuschreibt:

Die **erste Stufe** bilden die Werte des Angenehmen und Unangenehmen, also jene Werte, die im sinnlichen Fühlen erfasst werden können, wodurch sich der Mensch als Genussmensch auszeichnet.

Die **zweite Stufe** umschreibt die Werte des Edlen und Gemeinen. Durch vitales Fühlen werden z.B. Gesundheit oder Krankheit erfasst,

---

<sup>260</sup> Ders.: ebenda. S. 80f.

<sup>261</sup> Ders.: ebenda. S. 76

<sup>262</sup> Düwell, Marcus, Hübenthal, Christoph; Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 2002, S. 111

<sup>263</sup> Löwisch, Dieter- Jürgen: Einführung in pädagogische Ethik - Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995, S. 35

<sup>264</sup> Baum, Hermann: Ethik sozialer Berufe. UTB Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1996, S. 77

<sup>265</sup> Ders.: ebenda. S. 77

die vor allem der personalen Ebene des Helden zugeschrieben werden.

Auf der **dritten Stufe** befinden sich klassische Werte der Schönheit, des Rechten und des Unrechten oder des Wahren oder Falschen. Auf dieser Stufe werden die Personen-Typen des Künstlerischen, Gesetzgeberischen und Philosophischen angesiedelt.

Die **vierte Stufe** der Wertehierarchie endet in den Werten des Heiligen und Unheiligen. Diese werden in Seligkeit und Verzweiflung vorrangig vom Heiligen gefühlt.

SCHELER versteht unter diesem *>Personalismus<* eine höhere Stufe des Menschseins, die das Ideal einer „sich ursprünglichen mit Gott verknüpft wissende, auf die Welt in Liebe gerichtete und sich mit dem Ganzen der Geisteswelt und der Menschheit solidarisch geeint fühlende Person“ entwirft.<sup>266</sup>

Der Mensch wird somit zur Person durch die Verwirklichung der Werte<sup>267</sup>, auch wenn die Fähigkeit des Wertefühlens nicht bei jeder Person gleichsam ausgeprägt ist.<sup>268</sup>

### **Verantwortungsethik**

Der Begriff „Verantwortung“ findet im alltäglichen Sprachgebrauch unterschiedliche Anwendungen. Wir sprechen z. B. von „verantwortlich sein für“, „zuständig sein für“, von „Verantwortung tragen“, von „zur Verantwortung ziehen“ oder „sich verantworten“.<sup>269</sup>

Ursprünglich dem Rechtsbereich entsprungen (z. B. eine Sache vor Gericht verteidigen, oder aber sich vor Gott verantworten müssen) richtet sich das klassische Verständnis von Verantwortung auf eine

---

<sup>266</sup> Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph; Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 2002, S. 111

<sup>267</sup> Ders.: ebenda. S. 111

<sup>268</sup> Baum, Hermann: Ethik sozialer Berufe. UTB Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1996, S. 78

<sup>269</sup> Banzhaf, Günter: Philosophie der Verantwortung - Entwürfe, Entwicklungen, Perspektiven. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 2002, S. 149ff.

Tat, die vollzogen wurde.<sup>270</sup> Verantwortungsethisches Handeln versteht Verantwortung wahrnehmen allerdings vor der Handlung, d.h., dass Folgen und Nebenfolgen bereits vor dem beabsichtigten Handeln bedacht wurden.<sup>271</sup> Hierzu zählt das Berücksichtigen von *Funktionsverantwortung*, *Gemeinwohlverantwortung* und *Gewissensverantwortung*.<sup>272</sup>

**Funktionsverantwortung** berücksichtigt das utilitaristische Prinzip des Glücks und umschreibt die Rollen-Aufgabenverantwortung des Einzelnen in beruflichen Handlungskontexten. Funktionen beinhalten Normen, auf die der sachkundige Funktionsträger zurückgreifen muss, der sich in normativen Teilbereichen befindet.

Das Vertrauen in den verantwortlichen Funktionsinhaber basiert auf der von ihm sachbezogenen Wahrnehmung seiner Tätigkeiten und Zuständigkeiten.

**Gemeinwohlverantwortung** beinhaltet u. a. die Berücksichtigung des Wohls aller in einer Rechtsgemeinschaft und steht den Interessen des Einzelnen gegenüber. Zugleich entsteht das Wohl des Einzelnen durch seine aktive Teilnahme am Wohle aller in einer Menschengemeinschaft. Hiermit sind nicht nur Rechtsverbindlichkeiten des Staates gemeint, sondern auch Vertragsgemeinschaften, die letztlich auch in einer staatlichen Rechtsform geregelt sind.

**Gewissensverantwortung** bedarf der persönlichen Rechtfertigung und Verantwortung eines handelnden Menschen, der zugleich Funktionsträger und Mitglied einer Menschengemeinschaft ist.

Funktionsethos und Gemeinwohlethos müssen vom einzelnen Handelnden unter ethischen Prinzipien der praktischen Vernunft vor einer Handlung überprüft und bedacht werden. Es kommt erst dann zu einer Handlungsentschließung, wenn Funktionshandeln und

---

<sup>270</sup> Ders.: ebenda. S. 13f.

<sup>271</sup> Löwisch, Dieter- Jürgen: Einführung in pädagogische Ethik - Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995, S. 81

<sup>272</sup> Ders.: ebenda. S. 76ff.

Gemeinwohlhandeln unter ethischen Prinzipien vereinbar sind und somit das eigene Handeln moralisch zu vertreten bzw. zu verantworten ist.

Verantwortliches Handeln in einer Menschengemeinschaft bedarf somit eines Ausgleichs zwischen Funktions-, Gemeinwohl- und Gewissensverantwortung, da Handlungen in diesem Kontext immer situationsbezogen, menschenbezogen und einzigartig sind.

## 5.4 Zwischenresümee

In den bisherigen Ausführungen dieses Kapitels wurde eine Vielzahl von Bedingungen angeführt und dargelegt, welche die Verfasser als Bedingungen der Möglichkeit für Wohlwollen sehen, also Voraussetzungen dafür darstellen, die Haltung eines Wohlwollenden einnehmen zu können.

Dieser Abschnitt des Kapitels dient dazu, die bisherigen Ausführungen zusammenzufassen und zu verknüpfen, damit dann hierauf aufbauend konzeptionelle Überlegungen angestellt werden können.

Aufgrund der Komplexität und Verwobenheit der oben aufgeführten Bedingungen der Möglichkeit für Wohlwollen haben die Verfasser sich – eine Hierarchie umgehend – für eine aufzählende Darstellung der zentralen Aspekte entschieden.

- Bevor die Wirklichkeit eines anderen wahrgenommen und als nicht-eigene erkannt werden kann, gilt es, sich selbst wahrzunehmen.
- Eine Voraussetzung für das Erkennen des Ich ist die Reflexivität.
- Die gezielte Hinterfragung der eigenen Selbstgestaltung und Urteilsfindung ist ohne Denken und Denken über bereits Gedachtes, also Nachdenken, nicht möglich und verhindert

möglicherweise blinde Flecken in der Wahrnehmung des anderen.

- Wahrnehmungsleistung ist abhängig von Sinnesorganen, Kognition, Aufmerksamkeit, Motiven, eigenen Vorkenntnissen und Vorerfahrungen, eigenen Einstellungen und Werten und vom Einfluss sozialer Erwartungen.
- Wahrnehmung ist subjektiv und selektiv.
- Ein Feedback durch Dritte kann die Wahrnehmungsleistung transparent und diskutierbar machen und ermöglicht somit einen Abgleich von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung.
- Der Mensch ist ein Sozialwesen, bedarf also des personalen Bezugs zu anderen Menschen.
- Die Begegnung mit dem Du ist nicht herstellbar, die Bereitschaft des Ich ist allerdings Voraussetzung.
- Wahrnehmung, Kommunikation und Empathie sind Möglichkeiten, eine Verbindung oder Beziehung zu einem anderen aufzubauen, und unter anderem notwendig für das Verstehen eines anderen.
- Empathie ist eine durch affektive oder kognitive Reize ausgelöste gefühlsmäßige Als-ob-Repräsentation des situativen Erlebens eines anderen, die als solche erkannt werden muss.
- Voraussetzungen für Empathie sind Vorstellungskraft, affektive Erregungsfähigkeit, willentliche Bereitschaft und Kognition.
- Der Einfluss der verbalen und nonverbalen Kommunikationsleistung auf die Beziehungsgestaltung und das Verstehen anderer ist immens und bedarf der Reflexion und Übung.
- Sprache macht es möglich, sich als Individuum auszudrücken, Welt auszudrücken, einen sozialen Raum für gemeinsame

Verständigung zu schaffen und bereits Gedachtes aufzubewahren.

- Denken ist an Sprache gebunden und Sprache macht Unterscheiden und Differenzieren erst möglich.
- Das Deuten der Wirklichkeit des Anderen ist abhängig von Gefühlen, Vorurteilen, Vorverständnis, Wissensbeständen, eigenen Erfahrungen und Kenntnissen um die Sozialität und Kulturation des Gegenübers.
- Für den Deutenden kann es keine Gewissheit geben, dass er die Wirklichkeit des anderen im Sinne einer ikonischen Abbildung erfasst hat.
- Je größer der Bestand an Wissen jeglicher Art, desto hilfreicher kann dies für das Verstehen anderer sein, wenn eine angemessene und reflektierte Vernetzung der Wissensbestände gelingt.
- Wissen und Verstand ermöglichen das Abstrahieren, Analysieren, Problemlösen und das Begründen von Handlungen.
- Das Wissen um Normen und mögliche Prinzipien der Handlungsentschließung führt zu einem besseren Verständnis für das eigene Verhalten und für das Verhalten anderer.
- Verantwortliches Handeln ist an Vernunft und Verstand gebunden. Es ist Voraussetzung für Wohlwollen und bedarf der Übung.
- Das Erwachen der Wirklichkeit eines anderen in einem selbst wird von den die Situation der Begegnung bedingenden Faktoren beeinflusst.
- Das Sichtbar-Werden des Phänomens Wohlwollen beim anderen, auf den das Wohlwollen gerichtet ist, ist nicht beeinfluss- oder bestimmbar und muss vom Empfänger nicht als Wohltat empfunden werden.



Wohlwollen ist abhängig von und wird beeinflusst durch Sinnlichkeit und Sprache bzw. Kommunikation in der Begegnung mit anderen, von Gefühlen, Verstand, Haltungen und Einstellungen für den Kontakt mit und das Verstehen anderer und von Gewissen und Vernunft für das Umsetzen in eine entsprechende Handlung.

## **6. Konzeptionelle Überlegungen für eine Anbahnung von Wohlwollen in der Pflegeausbildung**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde geklärt, begründet und analysiert in Bezug auf Wohlwollen und die Bedingungen der Möglichkeit von Wohlwollen.

