

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Anwendung bzw. Transformation der Logotherapie und
Existenzanalyse auf die Pädagogik.
Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Logopädagogik bzw.
Sinnzentrierten Pädagogik und Existenziellen Pädagogik.

verfasst von | submitted by
Philipp Franzelin BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Robert Schneider MA

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die pädagogische Anwendbarkeit der Logotherapie und Existenzanalyse Frankls sowie der Existenzanalyse Längles anhand zweier eigenständiger pädagogischer Ausprägungen – der Logopädagogik und der Existenziellen Pädagogik. Ziel ist es, deren konzeptionelle Grundlagen, paradigmatische Strukturen sowie ihre theoretischen, methodologischen und praktischen Ausformungen zu analysieren und systematisch zu vergleichen. Die theoretische Fundierung erfolgt auf Basis der vierkomponentigen Paradigmenanalyse nach Gerhard Schurz, die eine differenzierte Betrachtung wissenschaftlicher Paradigmen entlang theoretischer, empirischer, methodologischer und programmatischer Komponenten ermöglicht. Als methodischer Zugang dient eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische Literaturarbeit, ergänzt durch strukturierte Kategorisierungen und vergleichende Clusterbildungen. Im Ergebnis zeigt sich, dass sowohl die Logopädagogik als auch die Existenzielle Pädagogik eigenständige pädagogische Paradigmen darstellen, die sich durch unterschiedliche Akzentsetzungen im Umgang mit Sinn, Freiheit, Verantwortung und Persönlichkeit auszeichnen. Die Logopädagogik betont eine strukturierte, normativ geführte Sinnvermittlung, während die Existenzielle Pädagogik stärker dialogisch, prozessorientiert und phänomenologisch-offen agiert. Trotz methodologischer und theoretischer Unterschiede besteht eine inhaltliche Komplementarität, die eine parallele Anwendung in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten erlaubt. Die Arbeit leistet so einen Beitrag zur Systematisierung und Differenzierung existenziell-pädagogischer Ansätze und eröffnet durch die Anwendung der Paradigmenanalyse nach Schurz neue Perspektiven für die wissenschaftliche Einordnung und interparadigmatische Anschlussfähigkeit pädagogischer Theoriebildung.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
1.1 Persönlicher Zugang zum Thema	8
1.2 Forschungsstand	8
1.3 Problemstellung	11
1.4 Fragestellung und Erkenntnisinteresse	12
1.5 Methode und Vorgehensweise	13
1.6 Aufbau der Arbeit	15
2. Methodisches Vorgehen	15
2.1 Narratives Literatur-Review	15
2.2 Wissenschaftstheorie & Paradigmenwechsel	18
2.2.1 Aufgaben, Zielsetzung und philosophische Positionen der Wissenschaftstheorie ..	18
2.2.2 Paradigmenwechsel bzw. gesellschaftlicher Wandel nach Thomas S. Kuhn	19
2.3 Paradigmenanalyse nach Schurz – Koexistenz rivalisierender Paradigmen	21
2.3.1 Erster Schritt – Identifizierung von Paradigmen	21
2.3.2 Zweiter Schritt – Analyse anhand der vier Komponenten und Typologisierung	24
2.3.3 Dritter Schritt – Vergleich der Paradigmen	28
3. Die Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor E. Frankl	31
3.1 Entstehung & Verortung bzw. anthropologische Grundlagentheorie	32
3.1.1 Kurzbiographie zu Viktor E. Frankl	32
3.1.2 Geistesgeschichtlicher Hintergrund	33
3.1.3 Frankls Kritik an den vorherrschenden Systemen und Weltansichten	35
3.1.4 Existenzphilosophisch-anthropologische Grundannahmen	37
3.1.5 Begriffserklärung und Zielsetzung der Logotherapie und Existenzanalyse	40
3.2 Theoretische Grundannahmen	42
3.2.1 Die zehn Thesen zur Person	42
3.2.2 Dimensionalontologie bzw. drei Dimensionen des menschlichen Daseins	44
3.2.3 Drei philosophische und psychologische Grundthesen zur geistigen Person	45
3.2.4. Drei Wertekategorien bzw. Sinn-Universalien	47
3.2.5 Weitere Konzepte zur geistigen Dimension	48
3.2.6 Tragische Trias; Existenzielles Vakuum bzw. Frustration; Trotzmacht des Geistes	50
3.3 Logotherapie und Religiosität	51

3.4 Logotherapeutische Neurosenlehre	53
3.4.1 Endogene Psychosen – Depression (ICD 10 F 3) und Melancholie	54
3.4.2 Somatogene (Pseudo-)Neurosen bzw. funktionelle Erkrankungen.....	54
3.4.3 Reaktive Neurosen bzw. drei pathogene Reaktionsmuster	54
3.4.4 Psychosomatische Neurosen	56
3.4.5 Noogene Neurosen bzw. Depressionen	56
3.4.6 Die Pathologie des Zeitgeistes bzw. kollektive Neurosen.....	57
3.5 Methoden bzw. Techniken und Anwendungsfelder.....	57
3.5.1 Fünf Indikationsbereiche der Logotherapie	58
3.5.2 Die therapeutische Haltung und der Therapieleitfaden	60
3.5.3 Paradoxe Intention.....	62
3.5.4 Dereflexion.....	63
3.5.5 Sokratischer Dialog	64
3.5.6 Behandlung endogener Psychosen bzw. Depressionen	64
3.6 Die Weiterentwicklung unter Elisabeth Lukas	65
3.6.1 Kurzbiografie zu Elisabeth Lukas	66
3.6.2 Promotionsarbeit und Logo-Test	66
3.6.3 Institutsgründung und Lehrplanerstellung	67
3.6.4 Neue Methoden und Techniken in Therapie und Praxis	68
3.7 Ausbildung und Zulassung	71
3.8 Vertreter:innen, Richtungen, Abgrenzungen und Kritik.....	72
3.8.1 Kritikpunkte, Rechtfertigung der Logotherapie	73
3.9 Die Identifizierung der Logotherapie und Existenzanalyse als Paradigma.....	74
4. Die Weiterentwicklung der Existenzanalyse unter Alfried Längle	76
4.1 Kurzbiografie zu Alfried Längle	76
4.2 Institutsgründung (GLE-I), Ausbildung und Zulassung.....	77
4.3 Begrifflichkeiten, Zuordnung und Neues	77
4.3.1 Die Begriffe Existenz und Existenzanalyse	77
4.3.2 Zuordnung zur humanistischen Psychotherapie.....	78
4.3.3 Wesentliche Unterscheidungsmerkmale zwischen Längles und Frankls Konzept..	79
4.3.4 Personale Wende durch drei Entwicklungen: Emotion, Motivation und Biografie	80
4.4 Das Strukturmodell und seine vier Grundmotivationen zur Sinnfindung.....	81
4.4.1 (Da)sein-Können - ontologische Dimension – Beziehung zur Welt	82