Welche Bedeutung haben all diese Aspekte und Ausarbeitungen nun aber für die Pflegeausbildung?

Oder anders formuliert:

Welche Konsequenzen für die Pflegeausbildung wachsen aus den bisherigen Erkenntnissen?

Als Einleitung zu den in diesem Kapitel zur Diskussion gestellten konzeptionellen Überlegungen für eine Anbahnung von Wohlwollen in der Pflegeausbildung ist es notwendig, noch einmal kurz auf den Charakter von Wohlwollen einzugehen.

Grundsätzlich wurde festgestellt, dass Wohlwollen gleichzusetzen ist mit einer Haltung oder kontinuierlichen inneren Einstellung. Es beinhaltet eine wertschätzende und offene Bereitschaft der Wahrnehmung anderer und auch seiner selbst.

Eine Haltung ist an Kontinuität gebunden und eine Festlegung in sich selbst. Somit muss hier im Zusammenhang mit pädagogischen Vorstellungen die Zuordnung zur Bildung erfolgen.

„Bildung des Menschen ist „Werk seiner selbst“; er muss sich selbst bilden.“<sup>273</sup> Somit entzieht sich das Wohlwollen der intentionalen Herstellbarkeit durch Dritte. Mehr noch: „Ihre Hinordnung auf den Gedanken der Bildung schließt alle Versuche aus, Haltung und Moralität erzeugen zu wollen. Es mag sein, dass man mit geschickter Manipulation das Verhalten steuern kann. Die Grenze dieser Machbarkeit ist aber auf jeden Fall da erreicht, wo es um die Maxime des Handelns geht.“<sup>274</sup>

Es kann folglich in diesem Kapitel lediglich darum gehen, welche Möglichkeiten verbleiben, um Wohlwollen anzubahnen; Wege und Türen aufzuzeigen, die von den Lernenden genutzt werden können, aber nicht zwingend genutzt werden müssen, und die bestenfalls Augen öffnen können.

Diese Maßnahmen müssen letztendlich darauf abzielen, die oben genannten Bedingungen der Möglichkeit von Wohlwollen systematisch zu fördern.

In Anlehnung an Kapitel 5 kann der Weg dieser Systematik also zum Beispiel vom Selbst über die Reflexion zum Handeln führen.

Im Anschluss wird das Lernen am Vorbild, was in Bezug auf die Selbstgestaltung und somit in Bezug auf eine mögliche Änderung der Haltung von Bedeutung sein kann, thematisiert.

Aufgrund dessen werden im Folgenden genau diese Punkte näher betrachtet und zur Diskussion gestellt.

## 6.1 Reflexion

Die Terminologie der Reflexion ist eigentlich der Optik entlehnt und bezeichnet den Sachverhalt, dass ein Lichtstrahl auf die Lichtquelle aufgrund eines angemessenen Mediums als Spiegelung

---

<sup>273</sup> Heitger, Marian: Systematische Pädagogik – wozu?. Verlag Schöningh, Paderborn, 2003, S. 129

<sup>274</sup> Ders.: ebenda. S. 143

zurückgeworfen wird.<sup>275</sup> Übersetzt man den Begriff aus dem Lateinischen, ist die ‚reflexio‘ gleichzusetzen mit ‚Zurückbeugung‘. Weit gefasst und im allgemeinen Gebrauch steht der Begriff der Reflexion für das Nach- und Überdenken von etwas oder die Problematisierung von etwas.<sup>276</sup>

Im engeren Sinne, d.h. im philosophischen Sinne, ist Reflexion die rückbezügliche Einstellung als Modus des Denkens, dessen Durchführung mit dem Interesse an Aufklärung im weitesten Sinne zusammenfällt. (Das Denken des Denkens; das Wissen des Wissens.) Das Reflektieren ist gebunden an gegebene Vorstellungen und Erkenntnisvermögen und erfolgt derart, dass diese in Beziehung auf einen dadurch möglichen Begriff verglichen und zusammengehalten werden.<sup>277</sup>

Welchen Nutzen hat nun die Reflexion für die Anbahnung von Wohlwollen in der Pflegeausbildung und welche Formen der Reflexion können hier zweckdienlich sein?

Für das Erwachen der Wirklichkeit eines Anderen – und zwar genau seiner Wirklichkeit – ist es unumgänglich, eigene Denkstile, Einstellungen, Ziele, Wertvorstellungen, Erwartungshaltungen und mehr zu kennen, um unterscheiden zu können, ob es sich tatsächlich um die Wirklichkeit und Interessen des Anderen handelt oder möglicherweise lediglich um die eigenen.

Es muss also ermöglicht werden, eben diese zu bemerken, zu erkennen und zu reflektieren.

Eine Selbstreflexion mit der Orientierung an den in 5.1 formulierten und herausgearbeiteten Fragestellungen kann zum Beispiel in Form

---

<sup>275</sup> Reuter, Peter: Kants Theorie der Reflexionsbegriffe – Eine Untersuchung zum Amphilobiekapitel der Kritik der reinen Vernunft. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg, 1989, S. 6

<sup>276</sup> Ulfig, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 1999, S. 349

<sup>277</sup> Reuter, Peter: Kants Theorie der Reflexionsbegriffe – Eine Untersuchung zum Amphilobiekapitel der Kritik der reinen Vernunft. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg, 1989, S. 82

von regressiver Abstraktion zu einer immer tieferen Einsicht und (Selbst-)Erkenntnis führen. Interessant sind in diesem Zusammenhang u.a. die Möglichkeiten und Überlegungen in Bezug auf die Methode(n) des Sokratischen Dialogs oder des Sokratischen Gesprächs. Grundsätzlich geht es in den unterschiedlichen Varianten dieser Methode einer regressiven Abstraktion um selbständiges Erkennen allgemeiner Prinzipien, ausgehend von einer konkreten Situation. Dies kann laut STAVEMANN dem Zweck dienlich sein, dass durch die geleiteten „naiven“ Fragen alte Sichtweisen reflektiert und selbständig Einsichten und Erkenntnisse erarbeitet und gegebenenfalls modifiziert werden können.<sup>278</sup>

Im Rahmen des normativen Diskurses befassen sich Varianten dieser Methode mit Wertbegriffen. Es wird also nachgeprüft, ob eine Entscheidung auf der Basis zugrunde liegender Werte passend ist oder nicht.<sup>279</sup> Insgesamt wird deutlich, dass die auf das eigene Selbst gerichtete Reflexion durch Gespräche und bewusst eingesetzte Fragen Gewinn bringend unterstützt und motiviert werden kann.

Die Bewusstmachung und Hinterfragung der eigenen Selbstgestaltung, inklusive der eigenen Haltungen, bringt nicht nur den Vorteil einer besseren Differenzierung zwischen der eigenen Selbstgestaltung und der Selbstgestaltung anderer, sondern auch den Vorteil einer möglichen Überprüfung und Änderung derselben.

„Durch die Erfahrung [und Hinterfragung] des Eigenen als Spezifisches und zugleich als Variation eines allgemeinen Rahmens lernen die Schüler nicht nur sich selbst besser kennen und akzeptieren, sondern immer zugleich auch die anderen besser verstehen.“<sup>280</sup>

---

<sup>278</sup> Stavemann, Harlich: Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung. Beltz Verlag, Berlin, 2002, S. 7 - 8

<sup>279</sup> Ders.: ebenda. S. 53

<sup>280</sup> Bürmann, Jörg: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung – Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1992, S. 77

In dem oben angefügten Zitat von J. BÜRMANN wird nicht nur das vorab Beschriebene unterstrichen, sondern auch die nächste notwendige Form der Reflexion eingeleitet.

Die nach innen, auf das eigene Selbst gerichtete Reflexion ist notwendig. Wohlwollen ist aber gerichtet auf den anderen, also auf ein anderes Selbst. Die Reflexion der eigenen Wahrnehmungsleistung und die eigene Einwirkung auf Beziehungsgestaltungen, die in Kapitel 5.2 thematisiert wurden, sind als „Brücke“ zum anderen ebenfalls von elementarer Bedeutung für eine Anbahnung von Wohlwollen in der Pflegeausbildung.

Hier ist zwar zwingend notwendig, die die Wahrnehmungsleistung bedingenden und beeinflussenden Faktoren zu kennen. Allein das Erlernen des Wissens über die Subjektivität und Selektivität der Wahrnehmung ist allerdings nicht ausreichend, um die mögliche Auswirkung dieses Aspektes auf die Beziehungsgestaltung und das Verstehen von anderen ermessen zu können.

Das Ermöglichen von regelmäßigen Feedbacks über Dritte bzw. Reflexionen der Eigen- und Fremdwahrnehmung in unterschiedlichen Begegnungen und Interaktionen können den Lernenden dabei helfen, ihre Wahrnehmungsleistung und die Wahrnehmungsleistung anderer besser einzuschätzen.

Die Bedeutung des möglichen positiven wie auch negativen Einflusses der differentiellen und subjektiven Eigen- und Fremdwahrnehmung waren COHN im Rahmen der Entwicklung ihres Konzepts der Themenzentrierten Interaktion sehr bewusst. Dies spiegelt sich in der Entwicklung und Definition der Postulate und Hilfsregeln ihres Konzepts deutlich wieder. In ihrem Ansatz zum Sich-Selbst- und Gruppenleiten, in Hinblick auf eine Entwicklung einer humanistischen Gesellschaft, geht es ebenfalls um die Anbahnung einer Haltung. Im Laufe der Entwicklung und Erprobung ihres Konzepts gelangt COHN zu der Ansicht, dass „wir [lernen] können [...], besser aufzunehmen, besser zu vermitteln, besser

zuzuhören, nachzudenken, klarer zu fühlen und zu empfinden. Wir können daran arbeiten, Vorurteile und Übertragungen zu erkennen und zu meistern, Empathie und Intuition zu üben und vor allem zu akzeptieren, dass Menschen verschieden sind und nicht mit starrem Maßstab gemessen werden dürfen“.<sup>281</sup> Diese Aspekte, Überlegungen und Ergebnisse von COHN machen das Konzept in Bezug auf das Anbahnen von Wohlwollen in der Pflegeausbildung besonders attraktiv.

Ergänzend zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Wahrnehmungsleistung muss die Bedeutung der Auseinandersetzung mit und das Üben von Kommunikation betont werden. In diesem Zusammenhang wurde bereits in Kapitel 5.2 verdeutlicht, wie bedeutsam auch ein differenzierter Umgang mit Sprache für Wohlwollen ist.

Zuletzt und in besonderem Maße von Bedeutung ist schließlich die Auseinandersetzung mit dem „Du“, also dem Anderen, seinen Haltungen, Wertvorstellungen, Zielen, Erwartungen und mehr.