4.4.2 Leben-Mögen - axiologische Dimension – Beziehung mit eigenen Leben	83
4.4.3 Selbst-Sein(-Dürfen) - ethische Dimension – Beziehung zu sich selbst als Person	83
4.4.4 Handeln-Sollen – Sinndimension – Beziehung zur eigenen Zukunft	83
4.5 Neue Methoden und Techniken.....	84
4.5.1 Existentielle Motivationstheorie	84
4.5.2 Die Emotionslehre.....	84
4.5.3 Die Methode der Personalen Existenzanalyse (PEA)	85
4.5.4 Sinnerfassungsmethode (SEM).....	87
4.6 Abgrenzung der Existenzanalyse nach Längle von der originären Logotherapie	88
4.7 Die Identifizierung der Existenzanalyse als Paradigma	89
5. Die Logopädagogik bzw. Sinnzentrierte Pädagogik	90
5.1 Einführung, Hintergrund und Ausgangspunkte.....	90
5.2 Philosophische und anthropologische Grundlagen der Logopädagogik	91
5.2.1 Der Mensch als Subjekt in der Erziehung	92
5.2.2 Anthropologische Grundlagen der Logotherapie	93
5.2.3 Pädagogische Konsequenzen der Existenzanalyse.....	93
5.2.4 Praktische Anwendung der Logotherapie in der Pädagogik	93
5.3 Merkmale der Logopädagogik	95
5.3.1 Sinn, Werte und ihr Zusammenhang mit Bildung in der Logopädagogik.....	95
5.3.2 Ziele, Merkmale und Gebote.....	96
5.3.3 Schwerpunkte bzw. Hauptaufgaben der Logopädagogik	97
5.3.4 Zehn logopädagogische Thesen als pädagogische Präventionsmaßnahmen.....	99
5.3.4 Der logopädagogische Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls	109
5.4 Logopädagogik und das Bildungssystem Schule	111
5.4.1 Die Sinnmöglichkeiten und deren Entfaltungsschwierigkeiten in der Schule	112
5.4.2 Ursachen für Sinndefizite in der Schule und mögliche Konsequenzen	113
5.4.3 Logopädagogik im Vergleich zu den vier reformpädagogischen Richtungen.....	113
5.5 Verschiedene Rollen und deren Einflussfaktoren auf das Kind	114
5.5.1 Rolle der logopädagogischen Fachkraft - Kenntnisse, Haltungen & Prinzipien...	114
5.5.2 Erfahrbarkeiten der Kinder durch logopädagogische Maßnahmen.....	115
5.5.3 Die Rolle der Eltern.....	115
5.5.4 Gesellschaftliche Einflussfaktoren auf Familie und Entwicklung der Kinder	116
5.6 Ausbildungsformate der Logopädagogik	116

5.6.1 Lehrgang Logopädagogik – Viktor Frankl Zentrum Wien.....	117
5.6.2 Hochschullehrgang Logopädagogik – Pädagogische Hochschule Kärnten	118
5.6.3 Hochschullehrgang Sinnzentrierte Pädagogik nach Viktor Frankl – PHDL	119
5.6.4 Masterlehrgang Logopädagogik – Universität Plovdiv und EALP.....	120
5.7 Grenzen und Herausforderungen der (Sinnzentrierten) Pädagogik	121
5.7.1 Lösungen pädagogischer Herausforderungen durch eine Logopädagogik	121
5.7.2 Entstehende Herausforderungen durch Logopädagogik	121
5.7.3 Grenzen sinnzentrierter Erziehung.....	122
5.8 Die Identifizierung der Logopädagogik als Paradigma.....	122
5.9 Die Paradigmenanalyse anhand der vier Komponenten	124
5.9.1 Theoretische Komponente: Theoriekern	124
5.9.2 Empirische Komponente: Musterbeispiele	126
5.9.3 Methodologische Komponente: Regeln und Methoden, Annahmen	127
5.9.4 Programmatische Komponente: Forschungsprogramm, Versprechen	128
5.9.5 Resümee aus den vier Komponenten	129
6. Die Existenzielle Pädagogik.....	130
6.1 Einführung - Ziel und Leitfrage	130
6.2 Gründung, (Instituts-)Entwicklung und wichtige Autor:innen.....	132
6.3 Existenzphilosophische und anthropologische Grundlagen.....	133
6.3.1 Verbindung zu anderen (reform-)pädagogischen Ansätzen und Richtungen	134
6.3.2 Frankls dreidimensionales und Längles dialogisches Menschenbild.....	135
6.3.3 Drei Fundamente: Person, Phänomenologie und Antworthaltung	136
6.3.4 Die Sinn- und Wertethematik in der Existenziellen Pädagogik	139
6.4 Die vier Grundmotivationen.....	142
6.4.1 Erste Grundmotivation - Sein-Können und Weltbezug.....	142
6.4.2 Zweite Grundmotivation – Leben-Mögen und Lebensbezug	144
6.4.3 Dritte Grundmotivation – Selbstsein-Dürfen und Selbstbezug.....	145
6.4.4 Vierte Grundmotivation: Sinnstiftendes Lernen – Sinn	146
6.4.5 Die vier Grundmotivationen und der daraus resultierende Selbstwert.....	148
6.5 Die Rolle der Erziehenden in der Existenziellen Pädagogik.....	150
6.5.1 Wertschätzung und Respekt vor Personalität	151
6.5.2 Die Potenzialität, Antworthaltung und Empathie.....	152
6.5.3 Wertklarheit und Motivation	153

6.5.4 Konsequenzen aus der phänomenologischen Haltung der Offenheit.....	153
6.5.5 Pädagogische Begegnungen und Beziehungen	154
6.5.6 Authentizität – Einbringen eigener Person, Selbstreflexion.....	155
6.5.7 Aufarbeitung eigener Verwobenheit und Vorbildfunktion.....	156
6.6 Lehren und Lernen – Die Praxis der Existenziellen Pädagogik.....	156
6.6.1 Didaktik und Rahmenbedingungen des existenziellen Unterrichts.....	159
6.6.2 Didaktisches Dreieck.....	160
6.6.3 Modell des Offenen Unterrichts	161
6.6.4 Lernen, Motivation und Potenzialität.....	162
6.6.5 Eigenverantwortung, Wahlmöglichkeiten und Fehlerkultur	163
6.6.6 Konfliktmanagement, Grenzen und Wiedergutmachung	164
6.6.7 Leistung und Selbstwert	165
6.6.8 Lob, Feedback, Ermutigung und Dialog	166
6.7 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Existenziellen Pädagogik	166
6.7.1 IfEP – Institut für Existenzielle Pädagogik	167
6.7.2 Die Pädagogischen Hochschulen Linz, Tirol, Kärnten und Vorarlberg	167
6.7.3 Karl-Franzens-Universität Graz und Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.....	169
6.8 Existenzielle Pädagogik vs. Logopädagogik.....	169
6.9 Die Identifizierung der Existenziellen Pädagogik als Paradigma	170
6.10 Die Paradigmenanalyse anhand der vier Komponenten	172
6.10.1 Theoretische Komponente: Theoriekern	172
6.10.2 Empirische Komponente: Musterbeispiele	173
6.10.3 Methodologische Komponente: Regeln und Methoden, Annahmen	174
6.10.4 Programmatische Komponente: Forschungsprogramm, Versprechen	175
6.10.5 Resümee aus den vier Komponenten	176
7. Systematischer Vergleich der Paradigmen und ihrer Beziehungen.....	177
7.1 Übersetzungsmöglichkeiten der Begriffssysteme und Fachsprachen	177
7.2 Analyse der wissenschaftlichen Gemeinschaften.....	180
7.3 Vergleich beider Paradigmen anhand der vier Komponenten	181
7.3.1 Vergleich der theoretischen Komponente.....	182
7.3.2 Vergleich der empirischen Komponente	182
7.3.3 Vergleich der methodologischen Komponente.....	183
7.3.4 Vergleich der programmatischen Komponente	183

7.4 Typologie von Beziehungen zwischen den beiden Paradigmen.....	184
7.5 Diskussion über die Komplementarität oder Inkommensurabilität der Paradigmen ...	185
7.6 Synthese und integrative Perspektive der beiden Paradigmen.....	188
7.7 Einordnung anderer existenziell-pädagogischer Ansätze.....	189
8. Fazit.....	190
9. Literaturverzeichnis.....	196

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Zugang zum Thema

Während meiner universitären Laufbahn im bildungswissenschaftlichen Bereich lag mein Hauptinteresse stets im pädagogischen Beratungsbereich und der psychoanalytischen Pädagogik. Ich fand diese Thematiken aus mehreren Gründen so spannend. Zum einen setzen sie sich mit der Psyche des Menschen bzw. um das Verstehen und Hineinfühlen in die jeweilige Person auseinander und zum anderen versuchen sie, Lösungsstrategien für die Problemlage ausfindig zu machen und die Individuen dabei zu unterstützen, die jeweilige Problemstellung zu bewältigen. Zu Beginn des Sommersemesters 2022 beschäftigte ich mich schließlich das erste Mal mit der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor Frankl im Rahmen eines Seminars. Nachdem ich Frankls Buch mit dem Titel „Trotzdem Ja zum Leben sagen“ gelesen hatte, stand für mich fest, dass ich mich gerne vertieft mit Frankls Menschen- und Weltbild auseinandersetzen möchte, wodurch es sich anbot, das Thema dieser Arbeit darauf auszurichten.

Allzu oft habe ich mich bereits selbst gefragt, welchen Sinn ich in meinem eigenen Handeln, Verhalten und Leben erkenne und mich dadurch mit der Frage nach dem Sinn des Lebens beschäftigt. Frankls Geschichte vom Überleben der damaligen Konzentrationslager und seine entwickelte Theorie zum Sinn des Lebens inspirierten mich. Gleichzeitig war ich überrascht, dass ich bis dato noch nicht auf seine Theorien und Konzepte gestoßen bin. Dies war ein Grund mehr, mich zum Abschluss meines Studiums mit dem Franklschen Gedankengut zu beschäftigen. Nachdem ich mich in seine Theorie eingelesen hatte, versuchte ich, eine zu untersuchende Thematik zu finden, die sein psychotherapeutisches Konzept mit der Pädagogik verbindet, weshalb ich nach pädagogischen Anwendungen seiner Theorie Ausschau hielt und dadurch auf die *Logopädagogik* bzw. *Sinnzentrierte Pädagogik* und die *Existenzielle Pädagogik* stieß. Nach reichlicher Recherche wurde mir ersichtlich, dass die *Logopädagogik* bzw. *Sinnzentrierte Pädagogik* sich von Franklschen Gedankengut und jenes von Elisabeth Lukas ableitet, während sich die *Existenziellen Pädagogik* vorwiegend auf die Weiterentwicklung der Existenzanalyse unter Alfred Längle stützt. Gleichzeitig fand ich keine klaren Abgrenzungen der hier genannten Richtungen und sah vielerorts Verknüpfungen zwischen ihnen. Daraus entwickelte sich in weiterer Folge eine konkrete Idee für die Zielsetzung und Forschungsfrage dieser Arbeit.

1.2 Forschungsstand

Der Wiener Neurologe und Psychiater Viktor Emil Frankl entwickelte um 1930 eine eigene sinnzentrierte Psychotherapierichtung unter den Namen *Logotherapie und Existenzanalyse*,

welche weltweit als *Dritte Wiener Richtung der Psychotherapie* bekannt wurde. Aufgebaut ist sein Konstrukt auf die drei psychologischen und philosophischen Grundgedanken der *Freiheit des Willens*, dem *Willen zum Sinn* und dem *Sinn im Leben*. Mit der Freiheit des Willens ist die Entscheidungs- und Willensfreiheit des Menschen gemeint. Dadurch ist er befähigt, zu inneren als auch zu äußeren Bedingungen eigenverantwortlich Stellung zu beziehen. Freiheit meint in diesem Kontext den Gestaltungsfreiraum des eigenen Lebens innerhalb der vorhandenen Möglichkeiten. Diese Freiheit findet sich in der geistigen Dimension des Menschen, welche den Menschen als gestaltendes und handelndes Wesen darstellt und ihm die Selbstbestimmungsfähigkeit anerkennt. Der Wille zum Sinn meint hingegen die menschliche Grundmotivation der Sinnsuche. Ist diese beeinträchtigt, so kann es zu Sinn- und Wertlosigkeitsgefühlen, Aggressionen und Depressionen, Verzweiflung sowie auch zu Krankheiten und Störungen kommen. Frankls Logotherapie und Existenzanalyse unterstützt den Prozess der Sinnsuche und versucht gemeinsam mit den jeweiligen Individuen etwaige Störungen im Prozess der Sinnsuche ausfindig zu machen und zu beseitigen sowie den Sinnfindungsprozess zu sensibilisieren. Der dritte Grundgedanke über den Sinn im Leben soll jeden Menschen aufrufen, das Bestmögliche aus sich und der Welt zum Ausdruck zu bringen. Dies funktioniert dadurch, dass er in jeder Situation einen Sinn erkennt und ihn verwirklicht. Hierfür fördert die Logotherapie und Existenzanalyse die Flexibilität und Offenheit ihrer Patient:innen (Batthyány, 2022). In Hinblick auf die Logotherapie und Existenzanalyse spielt auch Frankls ehemalige Schülerin Elisabeth Lukas eine zentrale Rolle. Sie war es schließlich, die einen viersemestrigen Lehrplan für die Ausbildung in Logotherapie und Existenzanalyse entwickelte, nachdem sie 1986 das Süddeutsche Institut für Logotherapie und Existenzanalyse gründete. Ihre Grundlagenarbeit dient bis heute als Basis der Ausbildung der Logotherapie und Existenzanalyse (Elisabeth-Lukas-Archiv, n.d.).

Alfried Längle, ein weiterer ehemaliger Schüler Frankls, entwickelte schließlich die Logotherapie und Existenzanalyse so weit, dass er ein eigenständiges Psychotherapieverfahren unter dem Namen *Existenzanalyse* etablierte. In Längles Konzept der Existenzanalyse wird das dreidimensionale Menschenbild von Frankl übernommen und um vier Grunddimensionen ergänzt. Diese Grunddimensionen sind als die vier grundlegenden Themen des menschlichen Daseins zu verstehen, und werden als *Sicherheit*, *Verbundenheit*, *Selbstsein* und *Sinn* bezeichnet. Die erste Grundmotivation betrifft die Beziehung zur Welt und das Gefühl der Sicherheit, Stabilität und des Vertrauens. Die zentrale Fragestellung dabei lautet: Habe ich einen sicheren Halt im Leben, fühle ich mich in der Welt willkommen und aufgehoben? Die zweite Grundmotivation hingegen fokussiert auf die Qualität und Freude am Leben. es geht um die emotionale Zuwendung zur Welt, um Werte und darum, ob das Leben als lebenswert empfunden wird. Die

Leitfrage lautet: Empfinde ich mein Leben als wertvoll und bereichernd? Die dritte Grundmotivation wiederum beschreibt die Beziehung zum eigenen Selbst und das Erleben der Authentizität. Wesentlich ist die Erfahrung, sich selbst akzeptieren zu können und auch von anderen angenommen zu sein. Die zentrale Frage hierbei ist: Darf ich authentisch sein und werde ich in meiner Individualität akzeptiert? Die letzte dieser vier Grundmotivationen leitet sich schließlich von Frankl ab und beschreibt die Motivationstheorie des *Willens zum Sinn*. Sie befasst sich also mit der Sinnfrage, der Orientierung im Leben und der Verantwortlichkeit für das eigene Dasein. Es geht um das Wofür, dem eigenen zu leistenden Beitrag sowie die Erfüllung von Aufgaben im Leben. Zentral ist die Frage nach der persönlichen Sinnfindung: Gibt es für mich einen tieferen Sinn im Leben, der mich trägt und mir Orientierung gibt? Ziel dieser psychotherapeutischen Methode ist die Befähigung, etwaige Blockaden zu lösen, welche das personale Potential stören bzw. das Individuum daran hindern, ein erfülltes und selbstbestimmtes Leben zu führen. Ansatzpunkt für die Therapie ist das, was das Individuum zurzeit beschäftigt. Die Existenzanalyse findet neben der Psychotherapie zudem ihre Anwendung in der Lebens- und Sozialberatung, in der Pädagogik und im Coaching (GLE International, 2017).