Diese Reflexion des „fremden Anderen“ ist nicht nur hilfreich und grundlegend für das Wohlwollen, sondern bietet in Hinblick auf die konzeptionellen Überlegungen in diesem Kapitel noch weitere Vorteile:

„Entwicklung und Lernen beziehen sich sowohl auf die „Welt“, als auch auf ein „Du“ hin. Nicht nur, dass das „Ich“ am „Du“ und an der „Welt“ lernt, es lernt auch durch das „Du“ und durch die „Welt“.“<sup>282</sup>

Das Fremde oder die Herausforderung durch das Anderssein des Fremden lässt das eigene Denken und Handeln in einem neuen Licht erscheinen. Die Begegnung mit dem Anderen zu suchen, d.h. sich mit dem „So-Sein“ der anderen Person auseinanderzusetzen, zu

---

<sup>281</sup> Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion – Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta, Stuttgart, 9. Auflage, 1990, S. 176f.

<sup>282</sup> Karmann, Gerhard: Humanistische Psychologie und Pädagogik – Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze – Perspektiven für eine Integrative Agogik. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1987, S. 256

lernen wie diese denkt, fühlt und handelt und zu lernen den anderen aus seiner Perspektive von sich und der Welt zu betrachten, verändert unter Umständen die eigene Sicht von sich und seiner Welt.<sup>283</sup>

Solche den empathischen Mitvollzug anregenden Begegnungen mit dem anderen zu ermöglichen, kann zum einen erreicht werden durch die Berichte direkt Betroffener oder zum anderen durch das Deuten und Diskutieren von Fallbeispielen. Durch die Auseinandersetzung kann auch erreicht werden, dass Wissensbestände zueinander in Beziehung gesetzt, also vernetzt werden.

Eine Verbesserung der Deutungskompetenz kann erreicht werden durch die Vermittlung von Kenntnissen über die gelebte Kultur und Sozialität anderer, um so besser die Biographie dieser nachvollziehen zu können. Durch den Einbezug von Betroffenheitsberichten wird gleichzeitig vermieden, dass pflegerisches Fachwissen zu stark oder nur einseitig aus medizinischer Perspektive vermittelt wird.

Zwei Aspekte sind an dieser Stelle noch von Bedeutung. Wohlwollen endet nicht in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit des Anderen. Wohlwollen integriert ein Tätigwerden, also eine bis zum tatsächlichen Tun vollzogene Handlung. Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits mehrmals thematisiert, schließt diese Tatsache eine Entscheidungsfindung ein und setzt diese voraus. Die beiden in Zusammenhang mit der Reflexion angesprochenen noch fehlenden Aspekte sind also die Vernunft und das Wissen.

Das Bewusstmachen der eigenen Entscheidungsfindung und somit auch die Bewusstmachung von Argumenten und Maximen der eigenen Vernunft und ebenso die Offenlegung derselben vor anderen können eine wegbereitende Möglichkeit für die Anbahnung von Wohlwollen darstellen. Daraus folgt die absolute Notwendigkeit

---

<sup>283</sup> Ders.: ebenda. S. 256

der Integration von Ethikunterricht in eine Ausbildung, die die Wirklichkeit des anderen als Grundlage des Handelns sieht.

Folgt man der These von DARMANN, dass Wissen zwar gut, aber keine Ursache für Können oder Kompetenz ist<sup>284</sup> und „bei der Deutung von Pflegesituationen [nur] reflexiv zu verwenden ist“<sup>285</sup>, unterstützt dies die Forderung der Untersuchung und Überprüfung gewählter Unterrichtsmethoden auf den Nutzen der Wissensvermittlung für die Anbahnung von Wohlwollen.

Grundsätzlich wurden die Bedeutung und der Zusammenhang von Wissen und Wohlwollen in Kapitel 5.3 thematisiert.

SOKRATES ist davon überzeugt, dass nur die eigenen, bearbeiteten Überzeugungen und Erkenntnisse dazu beitragen, sie anschließend auch zu leben<sup>286</sup>. In Anlehnung daran sind die Verfasser der Meinung, dass nachhaltige Einsicht und Veränderung eher nicht über die ausschließliche Vermittlung abstrakten Wissens, egal ob mündlich oder schriftlich, zu bewirken ist.

## 6.2 Handeln

*„Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt (...).“<sup>287</sup>*

Handeln zeichnet sich aus durch eine intentionale Struktur und vollzieht sich in einem situativen Kontext. Die Handlung antwortet in ihrem Vollzug auf die Situationswahrnehmung und –definition, wobei der vorliegende Situationskontext nicht nur im gegenständlichen

---

<sup>284</sup> Darmann, Ingrid: Theorie-Praxis-Transfer in der Pflegeausbildung. In: PRINTERNET, 2004, Heft 4, S. 198

<sup>285</sup> Darmann, Ingrid: Problemorientiertes Lernen – Transfer durch die Erweiterung von Situationsdeutungen. In: PRINTERNET, 2004, Heft 9, S. 462

<sup>286</sup> Stavemann, Harlich: Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung. Beltz Verlag, Berlin, 2002, S. 9 - 27

<sup>287</sup> Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. Piper Verlag, München, 12. Auflage, 2001, S. 219



Sinne zu verstehen ist, sondern auch als interpersonalen Zusammenhang. Handlung und Handlungskontext bilden ein Ganzes.<sup>288</sup> Handeln ist also bewusstes und zielgerichtetes Tun.

Wird menschliches Tun als Handlung aufgefasst, so werden, vor dem Hintergrund einer dialektischen Mensch-Umwelt-Beziehung betrachtet, die gesamte Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, sein aufgrund von Zielvorstellungen geordnetes und reguliertes Tun, seine kognitiven Vollzüge, kurzum menschliche Subjektivität in den Blick genommen.<sup>289</sup> Nach DIETRICH hat eine vollständige Handlung eine motivationale Grundlage, sie hat ein Ziel, sie ist eine aktive, ganzheitliche Auseinandersetzung mit einer Situation, die physische, psychische und motorische Bestandteile hat, sie hat eine Struktur und sie hat ein Ergebnis, wird also am Erfolg gemessen.<sup>290</sup>

Taucht man in die Bedeutung des Begriffs Handeln, also des reflektierten Tuns, ein, scheint eine gewisse Verwunderung darüber, dass erneut Aspekte der Reflexion integriert und angesprochen werden, verständlich. Schließlich wurde die Reflexion im vorigen Kapitel vielseitig betrachtet und auch die Reflexion einer Handlungsentscheidung bereits angesprochen.

Aufgrund der Verwobenheit der beiden Begrifflichkeiten war es unmöglich eine korrekte oder passendere Überschriftsbezeichnung der sich inhaltlich doch unterscheidenden Abschnitte zu finden.

Deshalb sei an dieser Stelle betont, dass das hier besagte Handeln durchaus das reflektierte Handeln meint, der Fokus dieses Abschnitts allerdings nur auf den aktiven, tätigen Teil des Handelns gerichtet werden soll.

---

<sup>288</sup> Prechtel, Peter u. Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Philosophie Lexikon – Begriffe und Definitionen. Metzler Verlag, Stuttgart, 2. Auflage, 1999, S. 225

<sup>289</sup> Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 6. Auflage, 2001, S. 39

<sup>290</sup> Ders.: ebenda. S. 47

Grundsätzlich wurde in Kapitel 5.3 bereits verdeutlicht, dass das Wissen allein als das Erinnern von Fakten dem Lernenden nicht ausreicht, um dieses auch in ein Handeln übertragen zu können (BLOOM).

Ebenso wurden im selben Kapitel die Überlegungen von D. WAHL problematisiert, die auf die im Handeln unter Druck handlungsleitenden subjektiven Theorien eingehen.

Schaut man in die Entwicklungspsychologie, ist das für PIAGET zentrale Bindeglied zwischen dem Denken und den Dingen das Handeln. „Die Wurzeln des logischen Denkens dürfen nicht allein in der Sprache gesucht werden, [...], sondern müssen allgemeiner in der Koordination von Handlungen gesucht werden, die die Grundlage der reflektierten Abstraktion bilden.“<sup>291</sup>

H. AEBLI wird noch deutlicher und beschreibt das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen.<sup>292</sup> Diese Beispiele sollen unterstreichen und begründen, warum für die Anbahnung von Wohlwollen das effektive Handeln von großer Bedeutung ist.

Es muss also ermöglicht werden, dass der Lernende tatsächlich handelt, seine theoretischen Entscheidungsfindungsprozesse oder – nach PIAGET – seine formalen oder inneren Handlungen konsequent zum Ende, also zum konkreten oder effektiven Handeln, führen kann. Der Lernende muss Raum haben zu experimentieren, sozusagen auszuprobieren, welche Wirkungen sein Tun erzielen kann.

Übungssequenzen und Rollenspiele sowie andere Methoden der Unterrichtsgestaltung bieten dafür zum Beispiel Möglichkeiten. Letztendlich sind aber „wahre“ Situationen aus dem *direkten Handlungsfeld der Pflege*<sup>293</sup> unumgänglich.

---

<sup>291</sup> Jank, Werner, Meyer; Hilbert: Didaktische Modelle. 5. Auflage, Cornelsen Scriptor, Berlin, 2002, S. 194

<sup>292</sup> Ders.: ebenda. S. 195 - 196

<sup>293</sup> Heffels, Wolfgang: Worum geht's in der Pflege(aus)bildung?. In: KRANKENDIENST, 1999, Heft 4, S. 116 - 123

Dies darf allerdings nicht mit der puren Ausführung der Handlung enden, sondern muss im Anschluss daran wieder reflektiert werden. Dieses nachträgliche Bewusstmachen der zumeist beim Handeln unter Druck unbewussten Entscheidungswege birgt wieder mehrere Vorteile und Möglichkeiten.

Ein Vorteil der Offenlegung und Reflexion einer erlebten und durchgeführten Handlungssituation macht diese auch für andere transparent und diskutierbar. Dies ermöglicht ein Kennenlernen von alternativen Verhaltensweisen an den konkreten Beispielen der Anderen, eventuell können einzelne von diesen experimentell erprobt werden und als Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten genutzt werden.

Eine weitere Chance liegt darin, dass diese Erfahrungen, also „in einem komplexen Aneignungsprozess mit Hilfe symbolischer Formen verarbeiteten Wahrnehmungen und Erlebnisse, [...] sich auf Grund dieser Verarbeitung zu einem neuen Deutungs- und Handlungsmuster des Individuums verdichten und in Haltungen niederschlagen [können].“<sup>294</sup>

Im Rahmen der praktischen Ausbildung, in der eine geplante und überlegte Begleitung des Lernenden in der Begegnung mit dem direkten Handlungsfeld der Pflege ermöglicht werden sollte, müssen jedoch noch einige Aspekte Berücksichtigung finden.

Wie der diesen Abschnitt einleitenden Beschreibung des Handlungsbegriffs zu entnehmen ist, wird die Handlung am Erfolg gemessen. Ruft man sich die Erkenntnisse der ersten beiden Kapitel ins Gedächtnis, wird klar, dass das Phänomen des Wohlwollens nicht zwingend sichtbar werden muss. Dazu kommt, dass der Empfänger von Wohlwollen dies nicht als Wohltat empfinden muss.

Gerade in der Pflege, die sich durch komplexe Situationen und Interaktionen auszeichnet, ist es oftmals durchaus im Sinne des Wohlwollens denkbar, dass zum Beispiel ein ablehnendes Verhalten

---

<sup>294</sup> Jank, Werner, Meyer; Hilbert: Didaktische Modelle. 5. Auflage, Cornelsen Scriptor, Berlin, 2002, S. 336

des Patienten akzeptiert werden muss. Das bedeutet, dass für den Lernenden dann kein Erfolg seines Bemühens sichtbar wird. Um den Lernenden mit dieser Erfahrung nicht alleine zu lassen, sondern diese positiv zu nutzen, besteht zum Beispiel die Möglichkeit einer Aufarbeitung des Erlebten im Sinne BALINTS.<sup>295</sup>

Grundsätzlich kann hier auch eine positive Verstärkung des Bemühens der Lernenden und eine Motivation desselben erfolgen. Eine effektive Möglichkeit liegt zum Beispiel in der Vorbildfunktion der Lehrenden, die im folgenden Kapitel thematisiert wird.

### 6.3 Vorbild

*„Den Vorbildern nachfolgend nähern wir uns unserm Ideal. Dieses wirkt auf uns durch seine vorbildlichen Repräsentanten.“<sup>296</sup>*

Wo kann der Lernende sehen, was Wohlwollen ausmacht für den, der es erlebt? Wo kann der Lernende wohlwollendes Handeln beobachten? Kann der Lehrende für wohlwollende Haltung ein Vorbild sein?

#### Vorbild, Selbstbild und Erwartungen an Pädagogen

Eingangs dieses Kapitels werden nun einige grundlegende Ausführungen zum Begriff Vorbild der Konkretisierung in Bezug auf die Pflegeausbildung vorausgeschickt.

SCHAUB/ZENKE beschreiben ein Vorbild als eine „lebende oder historische Persönlichkeit, die auf Grund ihrer Lebensführung bzw. ihrer Leistungen zur Bezugsperson wird, also für die Einstellungen

---

<sup>295</sup> Roth, Jörg Kaspar: Hilfe für Helfer: Balint-Gruppen – Konflikte im Beruf verstehen lernen und wirksam helfen können. Piper Verlag, München, 1984, S. 50ff.

<sup>296</sup> Haase, Kurt: Das Wesen des Vorbilds und seine Bedeutung für die Erziehung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1927, S. 32

und Verhaltensweisen eines Individuums Orientierungen, Modelle oder Maßstäbe vorgibt, dadurch motiviert und Standards setzt.“<sup>297</sup>

Vom Vorbild unterschieden wird der Begriff des Leitbildes, den THOMAE weiter zu fassen für notwendig hält, da es sich hier auch um eine Konstellation von Werten und Merkmalen handeln kann, die nicht von einer Person repräsentiert werden müssen.<sup>298</sup> Ungeachtet dieser Unterscheidung wird durch die Auseinandersetzung sowohl mit Vor- als auch mit Leitbildern aus psychoanalytischer Sicht in der Person eine Instanz entwickelt, das Ich-Ideal, welches als das verinnerlichte Vorbild betrachtet werden kann und an das das Ich sich anzugleichen sucht. Solche Ideale, Vorbilder und Ziele, die als Orientierungen dienen und nach deren Verwirklichung gestrebt werden kann, hält MITSCHERLICH für eminent wichtig.<sup>299</sup> Die durch Vorbilder repräsentierten Werte und Merkmale können sehr unterschiedlicher Art sein und müssen auch nicht von einer Person allein verkörpert werden, sondern können dies möglicherweise auch von mehreren Personen. WALDMANN vermutet, dass auch die Pluralisierung sich auf die Vorbilder auswirkt insofern, als nicht nur ein Vorbild ausgewählt wird, sondern unterschiedliche Vorbilder konstruktiv zu einem eigenen Lebensentwurf aufgebaut werden.<sup>300</sup>

Die klassischen, für die Auswahl im Vordergrund stehenden Werte und Merkmale können etwa Erfolg, Kompetenz, Leistung, Schönheit, sittliche Tugend u.v.a. sein. In unserer pluralistischen, postmodernen Gesellschaft wird die Identifizierung solcher Werte immer problematischer. Nicht zuletzt durch Werbebotschaften werden Leitbilder propagiert wie z.B. Jugendlichkeit, Gesundheit, große

---

<sup>297</sup> Schaub, Horst u. Zenke, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1995, S. 585

<sup>298</sup> Mehler, Frank: Von Albert Schweitzer zu Madonna – Braucht die Jugend noch Vorbilder?. In: DEUTSCHE JUGEND, 1995, H. 10, S. 453ff

<sup>299</sup> Mitscherlich, Margarete: Das Ende der Vorbilder – Vom Nutzen und Nachteil der Idealisierung. Piper Verlag, München, 1978, S. 14f.

<sup>300</sup> Waldmann, Klaus: Stars, Idole, Vorbilder – Was weiß die Jugendforschung?. [http://www.beltz.de/paedagogik/heft200007/n\\_02\\_08.html](http://www.beltz.de/paedagogik/heft200007/n_02_08.html), 15.06.2005

Kontaktfreudigkeit und körperliche Attraktivität.<sup>301</sup> Dennoch wählen gerade Jugendliche immer häufiger Vorbilder und dann auch oftmals aus ihrem Nahbereich. So antworteten im Jahr 2000 im Rahmen der 13. Shell Jugendstudie 29% der Befragten der Altersgruppe von 15 – 24 Jahren auf die Frage, ob sie ein Vorbild hätten, mit Ja, was im Vergleich zur Befragung im Jahr 1996 eine Zunahme von 13% darstellt. In Bezug auf die Auswahl von Personen, die Jugendliche in besonderem Maße beeindruckt hätten, gibt eine Befragung der Zeitschrift „Eltern“ aus dem Jahr 2000 mehr Aufschluss. Nach Auswertung der Antworten auf die Frage danach, wem die Befragten (im Alter von 7 - 17 Jahren), wenn sie es zu entscheiden hätten, das Bundesverdienstkreuz verleihen würden, kam folgende Aufzählung zustande<sup>302</sup>:

1. Mutter (34,1%), 2. Vater (28,4%), 3. Lady Diana (23,4%),
4. Großeltern (18,9%), 5. Freunde (14,0%), 6. Greenpeace (8,4%),
7. Lehrerinnen und Lehrer (8,1%), 8. Hitparaden-Stars (8,0%),
9. Film- u. Fernsehstars (6,5%), 10. Verwandte (5,3%).

Der Umstand, dass Antworten von Kindern ab 7 Jahren miteinbezogen wurden, hat voraussichtlich das Ergebnis zugunsten der Eltern beeinflusst, dennoch spricht das Ergebnis dafür, dass die Rolle von Personen aus dem Nahbereich für die Auswahl zum Vorbild eine bedeutende ist, insbesondere die Nennung der Lehrerinnen und Lehrer auf dem 7. Platz ist bemerkenswert.

Einer Beschäftigung mit einem Vorbild wohnt zugleich eine Beschäftigung mit sich selbst inne, denn sie beinhaltet eine Auseinandersetzung mit den eigenen Perspektiven und Lebensplänen. Es geht also nicht darum, „blind“ dem Ideal zu folgen, unkritisch und fremdbestimmt, sondern um eine konstruktive Auswahl, die nach SCHELER auf Wertentscheidungen beruht. „Vom

---

<sup>301</sup> Mehler, Frank: Von Albert Schweitzer zu Madonna – Braucht die Jugend noch Vorbilder?. In: DEUTSCHE JUGEND, 1995, H. 10, S. 453ff.

<sup>302</sup> Waldmann, Klaus: Stars, Idole, Vorbilder – Was weiß die Jugendforschung?. [http://www.beltz.de/paedagogik/heft200007/n\\_02\\_08.html](http://www.beltz.de/paedagogik/heft200007/n_02_08.html), 15.06.2005

personhaften Vorbild geht eine ins personale Zentrum reichende Seinsollensforderung aus, die in einem „erblickten“, [...bzw.] erfüllten Wert des Vorbildgehaltes gründet.“<sup>303</sup> Das personhafte Vorbild weist also hin auf einen gefühlten, einsichtigen, im Nachbild angelegten Wert. SCHELER bezeichnet den „liebenden“ Bezug zum Vorbild als *Gefolgschaft* und hält diesen personalen Bezug für entscheidend und fundamental. Nicht um simple Nachahmung der Handlungen und Ausdrücke des Vorbildes geht es ihm, sondern um Bildung des persönlichen sittlichen Seins des Nachfolgenden, der in seinem Folgen sowohl die Autonomie der Einsicht, als auch die des Wollens bewahrt und die Seinsforderung, die vom Vorbild ausgeht, somit ein Modus der Selbstbestimmung des Nachfolgenden ist. Auch das *Gegenbild*, das als Reaktion auf ein – möglicherweise in einer Haltung des Protestes – innerlich abgelehntes Vorbild entworfen wird, hat solche seinsverwandelnde Wirksamkeit<sup>304</sup>, denn auch im Gegenbild sind die vorbildlichen Werte vertreten, allerdings in der Negation. Am Vorbild, mag es gewusst oder latent wirksam sein, entdeckt die nachfolgende Person ihre möglicherweise noch verborgenen Seinsmöglichkeiten. Ebenso aus psychodynamischer Sicht sieht MITSCHERLICH die Bedeutung von Vorbildern für die individuelle Entwicklung als groß an. Auch wenn die Möglichkeit besteht, dass Vorbilder bis hin zur Unwirklichkeit idealisiert werden, was z.B. zum Rückzug aus Beziehungen zu Menschen der Wirklichkeit führen kann, dienen sie doch meist dazu, neue mitmenschliche Beziehungen einzugehen, sich für eine gerechte Sache einzusetzen und Gefühle für die Notlage anderer zu entwickeln, sowie in der Phase der Ablösung von den Eltern vor dem Gefühl der Leere und Verlorenheit zu schützen.<sup>305</sup> Gerade in dieser Phase auf der Schwelle zur Adoleszenz brauchen Jugendliche

---

<sup>303</sup> Hufnagel, Erwin: Pädagogische Vorbildtheorien – Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg, 1993, S. 66ff.