Johanna Schechner und Heidemarie Zürner ist es schließlich zu verdanken, dass die Logotherapie und Existenzanalyse von Frankl auch in der Pädagogik Fuß gefasst hat. Dies bewerkstelligten sie, indem sie 2011 die zehn logotherapeutischen Thesen Frankls nachempfanden und anschließend zehn logopädagogische Thesen davon ableiteten, welche in ihrer Nummerierung und Zuordnung Übereinstimmungen mit jenen zehn Thesen von Frankl aufweisen (Pfatschbacher, n.d.). Aufbauend auf diese zehn pädagogischen Thesen haben sich Curricula und Institute entwickelt, wodurch wiederum Weiterbildungskurse bzw. (Master-)Lehrgänge im Bereich Logopädagogik bzw. Sinnzentrierte Pädagogik angeboten werden konnten. Primäres Ziel dieser ist die Kompetenzerweiterung in Verbindung mit herausfordernden Lebens- bzw. Arbeitsereignissen anhand von sinnorientierten Haltungsverbesserungen in der zwischenmenschlichen Interaktion. Die Einsatzmöglichkeiten der Logopädagogik sind dabei sehr vielfältig und richten sich auch an Nicht-Pädagog:innen, sie reichen von der Förderung der Eigenverantwortlichkeit und sinnorientierten Lebensgestaltung bis hin zur Förderung von Achtung und Toleranz sowie zur Unterstützung der Beziehungsfähigkeit und leisten so ihren Beitrag für die psychohygienische Stabilität in der Gesellschaft (Viktor Frankl Zentrum Wien, n.d.).

Neben der Logopädagogik hat sich ein weiteres pädagogisches Anwendungsfeld entwickelt, und zwar die Existenzielle Pädagogik unter Eva Maria Waibel. Dieses baut nicht allein auf die Frankls Theorie der Logotherapie und Existenzanalyse auf, sondern v.a. auf deren

Weiterentwicklung durch Längle. Das Konzept fordert ein grundsätzliches Umdenken hin aufs Existenzielle (Waibel, 2011a). Die Existenzielle Pädagogik versteht sich als pädagogische Anwendung existenzphilosophischer und existenzanalytischer Grundgedanken. Sie richtet den Blick auf die grundlegenden Fragen des menschlichen Daseins und stellt die persönliche Entwicklung sowie die authentische Lebensgestaltung des Einzelnen in den Vordergrund. Ihr Ziel liegt in der Stärkung der Verantwortungsfähigkeit bzw. -übernahme für das eigene Leben, Werte bewusst wahrzunehmen und selbstbestimmt Sinn im eigenen Handeln zu finden. Die pädagogische Begleitung erfolgt dabei als dialogischer Prozess, der die existenzielle Freiheit, Authentizität und Selbstwirksamkeit der Lernenden betont. Dabei werden existenzielle Herausforderungen wie Sinnkrisen oder persönliche Entscheidungsprozesse als bedeutsame Bildungsanlässe wahrgenommen und pädagogisch fruchtbar gemacht. Kinder und Jugendliche werden hier in ihrer Einzigartigkeit und Potenzialität wahrgenommen und es wird individuell auf sie eingegangen. Die Leitfrage richtet sich dabei darauf, was das Kind derzeit von uns benötigt. Ziel wiederum soll die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen hin zu einem sinnvollen Leben und innerer Akzeptanz sein. Um dies zu erreichen, wird u.a. versucht, das Grundvertrauen und den Selbstwert zu fördern (Waibel, 2022).

1.3 Problemstellung

Wie aus dem Forschungsstand abzuleiten ist, gibt es zwei pädagogische Anwendungsgebiete der Logotherapie und Existenzanalyse. Während sich die Logopädagogik bzw. Sinnzentrierte Pädagogik ausschließlich von Frankls Logotherapie und Existenzanalyse ableitet, fundiert die Existenzielle Pädagogik auf jene von Frankl sowie auf die Weiterentwicklung der Existenzanalyse durch Längle. In der Literatur werden beide zumeist voneinander abgegrenzt und als jeweils unabhängige Teildisziplinen in der Pädagogik angesehen. Dennoch findet man auch einzelne Verweise, welche die beiden miteinander gleichsetzen bzw. sie als eine gemeinsame Teildisziplin erachten. Zu diesen Verweisen zählen u.a. ein 2018 auf der Uni Klagenfurt stattgefundenes Seminar durch die Lehrenden Julie Melzer und Eva Maria Waibel unter dem Titel „Existenzielle Pädagogik/Logopädagogik nach Viktor E. Frankl“ (Universität Klagenfurt, n.d.) sowie eine Ausschreibung der Pädagogischen Hochschule Kärnten im Jahr 2020 für eine „Professur für Existenzielle Pädagogik/Logopädagogik nach Viktor Frankl für alle Studiengänge“ (PH Kärnten, n.d.). Anhand dieser beiden Beispiele wird ersichtlich, dass die Abgrenzungen beider Richtungen nicht eindeutig festgesetzt sind. Zudem weisen beide pädagogische Anwendungsgebiete auch gemeinsame Ansichten bzw. Grundlagen auf, wie bspw. die Vertretung des Franklschen Menschenbildes oder die Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse

(Universität Klagenfurt, n.d.). Aus dieser Differenz zwischen Abgrenzung, Überschneidung und Zusammenkunft der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik wirft sich die ungeklärte bzw. offene Frage auf, ob und wie sich die beiden voneinander unterscheiden, oder ob die beiden pädagogischen Anwendungen mehr geteiltes Wissen hinsichtlich Erziehungsmitteln und -maßnahmen sowie bezüglich auf die Sicht zu Bildung und Praxisbezug haben und demnach nicht klar voneinander abgegrenzt bzw. möglicherweise auch zusammengeführt werden könnten.

1.4 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Aus diesen vorangegangenen Überlegungen heraus entwickelte sich folgende zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit:

Inwiefern differenzieren bzw. korrespondieren die beiden entwickelten pädagogischen Teildisziplinen Logopädagogik bzw. Sinnzentrierte Pädagogik und Existenzielle Pädagogik in Bezug zueinander?

Aus dieser wiederum lassen sich folgende mögliche Teilfragen ableiten:

Grenzen sich die beiden pädagogischen Teildisziplinen eindeutig voneinander ab, so wie es die beiden Herkunftsdisziplinen von Frankl und Längle tun, oder verschmelzen sie im pädagogischen Handlungsfeld zunehmend miteinander?

Teilen sich die Logopädagogik und Existenzielle Pädagogik gemeinsam einen spezifischen Bereich innerhalb der Pädagogik oder gibt es noch weitere Ansätze, die sich mit der Existenz von Individuen auseinandersetzen und möglicherweise zwischen den beiden untergehen?

Aus dieser Forschungsfrage und den jeweiligen Teil- bzw. Unterfragen ist folgender Titel der Arbeit entstanden:

Die Anwendung bzw. Transformation der Logotherapie und Existenzanalyse auf die Pädagogik. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Logopädagogik bzw. Sinnzentrierten Pädagogik und Existenziellen Pädagogik.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die beiden pädagogischen Anwendungsformen der Logotherapie und Existenzanalyse – die Logopädagogik sowie die Existenzielle Pädagogik – hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlagen, methodischen Ausrichtungen und praktischen Umsetzungen vergleichend zu analysieren. Die zu erwartenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass beide Ansätze

auf einem gemeinsamen existenzanalytischen Fundament beruhen, verwandte anthropologische Zugänge vertreten und ähnliche Zielsetzungen im pädagogischen Handeln verfolgen. Dennoch zeigen sich auch deutliche Unterschiede in ihren theoretischen Schwerpunktsetzungen, methodischen Zugängen und institutionellen Kontexten. Vor diesem Hintergrund liegt das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit darin, die pädagogischen Ansätze von Waibel sowie Schechner und Zürner mithilfe der Paradigmenanalyse nach Gerhard Schurz systematisch einzuordnen und deren Verhältnis zueinander zu bestimmen. Dabei soll untersucht werden, ob es sich bei der Existenziellen Pädagogik und der Logopädagogik um koexistente, potenziell rivalisierende Paradigmen handelt, und welche Formen von Komplementarität oder Konkurrenz sich zwischen ihnen zeigen. Insbesondere stellt sich die Frage, ob die institutionelle und theoretische Breite der Existenziellen Pädagogik langfristig zur Marginalisierung der Logopädagogik führen könnte, oder ob beide Ansätze in einem komplementären Verhältnis stehen und gemeinsam zur Weiterentwicklung einer sinnorientierten Pädagogik beitragen können. Die Paradigmenanalyse nach Schurz bietet hierfür einen geeigneten heuristischen Rahmen, um strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede systematisch herauszuarbeiten und die Möglichkeit paradigmatischer Koexistenz differenziert zu beleuchten.

1.5 Methode und Vorgehensweise

Die Abschlussarbeit ist als reine Literaturarbeit bzw. Sekundärforschung anzusehen und erhebt keine neuen Daten, sondern stützt sich auf die vorhandene Literatur, die durch die Methode des Literatur-Reviews gewonnen wurde und aus wissenschaftstheoretischer Sicht analysiert wird. Dadurch wurde ein Einblick in die Theorien und Kenntnisse des Themas und eine Orientierung im Forschungsfeld erlangt sowie eine genauere Ausrichtung auf das untersuchende Problem entwickelt. Der Literatur-Review stellt eine systematische Methode der Sekundärforschung dar, der auf der Analyse und Synthese bestehender wissenschaftlicher Literatur basiert. Ziel ist es, den Forschungsstand zu einem Thema kritisch zu erfassen, theoretische und methodische Zugänge zu analysieren sowie Forschungslücken zu identifizieren (Booth et al., 2016.; Jesson et al., 2011). Ausgehend von der oben genannten Forschungsfrage erfolgt die Definition relevanter Suchbegriffe, mit denen wissenschaftliche Datenbanken systematisch durchsucht wurden. Ein- und Ausschlusskriterien helfen, die Literatur gezielt auszuwählen und zu bewerten. Die relevante Literatur wird dabei mithilfe von Abstracts und Inhaltsverzeichnissen hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit beurteilt und in Literaturverwaltungsprogrammen wie Citavi dokumentiert. Abschließend erfolgt eine strukturierte und reflektierte Aufarbeitung der Inhalte. Dabei wird

die Literatur nicht nur zusammengefasst, sondern im Hinblick auf Gemeinsamkeiten, Differenzen und theoretische Anschlussfähigkeit kritisch diskutiert (Randolph, 2009).

Für den Vergleich der beiden pädagogischen Anwendungsgebiete der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik, was den Hauptteil der Arbeit darstellt, wird hingegen die Paradigmenanalyse von Gerhard Schurz herangezogen, die dabei helfen soll, die beiden pädagogischen Anwendungsgebiete gegenüberzustellen und zu analysieren. Die Paradigmenanalyse von Schurz ist eine Methode zur Untersuchung der konzeptuellen Strukturen in einer Wissenschaft, die auf der Annahme basiert, dass jede Wissenschaft von einer bestimmten Anzahl von Paradigmen oder grundlegenden Annahmen und Konzepten geprägt ist, die die Art und Weise bestimmen, wie Probleme in dieser Wissenschaft formuliert und gelöst werden (Schurz, 2014). In der ersten Recherche und Forschungsfrageentwicklung zeigte sich, dass die Logopädagogik und Existenzielle Pädagogik als pädagogische Teildisziplinen das logotherapeutische und existenzielle Gedankengut auf die Bildung anwenden. Es stellte sich hierbei die Frage, inwiefern die beiden konkurrieren bzw. korrelieren. Nach sorgfältiger Überlegung und Vergleich unterschiedlicher Methoden, wurde klar, dass sich für die Beantwortung dieser Fragestellung die Paradigmenanalyse von Schurz gut eignen würde, da mit ihrer Hilfe die beiden pädagogischen Teildisziplinen hinsichtlich ihrer Eigenständigkeit als Paradigma sowie ihre derzeitige Koexistenzweise analysiert werden kann. Für die Arbeit wirft sich die Frage auf, ob die Logopädagogik und die Existenzielle Pädagogik einem gemeinsamen Paradigma zuordenbar sind und Verschiedenheiten bzw. Gemeinsamkeiten auf den darunterliegenden Ebenen aufweisen, oder ob sie als getrennt voneinander bestehende Paradigmen erachtet werden können. Als erster Schritt der Paradigmenanalyse werden demnach die Paradigmen identifiziert. Hierbei werden grundlegende Annahmen und Konzepte einer Wissenschaft anhand der Sichtung von Lehrbüchern bzw. Standardwerken und anderer repräsentativer Literatur identifiziert. Im zweiten Schritt geht es um die Analyse dieser Paradigmen, wobei es u.a. um die Auswirkungen auf die Wissenschaft geht (Schurz, 2011). Die beiden pädagogischen Anwendungsgebiete werden hinsichtlich des vierkomponentigen Paradigmenbegriffs analysiert, der sich aus der theoretischen, empirischen, methodologischen und programmatischen Komponente zusammensetzt. Erstere bezieht sich auf den Theoriekern, der sich aus Hypothesen und Vorstellungen innerhalb eines bestimmten Gegenstandsbereiches ableitet. Zweitere handelt von den Beispielen erfolgreicher Anwendungen, während die dritte die Regeln bzw. Methoden zur Untersuchung des Gegenstandsbereichs sowie erkenntnistheoretische und normative Annahmen beschreibt. Die vierte und letzte Komponente beschreibt das Forschungsprogramm, welches die darin zu erforschenden Gegenstandsbereiche erklären kann (Schurz, 2014).

Abschließend geht es um den Vergleich der Paradigmen, wo ersichtlich wird, inwiefern sich die beiden unterscheiden und welche Auswirkungen dies auf die Wissenschaft hat. Hierdurch soll aufgezeigt werden, ob und inwiefern sich die beiden pädagogischen Anwendungen der Logotherapie und Existenzanalyse rivalisieren bzw. weiterhin koexistieren werden. Zudem werden auch mögliche inhaltliche Kooperationsmöglichkeiten aufgezeigt, die gegebenenfalls zu einer Annäherung bzw. Symbiose oder zur Beseitigung eines Paradigmas durch das andere führen könnten (Schurz, 2011). Die Ergebnisse der Paradigmenanalyse werden abschließend im Kontext der Wissenschaft und ihrer historischen Entwicklung betrachtet (Schurz, 1998).

1.6 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Arbeit wird die Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor E. Frankl erläutert sowie auf deren Weiterführung unter Lukas eingegangen, bevor anschließend die Weiterentwicklung durch Längle den theoretischen Teil bzgl. der Psychotherapieverfahren abschließt. Ziel dieser ersten zwei Kapitel soll ein grobes Verständnis über die beiden Psychotherapiemethoden sein, um einen besseren Einblick auf die Entstehung und Umsetzung der darauffolgenden pädagogischen Anwendungsgebiete der Logotherapie und Existenzanalyse zu bekommen, da sich diese beiden aus den zwei Psychotherapieverfahren ableiten und dementsprechend thematisch eng mit ihnen verknüpft sind. Das dritte Kapitel behandelt die Logopädagogik bzw. Sinnzentrierte Pädagogik, während das vierte sich auf die Existenzielle Pädagogik beschränkt. In diesen beiden Kapiteln wird die Entstehung beider sowie ihre wissenschaftliche Verankerung und ihre Methoden bis hin zu ihrer pädagogischen Praxis aufgezeigt. Nach ausführlicher Erläuterung beider und deren Untersuchung anhand des vierkomponentigen Paradigmenbegriffs werden sie im letzten Kapitel in Bezug zueinander gesetzt bzw. anhand der Paradigmenanalyse von Schurz verglichen, um mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszukristallisieren sowie deren pädagogischen Nutzen, deren möglichen Zusammenführung oder begründeten Unterscheidung aufzuzeigen und etwaige zukünftige Entwicklungen aufzudecken.