<sup>304</sup> Ders.: ebenda. S. 69

<sup>305</sup> Mitscherlich, Margarete: Das Ende der Vorbilder – Vom Nutzen und Nachteil der Idealisierung. Piper Verlag, München, 1978, S. 23f.

neben förderlichen Beziehungen in Gleichaltrigengruppen ebenso reale Auseinandersetzung in Beziehung zu erwachsenen Autoritäten.<sup>306</sup> Gemeint ist hier Autorität, wie sie sich aus dem lateinischen *auctoritas* ableitet, was soviel bedeutet wie „Beispiel, Muster und Vorbild, würdevolle Haltung, Ansehen und Einfluß bzw. einflußreiche Person (...).“<sup>307</sup> Autorität wird hiernach demjenigen zugesprochen, der seinen Einfluss nutzt, sich in den Dienst des Förderungswürdigen zu stellen, und mit seiner Glaubwürdigkeit dafür einsteht. Es handelt sich hier um ein Verhältnis der Wertvermittlung zwischen einem, der mehr hat an Wissen, Erfahrung, Geduld und Güte, und einem anderen, bei dem ebendiese Fähigkeiten geweckt, gestärkt und differenziert werden sollen.

Dies bestätigt BECKER Bezug nehmend auf Schülerinterviews: „Ein Lehrer gilt dann als vorbildlich, wenn er den Schülern verständnisvoll begegnet. Schüler sehnen sich zumeist nach emotionaler Wärme, Anteilnahme und einem partnerschaftlichen Miteinander, und sie rechnen Lehrern solche Fähigkeiten und Eigenschaften hoch an.“<sup>308</sup> Es sind meist bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen oder Haltungen, die als vorbildlich erlebt werden. BECKER beschreibt hier

- Fachkompetenz, z.B. den Fachlehrer, der seine Disziplin besonders gut beherrscht,
- Methodenkompetenz, z.B. den Lehrer, der den Unterricht besonders ansprechend und anspruchsvoll gestalten kann und gut vorbereitet ist,
- Glaubwürdigkeit, d.h. dass der Lehrer, der z.B. Ansprüche stellt, diese auch an sich selbst richtet und damit weitgehende Kongruenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit herstellt, und

---

<sup>306</sup> Hafenegger, Benno: Leitbilder, Vorbilder und interessante Erwachsene – Ein Beitrag zur Debatte um das Pädagogische in der Jugendarbeit. In: DEUTSCHE JUGEND, 1996, H. 9, S. 396ff.

<sup>307</sup> Badry, Elisabeth: Die erzieherische Aufgabe der Familie. Verlag Josef Knecht, Frankfurt a.M., 1980, S. 101f.

<sup>308</sup> Becker, Georg E.: Durchführung von Unterricht – Handlungsorientierte Didaktik Teil II. Beltz Verlag, Weinheim, 1984, S. 65ff.



- Anteilnahme und Wertschätzung im Umgang mit den Schülern.

Das Lernen am Modell ist in diesem Zusammenhang eine wichtige lerntheoretische Grundlage für das Lernen durch vorbildliches Handeln. Die Studien von BANDURA et. al. haben deutlich gemacht, dass Lernen durch Beobachtung eine sozial-kognitive Lernform<sup>309</sup> ist und Lernen nicht nur von Umweltreizen gesteuert wird, sondern auch von den Gedanken, Vorstellungsbildern, Erwartungen und Bewertungen des Lernenden – also von seinen kognitiven Prozessen – beeinflusst wird. Die Prozesse, die dabei ablaufen, sind enorm komplex. Das Beobachtete kommt später umso eher zur Anwendung, als das Erreichen gewünschter Konsequenzen im beobachteten Handeln deutlich wurde. Selbst dann, wenn der Zusammenhang zwischen Verhalten und Erfolg nicht eindeutig ist, findet diese Form des Lernens statt. Welche Ziele dabei als erstrebenswert beurteilt werden, entscheidet der Lernende.<sup>310</sup>

Nach DERBOLAV trägt auch der Pädagoge Verantwortung dafür, welche Idealitäten und Werte an den Schüler und an die Schule herangetragen werden.<sup>311</sup> Die Bereitschaft zum Vorbildhaften gehört, so DERBOLAV, zum Ethos des Pädagogen, wobei er durchaus die Gefahr sieht, dass die Absicht, Vorbild zu sein, zu Scheinheiligkeit und einer pseudosittlichen Maske degenerieren kann. Der Pädagoge sollte also möglichst nicht bewusst Vorbild sein, muss sich aber darüber im Klaren sein, dass er vermutlich Vorbild ist.

Weitere Hinweise auf die besondere Bedeutung vom Pädagogen als Vorbild ergeben sich aus den Gegebenheiten der heutigen gesellschaftlichen Situation. Nicht nur die Wertpluralität verursacht den zunehmenden Wunsch nach Orientierung, auch der Umstand,

---

<sup>309</sup> Gage, Nathaniel L. u. Berliner, David C.: Pädagogische Psychologie. Beltz Verlag, Weinheim, 5. Auflage, 1996, S. 261ff.

<sup>310</sup> Arnold, Eva: Lernen durch Vorbilder – Was sagen psychologische Theorien?. In: PÄDAGOGIK, 2000, H. 7 - 8, S. 53ff.

<sup>311</sup> Hufnagel, Erwin: Pädagogische Vorbildtheorien – Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg, 1993, S. 266f.

dass immer mehr Eltern sich aus der Erziehungsrolle zurückziehen, bewusst oder unbewusst, oft auch aus Verunsicherung über den zu wählenden Erziehungsstil oder ebenfalls weil nicht beide Eltern präsent sind, also Mutter oder Vater allein erziehen, evtl. auch neue elterliche oder geschwisterliche Konstellationen entstehen. Pädagogen aller Bereiche kommen im Zuge dessen immer stärker in den Fokus Orientierungssuchender.<sup>312</sup> Eine verantwortungsvolle erwachsene Autorität kann hier, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, z.B. verlässliche Handlungsmodelle anbieten und Stabilität und Orientierung ermöglichen auf der Basis einer fordernden und fördernden personalen Beziehung. Diese Beziehung werden Jugendliche vor allem in ihrem Nahbereich suchen und genau hier spielen, wie oben erwähnt, Pädagogen der Schulen, auch der berufsbildenden Schulen, eine wesentliche Rolle.

### **Vorbild, Wohlwollen und Pflegeausbildung**

Die bisherigen Ausführungen dieses Kapitels geben deutliche Hinweise darauf, dass Lernende sich häufig Vorbilder aus ihrem Nahbereich auswählen. Dies gilt auch für Lernende in Pflegeberufen; häufig handelt es sich hier um junge Menschen, die sich auf der Schwelle zur Adoleszenz befinden oder sie gerade überschritten haben. Doch auch erwachsene Lernende betreten mit der Pflegeausbildung eine Berufswelt, die in besonderem Maße personale Kompetenzen erfordert und mit Situationen existenzieller Bedrohung konfrontiert, was dazu führen kann, dass das Bedürfnis nach Orientierung und nach Menschen mit vorbildlichen Fähigkeiten und Eigenschaften auch bei diesen vorhanden ist.

Ein weiterer Grund dafür, sich im Rahmen der konzeptionellen Überlegungen dieses Teils der Arbeit mit dem Vorbild zu

---

<sup>312</sup> Huschke-Rhein, Rolf: Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik – Beratung-Systemanalyse-Selbstorganisation. Beltz Verlag, Weinheim, 2. Auflage, 2003, S. 40ff.

beschäftigen, sind die eigenen Erfahrungen der Verfasser. Wie in Kapitel 4 zu lesen, haben die Verfasser selbst Situationen erlebt, in denen sie ihrem jeweiligen Gegenüber eine wohlwollende Haltung zugeschrieben haben, denn, das wurde ebenso in Kapitel 4 deutlich, dass jemand wohlwollend ist, kann möglicherweise für das Gegenüber unbemerkt bleiben, andererseits ist die wohlwollende Haltung aus der Sicht desjenigen, dem wohlwollend gegenübergetreten wird, eine subjektive Zuschreibung. Die als Narrative bezeichneten Erlebnisse hatten für den jeweils Betroffenen eine nachhaltige Wirkung und dies auch im Sinne von Vorbildlichkeit.

Wohlwollen ist, das wurde im Rahmen dieser Arbeit mehrfach deutlich, keine Methode, sondern eine Haltung und eine solche ist einem Menschen nicht ohne weiteres anzusehen. Da aber Wohlwollen auch Handeln beinhaltet, kann durch Beobachten der Handlung oder durch Erleben der Handlung als derjenige, der Wohlwollen erfährt, selbiges sicht- oder spürbar werden. Da Wohlwollen ein Du als Gegenüber notwendig voraussetzt, gibt es für den Lernenden in der Pflegeausbildung die Möglichkeit, vorbildhaft wohlwollendes Handeln

- des Lehrers in Interaktion mit einem Schüler,
- des Lehrers in Interaktion mit Kollegen

zu beobachten oder

wohlwollendes Handeln

- des Lehrers in direkter Interaktion mit dem Schüler selbst zu erleben.

### ***Beobachten des Lehrerhandelns in Interaktion mit einem Schüler***

Grundsätzlich sollte das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem von Achtung, Respekt und Wertschätzung geprägt sein.

HEITGER sieht das Lehren in seiner Natur als dialogisch und den Lehrer in seiner Haltung gefordert, nicht nur in seiner Rolle. Er hält ein Ethos für geboten, das das Du als Subjekt anerkennt und sich aus der Achtung vor dem Du zu aufrichtiger Argumentation verpflichtet fühlt. Dabei ist Zwang und Unterricht als Steuerung von Menschen ebenso fehl am Platz, wie opportunistisches Zurückhalten von Kritik und das Verschweigen von Fehlern um der Gunst des Schülers willen.<sup>313</sup> Schließlich kann es im Zusammenhang mit wohlwollendem Handeln durchaus geschehen, dass ebendieses Handeln vom Gegenüber nicht erkannt wird bzw. dem Gegenüber gar nicht wohl gefällt, womit deutlich werden soll, dass Wohlwollen nicht zwingend an Wohlgefallen geknüpft ist. Dass in einem solchen Fall dennoch von Seiten des Lehrers wohlwollend gehandelt wurde, kann trotzdem deutlich werden, nämlich durch Thematisieren und Offenlegen des Geschehenen, der Motive sowie der Grundlagen für die Handlungsentscheidung. Wohlwollen des Lehrers kann somit Vorbildcharakter haben, sowohl wenn das Du es als solches erfährt, als auch ebenso im anderen Fall. Denkbar ist zweifellos auch, dass nicht vorbildliches, sondern gegenbildliches Handeln wirksam wird, ein „Negativ-Beispiel“ somit erfahrbar macht, was nicht erstrebenswert ist. Ein solches Gegenbild kann zwar auch sehr nachhaltig wirken, birgt aber den Nachteil, dass es kein Modell für das angemessene Handeln bietet, sondern lediglich zeigt, was unangemessen ist. Zweifellos ist das Beobachten einer wohlwollenden Haltung am Vorbild im Vergleich zum eigenen Erleben in seiner Wirkung weniger nachhaltig. Doch selbst wenn es nicht direkt wahrgenommen wird, wirkt es sich z.B. auf das Verhalten des Pflegeschülers in der Lerngruppe aus. Achtung, Wärme und einführendes Verstehen des Lehrenden seinen Schülern gegenüber bewirkt, dass auch die Schüler sich untereinander mit mehr Achtung,

---

<sup>313</sup> Heitger, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs – Eine Einführung. Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1983, S. 48f.

Verstehen und Offenheit begegnen.<sup>314</sup> Weitere Effekte neben der Förderung prosozialen Verhaltens sind außerdem, so TAUSCH & TAUSCH, die auf zahlreiche Untersuchungsergebnisse Bezug nehmen, dass das körperliche und seelische Wohlbefinden, die Akzeptierung des eigenen Erlebens, die kognitiven Fähigkeiten, sowie selbständiges Denken gefördert werden und Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstachtung gestärkt werden.<sup>315</sup> Damit erfahren für die Anbahnung einer wohlwollenden Haltung bei Pflegeschülern wichtige Faktoren durch die Haltung des Lehrenden eine Förderung. Der Lehrer kann das vor allem dann bewirken, wenn er ein günstiges Selbstkonzept hat, sich fortwährend offen mit sich selbst auseinandersetzt und mit dem eigenen Fühlen in Kontakt ist.<sup>316</sup> Einem positiven, günstigen Selbstkonzept förderlich, auch für den Lehrenden, sind zahlreiche gestaltpädagogische Ansätze und Methoden. Konzepte, die in diesem Kontext zudem von Bedeutung sein können, sind die Grundhaltungen des Personenzentrierten Ansatzes nach ROGERS und die Themenzentrierte Interaktion, denn beide Konzepte sind nicht als Methode zu verstehen, sondern als Haltungen. Eine Vorbild- und Modellfunktion kommt in aller Regel dem Lehrer in Bezug auf die Einhaltung der TZI-Postulate und der Hilfsregeln, das Leben selbiger und das Wachen über die Balance zwischen Ich, Wir und Es im Globe zu, da er zumeist in der Rolle des Gruppenleiters ist.

Das Herstellen lernfördernder Bedingungen gelingt demjenigen Lehrer besonders gut, der die Erlebniswelt und die Erfahrungen, somit auch die Wirklichkeit des Lernenden, im Blick hat. Das Achten der Erfahrungen der Lernenden als gleichwertig und gleichberechtigt im Verhältnis zu den Erfahrungen des Lehrenden ist gleichsam die Basis für einen respektvollen und wertschätzenden Umgang

---

<sup>314</sup> Tausch, Reinhard u. Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person. Hogrefe Verlag, Göttingen, 10. Auflage, 1991, S. 278f.

<sup>315</sup> Ders.: ebenda. S. 146f.

<sup>316</sup> Ders.: ebenda. S. 375

miteinander. Hieraus kann Vertrauen erwachsen. Dadurch soll die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Erfahrungen nicht negiert werden, im Gegenteil, die Unterschiedlichkeit macht Lernen möglich. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, und das muss der Lehrende beachten, darf vertrauensvoll sein, aber nicht zu vertraulich werden, denn der Lehrer muss immer gleichzeitig eine solche pädagogische Beziehung zu mehreren Schülern eingehen. Dazu ist mindestens so viel Distanz notwendig, dass alle innerhalb dieser Beziehung verbleiben können, ohne ihre Individualität aufgeben zu müssen.<sup>317</sup> Annäherungen wird es dabei unter besonderen Umständen, möglicherweise aus dem Motiv wohlwollenden Handelns heraus, immer wieder geben müssen.

Ob wohlwollendes Handeln in Sinne von Vorbildlichkeit dazu führt, dass es vom Schüler in der Tat übernommen wird, ist ungewiss; der Lehrende kann nicht wie selbstverständlich davon ausgehen, dass er durch seine wohlwollende Haltung eine solche beim Lernenden auslöst. Andererseits ist es wahrscheinlicher, dass der Pflegeschüler, der in seiner Ausbildung erlebt, dass er mit seiner individuellen Wirklichkeit wahr- und ernstgenommen wird, viel eher die Wirklichkeit des Patienten wahrnehmen wird und diese zur Grundlage seiner Handlungsentscheidung macht, erst recht dann, wenn derjenige, der ihn pflegen lehrt, das in diesem Sinne und damit glaubwürdig tut.

### ***Beobachten des Lehrerhandelns in Interaktion mit Kollegen***

Die Weise des Umgangs miteinander im Lehrerkollegium der Einrichtung, das Klima sozusagen, das die Arbeitsumwelt der Lehrenden bestimmt, ist gleichzeitig auch Teil der Lernumgebung der Pflegeschüler. Die gelebte Kultur des Umgangs der Lehrenden miteinander wirkt sich aus auf die Lernenden. Zum einen hat es für sie Modellcharakter für den kollegialen, wertschätzenden Umgang

---

<sup>317</sup> Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf – Grundformen pädagogischen Handelns. Juventa Verlag, Weinheim, 7. Auflage, 2000, S. 121

mit Menschen im Allgemeinen und mit Kollegen im Besonderen. Zum anderen ist ein wenig wertschätzender, destruktiver Umgang im Kollegium nicht folgenlos in Bezug auf das Klima zwischen Lehrer und Schüler und in Bezug auf die Förderlichkeit der Lernbedingungen, damit auch auf das Lernverhalten der Schüler, von den Folgen einer gestörten Glaubwürdigkeit von Pflegelehrern, die eine Haltung von Pflegeschülern erwarten und lehren, die selbst im eigenen Arbeitsfeld nicht gelebt wird, ganz abgesehen. Eine konstruktive Zusammenarbeit im Sinne eines offenen und ernsthaften Austausches in Bezug auf das jeweilige Erleben, die Vielfalt der Wahrnehmungen und Gedanken im Schulteam führt zu effizienterem Unterricht, verbessertem gegenseitigem Verstehen und offenerem Umgang mit den Lernenden.<sup>318</sup> In einer solchen Atmosphäre können sowohl Lehrer von Lehrern im gegenseitigen Austausch profitieren, als auch Schüler von Lehrern und umgekehrt. Z.B. die als Haltung gelebte themenzentrierte Interaktion führt nicht zu einem wertfreien Umgang miteinander, im Gegenteil, sie basiert auf der Werthaltung einer humanen Lebensgestaltung, womit sie auch politisch wirksam ist. Als Vorbild wahrgenommen werden Lehrende in vielfältiger Weise, so z.B. im konstruktiven Lösen von Konflikten in der Schule, in einer Umgangsweise, die zwar das Thema im Blick hat, die beteiligten Menschen dabei aus selbigem nicht verliert und die zudem Eigenverantwortlichkeit fordert und fördert.

Mögliche weitere Instrumente für das Lehrerteam können Supervision, Selbstsupervision (z.B. nach dem Modell des Reflecting Team nach ANDERSEN) und die Reflexion der pädagogischen Beziehungen sein, was in Bezug auf Wohlwollen zu einer verbesserten Eigen- und Fremdwahrnehmung, einer erfolgreichen Kommunikation und einem verstehenden Auseinandersetzen mit der inneren Welt der Schüler und Kollegen beitragen kann.

---

<sup>318</sup> Tausch, Reinhard u. Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person. Hogrefe Verlag, Göttingen, 10. Auflage, 1991, S. 374ff.

### ***Erleben des Lehrerhandelns in direkter Interaktion***

An dieser Stelle soll das Ergebnis der phänomenologischen Betrachtungen zum Wohlwollen aus dem 4. Kapitel noch einmal hervorgeholt werden:

**Das Wesen des Wohlwollens im Sinne SPAEMANNS ist es, als Person individuell wahrgenommen zu werden, um meiner selbst Willen und ohne den Verdacht, als Mittel zum Zweck zu dienen.**

Zu erleben, durch Handlung eines Gegenübers, wie dieses die eigene Person in oben genannter Weise wahrnimmt, ist in der Regel beeindruckend und wirkt intensiv.

Abhängig ist das Erleben eines wohlwollenden Gegenübers von Wahrnehmung und verbunden ist es mit einer subjektiven Zuschreibung.

Aus den bisherigen Erläuterungen dieses sowie des 4. Kapitels ist deutlich geworden, dass die der eigenen Person geltende wohlwollende Handlung eines Gegenübers nicht zwingend als solche wahrgenommen werden muss. Allein aus diesem Grund ist es möglich, dass die vorhandene wohlwollende Haltung des Lehrenden für den Schüler unbemerkt bleibt.

Geschieht es, dass der Schüler das Handeln des Lehrers als wohlwollend empfindet und versteht, kann es dennoch sein, dass es vom Lehrer nicht als solches gemeint war.

Es wird an dieser Stelle sehr deutlich, warum es kaum möglich ist, Beispiele für Wohlwollen allgemein und speziell für die Pflegeausbildung zu formulieren. Ob es in der Tat Wohlwollen ist, hängt von vielen Faktoren ab, die in den Personen, der Situation und ihrer Deutung durch die Beteiligten verborgen liegen.

Dennoch ist es für die Verfasser unbestreitbar, dass das als solches wahrgenommene Erlebnis von selbstwiderfahrem Wohlwollen die intensivste Form ist, mit Wohlwollen in Berührung zu kommen. Die



Möglichkeit des Lernens am Modell, am Vorbild, ist in dieser Form die nachhaltigste, da die erlebte Handlung in absolut direktem Zusammenhang mit dem selbst erfahrenen Erfolg der Handlung steht. Wie nachhaltig dieses Erleben ist, mag daran zu erkennen sein, dass die von den Verfassern geschilderten Narrative zum Teil sehr weit in der Vergangenheit liegen, dennoch als Situation den jeweils Betroffenen sehr präsent sind. Wie bereits wiederholt bemerkt, kann es sein, dass die Haltung des als wohlwollend wahrgenommen Gegenübers in der Tat gar keine wohlwollende ist. Möglicherweise wirkt es sich positiv verändernd auf diesen Lehrer aus, wenn er als wohlwollend wahrgenommen wird, verbunden mit der entsprechenden positiven Rückmeldung des Schülers.

Die Verfasser sind sich allerdings einig in ihrer Einschätzung, dass ein Lehrer mit einer wohlwollenden Grundhaltung wesentlich eher auch als solcher wahrgenommen wird, als ein Lehrer, der diese Haltung nicht hat. Dass ein wohlwollender Lehrer, der als solcher erlebt wird, von den Schülern insofern als vorbildlich gesehen wird, ist höchst wahrscheinlich und auch die Überzeugung der Verfasser, erst recht dann, wenn die Entscheidung, Menschen pflegen zu wollen, eine bewusste war.