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Narratives Literatur-Review

Die Methode des Literatur-Reviews stellt eine zentrale Vorgehensweise in theoretisch ausgerichteten Forschungsarbeiten wie dieser hier dar. Dabei handelt es sich um eine systematische Form der Sekundäranalyse, die nicht auf eigene empirische Datenerhebungen, sondern auf die Auswertung bereits vorhandener wissenschaftlicher Literatur basiert. Ziel eines Literatur-Reviews ist es, den aktuellen Stand der Forschung zu einem bestimmten Themenfeld kritisch zusammenzufassen, theoretische wie methodische Zugänge herauszuarbeiten, bestehende

Forschungslücken zu identifizieren und das eigene Erkenntnisinteresse im wissenschaftlichen Diskurs fundiert zu verorten (Booth et al., 2016; Jesson et al., 2011).

Der Prozess beginnt mit der präzisen Formulierung einer Forschungsfrage, die als leitendes Kriterium für die gesamte Literatursichtung fungiert. Im Anschluss werden zentrale Suchbegriffe und Synonyme definiert, um eine gezielte Recherche in einschlägigen wissenschaftlichen Datenbanken (wie Google Scholar, JSTOR, PsycINFO oder BASE) durchzuführen. Ein- und Ausschlusskriterien – etwa hinsichtlich Sprache, Publikationszeitraum oder wissenschaftlicher Qualität – dienen der Eingrenzung der Relevanz der Treffer (Tranfield et al., 2003). Die gesicherte Literatur wird im nächsten Schritt systematisch bewertet. Hierzu werden Abstracts, Inhaltsverzeichnisse und Schlussfolgerungen herangezogen, um die jeweilige Relevanz und theoretische Anschlussfähigkeit zu bestimmen. Dabei wird auch auf die Qualität der Publikationen – etwa Peer-Review-Status oder die Autorität der Autor:innen – geachtet (Jesson et al., 2011). Die Dokumentation der Literatur erfolgt idealerweise mithilfe eines Literaturverwaltungsprogramms (z. B. Citavi oder Zotero), wobei zentrale Inhalte, thematische Zuordnungen und Querverweise erfasst und kategorisiert werden (Booth et al., 2016).

In der abschließenden Phase werden die wesentlichen Inhalte der ausgewählten Literatur systematisch analysiert, synthetisiert und strukturiert dargestellt. Dabei geht es nicht nur um eine chronologische oder thematische Ordnung, sondern vor allem um eine kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ansätzen, Theorien und Ergebnissen. Ein Literatur-Review ist somit keine bloße Zusammenfassung, sondern eine argumentative und reflektierende Auseinandersetzung mit dem bestehenden Forschungsstand, die eine eigene wissenschaftliche Positionierung ermöglicht (Randolph, 2009).

Als erster Schritt zur Vorbereitung des Literatur-Review wurden Such- bzw. Schlüsselbegriffe anhand der Forschungsfrage und des Problems sowie der Sichtung zentraler Literatur bzw. Autor:innen bestimmt, mit denen nachfolgend nach weiterer Literatur gesichtet wurde. Die vollständige Liste wird hier nicht angeführt, die wichtigsten Schlüsselwörter für die weitere Recherche waren jedoch u.a.: Logotherapie und Existenzanalyse; Existenzanalyse; Logopädagogik; Sinnzentrierte Pädagogik; Existenzielle Pädagogik; dreidimensionales Menschenbild; 10 Thesen zur Person; Sinn(-findung); vier Grundmotivationen; Psychotherapie(-verfahren); Existenz; Motivation; Prä- und Intervention; Beratung; Paradigmen(-analyse); Dasein und Existenz; Selbstverwirklichung; Humanismus; Existenzialismus und Phänomenologie. Während die ersten Schlüsselbegriffe die einzelnen (möglichen) Paradigmen darstellen, beziehen sich die nachfolgenden Begrifflichkeiten auf die zentralen Merkmale derer, die aus den Kernaussagen der

jeweiligen Hauptwerke entnommen wurden. Der letzte Teil der Begriffe stellt die einfließenden philosophischen Strömungen dar, die für die Identifikation der Paradigmen im weiteren Schritt notwendig sind. Zugleich dienten auch die wichtigsten Autor:innen zur behandelten Thematik bzw. Gründer:innen der jeweiligen Disziplinen als Schlüsselwörter für die Literaturrecherche, zu denen Viktor Frankl; Alfried Längle; Eva Maria Waibel; Elisabeth Lukas; Heidemarie Zürner; Johanna Schechner und Elisabeth Landi-Koptik zählen. Für die Arbeit wurden größtenteils auch die Werke dieser Autor:innen herangezogen, da sie einerseits den Großteil der wissenschaftlichen Texte zu den Thematiken verfasst haben und andererseits die zentralen Figuren der Themenschwerpunkte darstellen.

Für die nachfolgende Literatursuche mithilfe der Schlüsselbegriffe wurden vorwiegend die Datenbanken der Universitätsbibliothek Wien, Google Scholar, JSTOR, BASE und Projekt Muse verwendet. Dabei wurden Monografien, Sammelbände, Zeitschriftartikel sowie Internetquellen recherchiert und verwendet. Zudem waren die Literaturhinweise auf den jeweiligen Websites der oben genannten wichtigsten Autor:innen (www.laengle.info; www.eva-maria-waibel.at/index.php/de-at/; <https://www.elisabeth-lukas-archiv.de/>) sowie auf den jeweiligen Institutsseiten (<https://www.existenzanalyse.at/index.php>; <https://www.viktorfrankl.org/>; <https://logotherapie.de/>; <https://www.franklzentrum.org/home.html>) sehr hilfreich. Des Weiteren zeigte sich während der Recherche, dass der Begriff Sinnzentrierte Pädagogik zumeist als Synonym zu Logopädagogik zu verstehen ist, wodurch er in die Liste der Schlüsselbegriffe aufgenommen wurde. Sehr hilfreich und wertvoll war u.a. die Durchforstung nach Literatur der Curricula der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten innerhalb der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik auf den oben genannten Institutsseiten.

Im weiteren Schritt wurde die gefundene Literatur mithilfe des Programms Citavi bewertet, dokumentiert und eingeordnet, indem die jeweiligen Abstracts, Inhaltsverzeichnisse, Einleitungen und Fazits der möglichen Literatur überflogen wurden, um die Relevanz und Qualität der Quellen festzustellen und sie zuzuordnen sowie Kerninformationen dazu abzuspeichern. So entstand schließlich das Verzeichnis für die zu verwendende Literatur dieser Arbeit. Da die Literaturauswahl weiterhin noch zu groß für die Arbeit war, wurde auch die zeitliche Aktualität der Quellen berücksichtigt und aktuellere Werke größeren Stellenwert zugeordnet. Während für die Logotherapie und Existenzanalyse Frankls, die Existenzanalyse von Längle und der Existenziellen Pädagogik unter Waibel viele relevante Quellen auffindbar waren, stellte sich hinsichtlich der Logopädagogik heraus, dass hierzu im Vergleich zu den anderen weniger wissenschaftliche Literatur vorhanden war. Schlussendlich wurde die Literatur auf Citavi geordnet

und nochmals sortiert, wodurch ein guter Überblick über die Menge und Inhalt der zu verwendbaren Literatur geschaffen wurde. Das Ziel des Literatur-Reviews bestand also darin, die jeweiligen anthropologischen Grundlagen, Begriffe, Zielsetzungen und pädagogischen Leitideen der beiden Richtungen systematisch zu rekonstruieren, einen guten Überblick über die Inhalte der beiden Psychotherapieverfahren und pädagogischen Teildisziplinen zu erhalten.

2.2 Wissenschaftstheorie & Paradigmenwechsel

Nachdem das narrative Literatur-Review für die Literaturauswahl, Überblicksschaffung und Bewertung dienlich war, wird hier nun die zentrale Methode der Wissenschaftstheorie bzw. Paradigmenanalyse nach Schurz erörtert, mit welcher die beiden pädagogischen Teildisziplinen der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik analysiert und erörtert werden, um die Forschungsfrage nach den Differenzen bzw. Korrespondenzen beider bestmöglich beantworten zu können. Um die verwendete Paradigmenanalyse von Schurz verständlich darzustellen und dessen Sinnhaftigkeit zur Anwendung in dieser Arbeit zu erläutern, wird beginnend ein kurzer Einblick in die allgemeine Wissenschaftstheorie und dem Paradigmenwechsel nach Kuhn gegeben, auf welche die Paradigmenanalyse nach Schurz größtenteils aufbaut.