## **7. Ausblick**

*„Am Anfang steht das Wollen zum Wohlwollen!“<sup>319</sup>*

Eine wohlwollende Haltung ist im Rahmen der Pflegeausbildung nicht von außen herstellbar. Mit der vorliegenden Arbeit haben die Verfasser dargelegt, dass das Schaffen eines für die Anbahnung von Wohlwollen geeigneten Lernumfeldes denkbar ist und welchen Ansprüchen zu genügen ist, um die Bedingungen der Möglichkeit von Wohlwollen in der Pflegeausbildung zu berücksichtigen.

Die Übersetzung der vorangehenden konzeptionellen Überlegungen in unterrichtliches Handeln ist als nächster, konsequent folgender Schritt in vielfältiger Weise denkbar. Eine Vielzahl von didaktischen Modellen, Konzepten und Methoden, die innerhalb dieser Arbeit nicht genannt werden konnten, ohne den hierfür vorgesehenen Rahmen zu sprengen, sind für die Konkretisierung der in Kapitel 6 angestellten Überlegungen geeignet.

Nach Meinung der Verfasser ist es wünschenswert, auch für den Bereich der Fort- und Weiterbildung ebensolche konzeptionelle Überlegungen anzustellen. Um eine Orientierung der Pflege an der Wirklichkeit des zu Pflegenden Wirklichkeit werden zu lassen, reicht die Realisation der o.g. Überlegungen in der Pflegeausbildung allein nicht aus bzw. sie kann nur als erster Schritt verstanden werden, denn die Ausrichtung der Pflege an der Wirklichkeit des Patienten ist als eine beruflich notwendige Haltung anzusehen und ist damit Belang eines jeden Pflegenden. Eine menschenwürdige Pflege ist ohne Wohlwollen nicht denkbar.

Eine möglichst gefestigte wohlwollende Haltung mit den dafür erworbenen Kompetenzen hilft dem Pflegenden dabei, sein

---

<sup>319</sup> Heffels, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 178

Pflegehandeln mitmenschlich auszurichten, es zu begründen und zu reflektieren. Zusätzlich kann ihn das vor einer Desensibilisierung, wie KERSTING sie beschreibt<sup>320</sup>, schützen. Dem kann desto wirksamer vorgebeugt werden, je mehr Pflegende wohlwollend handeln. Die Widersprüchlichkeit der beiden in der Einleitung beschriebenen pflegerischen Handlungsfelder (direktes und indirektes Handlungsfeld), die zur Entmutigung und Demoralisierung der Pflegenden beitragen kann, lässt sich dadurch leichter reduzieren. Gleichzeitig stellt das an eine wohlwollende Haltung gebundene, nicht standardisierbare, personal verantwortliche Handeln einen entscheidenden Schritt in Richtung Professionalität dar.

Noch einmal Bezug nehmend auf das Gedicht eingangs der Einleitung sei noch folgendes angefügt:

Die Eindrücke, die KÜRTEIN in seinem Buch gesammelt hat, stellen keine Abrechnung in Bitterkeit dar, im Gegenteil, er berichtet ebenfalls davon, nicht zuletzt durch seine Gedichte gute Gespräche mit Pflegenden gehabt zu haben. Seine Sehnsucht, auch als Patient ganzheitlich wahrgenommen zu werden, so KÜRTEIN, „hat eine entscheidende Voraussetzung: daß auch Mitarbeiter/innen in Kliniken ganzheitlich gesehen, geführt und eingesetzt werden.“<sup>321</sup>

---

<sup>320</sup> Kersting, Karin: Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung. Verlag Hans Huber, Göttingen, 2002, S. 207ff.

<sup>321</sup> Kürten, Claudio: Texte zur Patientenwirklichkeit. CK Verlag, Hann. Münden, 2. Auflage, 1991, S. 3

## **8. Literaturverzeichnis**

ALLPORT, Gordon W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Verlag Anton Hain, Meisenheim a. G., 1970

ALLPORT, Gordon W.: Werden der Persönlichkeit – Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M., 1983

ANZENBACHER, Arno: Einführung in die Ethik. Patmos Verlag, Düsseldorf, 1992

ANZENBACHER, Arno: Einführung in die Philosophie. Verlag Herder Freiburg, 2002

APEL, Max u. LUDZ, Peter: Philosophisches Wörterbuch. de Gruyter Verlag, Berlin, 6. Auflage, 1976

ARENDT, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. Piper Verlag, München, 12. Auflage, 2001

ARNOLD, Eva: Lernen durch Vorbilder – Was sagen psychologische Theorien?. In: PÄDAGOGIK, 2000, H. 7 - 8

BADRY, Elisabeth: Die erzieherische Aufgabe der Familie. Verlag Josef Knecht, Frankfurt a.M., 1980

BANZHAF, Günter: Philosophie der Verantwortung - Entwürfe, Entwicklungen, Perspektiven. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 2002

BAUM, Hermann: Ethik sozialer Berufe. UTB Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1996

BECKER, Georg E.: Durchführung von Unterricht – Handlungsorientierte Didaktik Teil II. Beltz Verlag, Weinheim, 1984

BISCHOFF-WANNER, Claudia: Empathie in der Pflege – Begriffsklärung und Entwicklung eines Rahmenmodells. Verlag Hans Huber, Göttingen, 2002

BOLLNOW, Otto Friedrich: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 1968, H. 14

- BUBER, Martin: Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 4. Auflage, 1979
- BÜRMANN, Jörg: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung – Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1992
- COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion – Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta, Stuttgart, 9. Auflage, 1990
- CORETH, Emerich: Was ist der Mensch? – Grundzüge einer philosophischen Anthropologie. Tyrolia Verlag, München, 3. Auflage, 1980
- CORETH, Emerich; EHLEN, Peter; HAEFFNER, Gerd; RICKEN, Friedo: Philosophie des 20. Jahrhunderts – Grundkurs Philosophie 10. Kohlhammer, Stuttgart, 2. Auflage, 1993
- DARMANN, Ingrid: Problemorientiertes Lernen – Transfer durch die Erweiterung von Situationsdeutungen. In: PRINTERNET, 2004, H. 9
- DARMANN, Ingrid: Theorie-Praxis-Transfer in der Pflegeausbildung. In: PRINTERNET, 2004, H. 4
- DAUBER, Heinrich: Grundlagen Humanistischer Pädagogik – Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1997
- DERBOLAV, Josef: „Pädagogische Anthropologie“ als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung. In: KÖNIG, Eckard; RAMSENTHALER, Horst (Hrsg.): Diskussion pädagogische Anthropologie. Wilhelm Fink Verlag, München, 1980
- DERBOLAV, Josef: Abriß europäischer Ethik – Die Frage nach dem Guten und ihr Gestaltwandel. Königshausen & Neumann Verlag, Würzburg, 1983
- DOUBLET, David R.: Die Vernunft als Rechtsinstanz - Kritik der reinen Vernunft als Reflexionsprozeß der Vernunft. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1989
- DTV-BROCKHAUS-LEXIKON – Band 10. F.A. Brockhaus und Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1984
- DTV-BROCKHAUS-LEXIKON – Band 19. F.A. Brockhaus und Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1984

DÜWELL, Marcus; HÜBENTHAL, Christoph; WERNER, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 2002

EISLER, Rudolf: Wörterbuch der philosophischen Begriffe – Die digitale Bibliothek der Philosophie CD-ROM. Zweitausendeins Verlag, Frankfurt a. M., 2001

ELSBERND, Astrid u. GLANE, Ansgar: Ich bin doch nicht aus Holz – Wie Patienten verletzende und schädigende Pflege erleben. Ullstein Mosby, Berlin, 1996

GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen, 3. Auflage, 1972

GADAMER, Hans-Georg: Gesammelte Werke – Band 8 Ästhetik und Poetik 1. Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen, 1993

GAGE, Nathaniel L. u. BERLINER, David C.: Pädagogische Psychologie. Beltz Verlag, Weinheim, 5. Auflage, 1996

GIESECKE, Hermann: Pädagogik als Beruf – Grundformen pädagogischen Handelns. Juventa Verlag, Weinheim, 7. Auflage, 2000

GLASERSFELD, Ernst v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit – Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?. Piper Verlag, München, 13. Auflage, 2001

GOETHE, Johann Wolfgang v.: Faust I.  
[http://gutenberg.spiegel.de/goethe/faust1/Druckversion\\_faust007.htm](http://gutenberg.spiegel.de/goethe/faust1/Druckversion_faust007.htm), 16.05.2005

GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 6. Auflage, 2001

HAASE, Kurt: Das Wesen des Vorbilds und seine Bedeutung für die Erziehung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1927

HACKING, Ian: Die Bedeutung der Sprache für die Philosophie. Philo Verlag, Berlin, 2002

HAFENEGGER, Benno: Leitbilder, Vorbilder und interessante Erwachsene – Ein Beitrag zur Debatte um das Pädagogische in der Jugendarbeit. In: DEUTSCHE JUGEND, 1996, H. 9

- HALDER, Alois u. Müller, Max: Philosophisches Wörterbuch. Herder Verlag, Freiburg, 2. Auflage, 1988
- HEFFELS, Wolfgang M.: Worum geht's in der Pflege(aus)bildung?. In: KRANKENDIENST, 1999, H. 4
- HEFFELS, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003
- HEIDEGGER, Martin: Gesamtausgabe Band 2 - Sein und Zeit. Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt a.M., 1977
- HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs – Eine Einführung. Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1983
- HEITGER, Marian: Systematische Pädagogik – wozu?. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2003
- HERMANN, Bruno: Pädagogische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen - eine Einführung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1982
- HOFFMANN-GABEL, Barbara: Besser verstehen lernen – Kommunikation in helfenden Berufen. Vincentz Verlag, Hannover, 1999
- HOFFMANN, Martin L.: Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität. In: SCHREINER, Günter (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Agentur Pedersen, Braunschweig, 1983
- HUFNAGEL, Erwin: Pädagogische Vorbildtheorien – Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg, 1993
- HUSCHKE-RHEIN, Rolf: Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik – Beratung-Systemanalyse-Selbstorganisation. Beltz Verlag, Weinheim, 2. Auflage, 2003
- JANK, Werner, Meyer; Hilbert: Didaktische Modelle. Cornelsen Scriptor, Berlin, 5. Auflage, 2002
- JASPERS, Karl: Die Sprache / Über das Tragische. Piper Verlag, München, Neuauflage 1990
- JENSEN, Stefan: Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1999

KANT, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (vgl. Kant-W Bd. 7). Die digitale Bibliothek der Philosophie – Deutscher Idealismus. CD-ROM, Zweitausendeins Verlag, Frankfurt a. M., 2001

KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (vgl. Kant-W Bd. 4). Die digitale Bibliothek der Philosophie – Deutscher Idealismus. CD-ROM, Zweitausendeins Verlag, Frankfurt a. M., 2001

KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Oldenbourg Verlag, Kirchheim, n. d. 2. Auflage, 1787

KARMANN, Gerhard: Humanistische Psychologie und Pädagogik – Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze – Perspektiven für eine Integrative Agogik. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1987

KAUFFELD, Silvia; KÜHNERT, Sabine; WITTRAHM, Andreas: Psychologische Grundlagen der Altenarbeit. Ferd. Dümmlers Verlag, Bonn, 1995

KEBECK, Günther: Wahrnehmung – Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Juventa Verlag, Weinheim, 1994

KERSTING, Karin: Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung. Verlag Hans Huber, Göttingen, 2002

KEUPP, Heiner: Subjektsein Heute - Zwischen postmoderner Diffusion und der Suche nach neuen Fundamenten. In: WEGE ZUM MENSCHEN, 51. Jg., 1999

KLUGE: Etymologisches Wörterbuch. de Gruyter, Berlin, 23. Auflage, 1999

KNEER, Georg: Beobachten, Verstehen und Verständigung. In: SUTTER, Tilmann (Hrsg.), Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten – Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997

KÜRTEEN, Claudio: Texte zur Patientenwirklichkeit. CK Verlag, Hann. Münden, 2. Auflage, 1991

LAFONT, Cristina: Sprache und Welterschließung – Zur linguistischen Wende der Hermeneutik Heideggers. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1994



- LÖWISCH, Dieter- Jürgen: Einführung in pädagogische Ethik - Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995
- LUTHER, Martin: <http://www.luther.de/legenden/ws.html>
- MEHLER, Frank: Von Albert Schweitzer zu Madonna – Braucht die Jugend noch Vorbilder?. In: DEUTSCHE JUGEND, 1995, H. 10
- MEYERS TASCHENLEXIKON Band 2. B.I.-Taschenbuchverlag Mannheim, 1999
- MICHALSKI, Mark: Fremdwahrnehmung und Mitsein – Zur Grundlegung der Sozialphilosophie im Denken Max Schelers und Martin Heideggers. Bouvier Verlag, Bonn, 1997
- MITSCHERLICH, Margarete: Das Ende der Vorbilder – Vom Nutzen und Nachteil der Idealisierung. Piper Verlag, München, 1978
- NOLTING, Hans Peter u. PAULUS, Peter: Psychologie lernen – Eine Einführung und Anleitung. Beltz Verlag, Weinheim, 3. Auflage, 1999
- NOLTING, Hans- Peter; PAULUS, Peter: Pädagogische Psychologie - Grundriss der Psychologie Band 20. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 3. Auflage, 2004
- OELKE, Uta / Anpassung: HUNDENBORN, Gertrud. u. KÜHN, Claudia: Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Kranken- u. Kinderkrankenpflegesschulen in NRW. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie d. Landes NRW, 2003
- PIAGET, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Klett- Cotta, 2. Auflage, 1989
- PLÖGER, Wilfried: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Wilhelm Fink Verlag, München u. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1986
- PRECHTL, Peter u. BURKARD, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Philosophie Lexikon – Begriffe und Definitionen. Metzler Verlag, Stuttgart, 2. Auflage, 1999
- REUTER, Peter: Kants Theorie der Reflexionsbegriffe – Eine Untersuchung zum Amphiboliekapitel der Kritik der reinen Vernunft. Königshausen & Neumann Verlag, Würzburg, 1989

ROTH, Jörg Kaspar: Hilfe für Helfer: Balint-Gruppen – Konflikte im Beruf verstehen lernen und wirksam helfen können. Piper Verlag, München, 1984

QUITMANN, Helmut: Humanistische Psychologie – Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund. Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe, Göttingen, 1985

SCHAUB, Horst u. ZENKE, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1995

SCHMID, Wilhelm: Philosophie der Lebenskunst – Eine Grundlegung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M, 1998

SCHÜßLER, Ingeborg: Deutungslernen - Erwachsenenbildung im Modus der Deutung- eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Schneider Verlag, Hohengehren, 2000

SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander reden 1+2 – Störungen und Klärungen / Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, Einmalige Sonderausgabe 1998

SIEBOLDS, Marcus u. RISSE, Alexander: Erkenntnistheoretische und systemische Aspekte in der modernen Diabetologie. de Gruyter Verlag, Berlin, 2002

SLOTERDIJK, Peter: Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen – Frankfurter Vorlesungen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1988

SPAEMANN, Robert: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Klett-Cotta, Stuttgart, 1989

SPECK, Josef (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe Band 2. UTB Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1980

STAVEMANN, Harlich: Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung. Beltz Verlag, Berlin, 2002

STEIN, Edith: Edith Steins Werke, Band XIII – Einführung in die Philosophie. Verlag Herder, Freiburg, 1991

STEINVORTH, Ulrich: Was ist Vernunft? - Eine philosophische Einführung. Becksche Reihe, München, 2002

STRATMEYER, Peter: Das patientenorientierte Krankenhaus – Eine Einführung in das System Krankenhaus und die Perspektiven für die Kooperation zwischen Pflege und Medizin. Juventa Verlag, Weinheim, 2002

SUTER, Alois: Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers – Ein Vergleich. Verlag Paul Haupt, Stuttgart, 1986

TAUSCH, Reinhard u. TAUSCH, Anne-Marie: Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person. Hogrefe Verlag, Göttingen, 10. Auflage, 1991

ULFIG, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Fourier Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 1999

WAHL, Diethelm: Handeln unter Druck - Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1991

WALDENFELS, Bernhard: Einführung in die Phänomenologie. Wilhelm Fink Verlag, München, 1992

WALDMANN, Klaus: Stars, Idole, Vorbilder – Was weiß die Jugendforschung?  
[http://www.beltz.de/paedagogik/heft200007/n\\_02\\_08.html](http://www.beltz.de/paedagogik/heft200007/n_02_08.html),  
15.06.2005

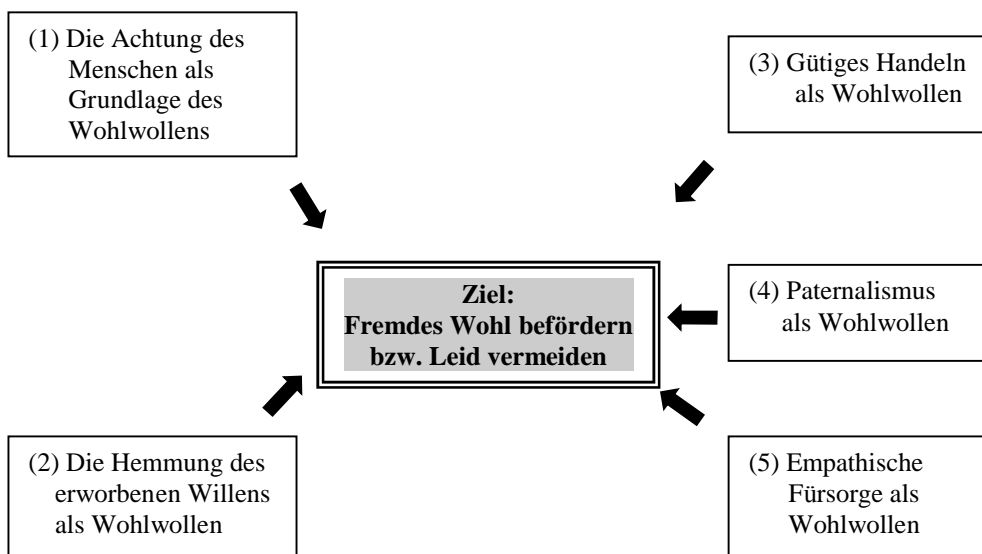
WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D.: Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber, Göttingen, 10. Auflage, 2003

WEIDNER, Frank: Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung - Eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2. Auflage, 2003

WITTEK, Kurt: Soziologie für die Pflege. Lambertus Verlag, Freiburg, 2. Auflage, 2004

## 9. Abbildungsverzeichnis

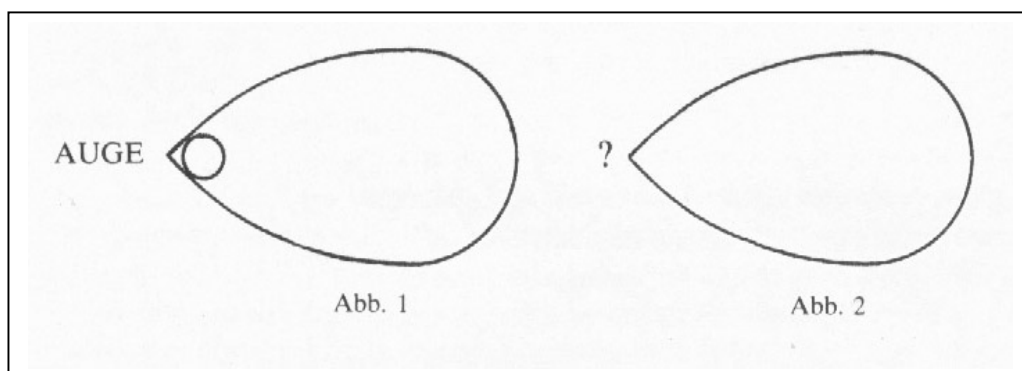
**Abb. 1: Perspektiven der Beförderung von Fremdwohl bzw. der Vermeidung von Fremdleid**



aus:

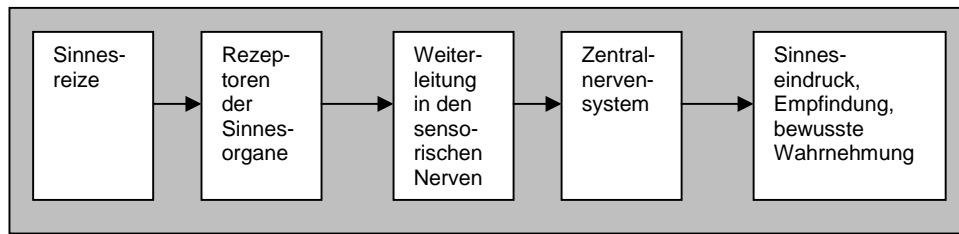
HEFFELS, Wolfgang M.: Pflege gestalten – Eine Grundlegung zum verantwortlichen Pflegehandeln. Mabuse Verlag, Frankfurt a.M., 2003, S. 144

**Abb. 2: Auge und Gesichtsfeld nach Wittgenstein**



aus:

ANZENBACHER, Arno: Einführung in die Philosophie. Herder, Freiburg, 1992, S. 118

**Abb. 3: Vom Sinnesreiz zur bewussten Wahrnehmung**

aus:

KAUFFELD, Silvia / KÜHNERT, Sabine / WITTRAHM, Andreas: Psychologische Grundlagen der Altenarbeit. Ferd. Dummlers Verlag, Bonn, 1995, S. 79