2.2.1 Aufgaben, Zielsetzung und philosophische Positionen der Wissenschaftstheorie

Die Wissenschaft hat einen großen Einfluss auf das heutige menschliche Leben. Die Frage ob und inwieweit wir ihr vertrauen können, stellt sich die wissenschaftliche Disziplin der Wissenschaftstheorie. Sie untersucht die Funktionsweise, Zielsetzungen, Methoden sowie Leistungen und Grenzen der Wissenschaft und unterscheidet sich zwischen allgemeiner und spezieller Wissenschaftstheorie. Zweitere bezieht sich auf einzelne Disziplinen wie bspw. die Psychologie oder Sozialwissenschaften. Erstere hingegen beschäftigt sich mit den Erkenntnisbestandteilen, die allen Disziplinen gemeinsam zugrunde liegen. Sie beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Sprache, den Argumenten und dessen Gültigkeit sowie den Theorien bzw. Gesetzeshypothesen und dessen empirische Überprüfbarkeit. Die Wissenschaftstheorie fragt nach der (Existenz einer) objektiven Wahrheit (Erkenntnistheorie) sowie nach dem Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Werturteilen (Metaethik). Zu den wissenschaftsinternen Anwendungen der Wissenschaftstheorie gehören die Erarbeitung von Grundlagen- und Methodenwissen, die Erforschung interdisziplinärer Gemeinsamkeiten, die Vermittlung von Kritik- und Kompetenzfähigkeit sowie die Ermöglichung neuer Wissenschaftsdisziplinen. Zu den philosophischen Positionen der Wissenschaftstheorie zählen der Empirismus und Rationalismus, der logische Empirismus, der kritische Rationalismus sowie die historische Wissenschaftstheorie und Relativismus. Weitere Positionen sind die pragmatische Wissenschaftstheorie, der metaphysische

Realismus, die strukturalistische Wissenschaftstheorie, der Naturalismus und die kognitive Wende, der radikale Konstruktivismus sowie die Hermeneutik mit ihrer Kritischen Theorie. Die Hermeneutik bezieht sich auf die Geisteswissenschaft, welche im 19. Jahrhundert durch Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Windelband und Wilhelm Dilthey entstand und damals als methodische Abgrenzungsbewegung gegenüber der dominanten Naturwissenschaft diente. Sie diente hier zur methodischen Abgrenzung und kann als Lehre des zwischenmenschlichen Verstehens angesehen werden. Dadurch entstand der Methodendualismus zwischen der Geistes- und Naturwissenschaft, während es bei der ersteren ums Verstehen geht, handelt die zweite vom Erklären. Durch das Verstehen sollte es der Geisteswissenschaft ermöglicht werden, die menschliche Seele bzw. Geist zu analysieren, die keinen strikten Gesetzen folgen (Schurz, 2011).

2.2.2 Paradigmenwechsel bzw. gesellschaftlicher Wandel nach Thomas S. Kuhn

1950 griff Kuhn in einem Vortrag die Standardwissenschaftstheorie an, indem er davon ausging, dass sich die faktische Wissenschaft anders als von den Wissenschaftstheoretikern vorgeschrieben verhalten würde. Kuhns alternatives Wissenschaftsmodell ist historisch-soziologisch bzw. logisch-kognitiv angelegt. 1962 veröffentlichte er sein Werk „The Structure of Scientific Revolutions“, in dem er seine Konzeption von Paradigma in die Wissenschaftsphilosophie einführte. Nach Kuhn ist in jeder ausgereiften wissenschaftlichen Disziplin jeweils ein Paradigma vorherrschend, welches über die normalwissenschaftliche Entwicklung bestimmt und evtl. durch ein neues Paradigma durch eine wissenschaftliche Revolution ersetzt wird (Kornmesser & Schurz, 2014a). Das vorherrschende Paradigma bestimmt dabei nicht nur die dominierenden Prinzipien und Problemstellungen, sondern auch die Beobachtungsdaten selbst, da jegliche Beobachtung theoriegeladen sei. Das Paradigma stellt ein Denkmuster oder Weltanschauung bzw. Supertheorie dar. Es summiert jegliche Grundauffassungen, welche innerhalb einer historischen Zeitspanne eine wissenschaftlichen Disziplin ausmachen. Das Paradigma entscheidet über die Zulässigkeit der wissenschaftlichen Fragestellungen und Zielsetzungen der jeweiligen Disziplin. Kuhn setzte sich mit der Frage auseinander, wie sich die Wissenschaft historisch entwickelt hat. Dies betrachtete er mithilfe seines Paradigmenbegriffs, laut dem Wissenschaft stets nur vor dem Hintergrund bestimmter Methoden, Beispiele, Normen und/oder Annahmen betrieben werden kann. Zusammen können diese als Paradigma betrachtet werden, das möglicherweise irgendwann durch ein Neues ersetzt wird. Diese Ablösung wird als wissenschaftliche Revolution verstanden. Da Kuhns Begriff jedoch recht vielschichtig und unscharf ist, ersetzte ihn Kuhn später durch den Begriff der disziplinären Matrix. Wissenschaftliche Entwicklung kann sich nach Kuhn demnach nur auf der Grundlage von Paradigmen vollziehen (Kuhn, 2023).

Nach Kuhn lässt sich die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen in fünf Phasen aufteilen. In der vorparadigmatischen Phase hat sich noch kein Paradigma durchgesetzt und die Forschung erscheint durch ihre Methoden und Ergebnisse noch willkürlich. Hat sich schließlich ein Paradigma durchgesetzt, leitet sich die normalwissenschaftliche Phase ein. Dieses Paradigma bildet von nun an die Grundlagen der Forschung und wird innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft (scientific community) akzeptiert (Kuhn, 2023). Die Datenerhebung ist zukünftig paradigmbezogen, wodurch das Paradigma die Sichtweise, zulässige Fragen sowie Methoden bestimmt. Hierdurch wird der Erkenntniszuwachs innerhalb der Disziplin klar nachvollziehbar und ein kontinuierlicher Wissensfortschritt wird durch die gemeinsame Akzeptanz eines Paradigmas ermöglicht. Hypothesen werden dahingehend modifiziert, damit auch opponierende Phänomene innerhalb des Paradigmas eingeordnet werden können (Schurz, 2011). Hierbei kann auch vom Begriff „puzzle solving“ gesprochen werden, indem versucht wird, die Natur in die vorgeformte Schublade des Paradigmas hineinzudrücken. Die normale Wissenschaft und deren Wissenschaftler:innen verfolgen nicht das Ziel, neue Phänomene bzw. Theorien aufzufindig zu machen und übersehen diese auch gern bzw. sind intolerant gegenüber anderer gefundenen Theorien und Phänomene. Treten Anomalien auf, die sich dem bestehenden Paradigma widersetzen, werden sie durch ad hoc vorgenommene Modifikationen der bestehenden Theorieversion innerhalb des durch die scientific community akzeptierten Paradigmas bereinigt (Kuhn, 2023).

Irgendwann wird der Punkt erreicht, wo die an einem Paradigma ausgerichtete wissenschaftliche Disziplin mit systematischen Problematiken konfrontiert wird, für welche das bestehende Paradigma keine Lösung finden kann. Kuhn spricht hier von jenen Anomalien, durch die das Paradigma in die Phase der Krise gerät (Kuhn, 2023). Die Beobachtungen der Natur stehen im Missverhältnis zum Paradigma und es werden keine verlässlichen Voraussagen mehr getroffen. In der Ausgestaltung des Paradigmas werden die Mess- und Beobachtungsinstrumente und -ergebnisse stets subtiler und die Theorien exakter, bis schließlich die Situation eintritt, in der die Diskrepanz zwischen den Messergebnissen und der theoretischen Vorhersage nicht weiter vernachlässigt werden kann (Schurz, 1998).

Das nun in die Krise geratene Paradigma wird jedoch erst dann verworfen, wenn ein neues entsteht, welches das Bestehende ablöst. Bis dahin tritt die Phase der außerordentlichen Wissenschaft ein, in der die Anhäufung von wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht möglich ist und ein Streit innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft entfacht, welches Paradigma sich am besten für die Handhabung der bestehenden Anomalien eignet. Die wissenschaftliche Gemeinschaft ist sich hier nicht darüber einig, welches Paradigma den Platz des Bestehenden

einnehmen soll (Schurz, 2011). Das alte und neue Paradigma sind demnach inkommensurabel. Diese Inkommensurabilitätsthese von Kuhn beschreibt die rationale Unvergleichbarkeit beider Paradigmen. Beim stattfindenden Paradigmenwechsel fallen demnach alle gemeinsamen Rationalitätsstandards weg und jegliche Erfahrungsdaten müssen neu interpretiert werden. Es findet ein wissenschaftspolitischer Machtkampf statt, bis die Anhänger des alten Paradigmas aussterben und sich das neue durchsetzt. Diese letzte Phase stellt die wissenschaftliche Revolution dar. Sie ist schließlich dann vollzogen, wenn das alte Paradigma von einem Neuen abgelöst wird und wieder eine normalwissenschaftliche Phase einleitet (Kuhn, 2023).

Die Paradigmentheorie weist zwei besorgniserregende Konsequenzen auf. Einerseits pressen Forschende den Forschungsgegenstand in die Schublade des vorherrschenden Paradigmas und andererseits ist durch die Paradigmenanbindung die Suche nach gesicherter Erkenntnis nicht mehr gegeben, da eine Erklärung ohne dem dazugehörigen Paradigma nichtaussagend ist. So wurde Kuhns alternatives Wissenschaftsmodell umstritten diskutiert (Kuhn-Kontroverse). Neben seinen Gegnern gab es eine gemäßigtere sowie eine eher radikale Richtung an Vertreter:innen (Schurz, 2011). Hierbei sollte die radikale Lesart Kuhns von der gemäßigteren Richtung separiert werden und die Inkommensurabilitätsthese geschwächt bzw. widerlegt werden, damit die Etablierung der Rationalität wissenschaftlichen Wandels (wieder) ermöglicht wird. 1974 hat Mastermind 21 Lesarten zum paradigmengriff von Kuhn identifiziert, woraufhin dieser seinen Begriff präzisiert hat bzw. zukünftig vom Begriff der disziplinären Matrix sprach. Dieser weist vier Komponenten auf, und zwar symbolische Verallgemeinerungen (Kerngesetze von Theorien), Modelle (liefern der Theorie Analogien und Ontologien), Musterbeispiele (relevante Theorieerfolge) und gemeinsame Werte, die Schurz größtenteils für seine Paradigmenanalyse aufgegriffen hat. (Schurz, 1998).

2.3 Paradigmenanalyse nach Schurz – Koexistenz rivalisierender Paradigmen

2.3.1 Erster Schritt – Identifizierung von Paradigmen

Für die erste Identifikation eines Paradigmas muss der Begriff abgesteckt sowie die Entstehung und Veränderung eines Paradigmas bzw. seine Evolution und historische Entfaltung erläutert werden, anhand dieser ein Paradigma ausfindig gemacht werden kann. Unter Kapitel 3.9 findet die Identifizierung der Logotherapie und Existenzanalyse nach Frankl und Lukas als Paradigma statt, unter 4.7 wiederum jene der Existenzanalyse von Längle. Die Kapitel 5.8 und 6.8 behandeln schließlich jene der beiden pädagogischen Anwendungen der Logotherapie und Existenzanalyse.

2.3.1.1 Der Begriff Paradigma und wissenschaftliche Gemeinschaft bei Schurz

Schurz bezeichnet ein Paradigma als kognitives System, dessen Ziel in der Analyse koexistierender Paradigmen liegt und dessen Grundlage der Kuhnsche Begriff der disziplinären Matrix darstellt (Schurz, 1998). Der Verständlichkeit halber wird der Begriff des Paradigmas verwendet, da sich dieser über die Wissenschaftstheorie hinaus durchgesetzt hat. Mithilfe seiner wissenschaftlichen Gemeinschaft (scientific community) ist es dem Paradigma möglich, wissenschaftliche Standards bzw. Problemlösungen zu sichern. Die Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft benötigen hierfür einerseits ausreichend Spielraum für die wissenschaftliche Exploration und andererseits muss das Paradigma ausreichende forschungsleitende Beispiele und anwendbare methodische Anleitungen bieten (Kornmesser & Schurz, 2014a). Eine wissenschaftliche Gemeinschaft besteht aus einer Gruppe von Fachwissenschaftler:innen, die sich mit ähnlichen oder identischen Problemstellungen befassen und deren Forschungsrichtung unter einer allgemein anerkannten Bezeichnung firmiert. Zwischen den Mitgliedern dieser Gemeinschaft findet ein intensiver fachlicher Austausch statt – etwa durch regelmäßige Kongresse und Fachtagungen sowie durch die Nutzung gemeinsamer Publikationsorgane und Fachzeitschriften. Charakteristisch ist auch die häufige gegenseitige Bezugnahme durch Zitation (Schurz, 1998).

2.3.1.2 Entstehung und Veränderung von Paradigmen

Kuhn ging von der Annahme aus, dass in der normalwissenschaftlichen Phase einer Disziplin stets nur ein Paradigma vorherrschend ist. Blicken wir auf die Geistes-, Sozial- und Rechtswissenschaften bildet die Theorie der Vorherrschaft eines Paradigma eher die Ausnahme als die Regel. Hier ist der Theoriekern eines Paradigmas häufig weniger präzise formuliert als in den Naturwissenschaften, weshalb daher vor allem die methodologische und programmatische Komponente eine dominantere Rolle spielen (Schurz, 1998). Zudem unterscheidet sich hier die methodologische Ausrichtung der Paradigmen erheblich, was sich in tiefgreifenden Methodenkontroversen widerspiegelt – etwa zwischen qualitativen und quantitativen Zugängen, analytischen und hermeneutischen Verfahren oder wertneutralen und interessengeleiteten Forschungsansätzen. (Schurz, 2014).

Das Salzburger Forschungsprogramm „Wissenschaftsforschung“ sowie der Spezialforschungsbereich „Theorien- und Paradigmenpluralismus in den Wissenschaften“ unter der Leitung von Schurz und Paul Weingartner (Hoffmann, 1996b) hat bewiesen, dass Kuhns These über die Vorherrschaft eines Paradigmas innerhalb einer Wissenschaft (v.a. in den Geisteswissenschaften) eher selten zutrifft und zumeist vielmehr eine langanhaltende Koexistenz rivalisierender

Paradigmen vorzufinden ist (Kornmesser & Schurz, 2014a). Verfolgen die Paradigmen die gemeinsamen Ziele mit unterschiedlichen Mitteln, kann man von rivalisierenden Paradigmen sprechen, dies schließt jedoch nicht die Möglichkeit ihrer Kooperation aus, deren Möglichkeiten in der Paradigmenanalyse nach Schurz zudem erforscht werden. Mit dem Begriff der rivalisierenden Paradigmen ist lediglich gemeint, dass die koexistierenden Paradigmen um dieselbe Wissenschaft, Theorie oder Ansatz etc. kämpfen und dadurch stets auch in Beziehung zueinander geraten und nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind. Zugleich impliziert aber eine Suche nach Kooperationsformen nicht gleich das Ziel der Akzeptanz des Theorienpluralismus, sondern ermöglicht auch weiterhin die Kompatibilität eines Vereinheitlichungsideals. Koexistieren mehrere sich rivalisierende Paradigmen zeigt dies lediglich, dass noch keine ideal-einheitliche Theorie gefunden wurde, deren Ursachen in den Grenzen des menschlichen Erkenntnisvermögens liegen könnte (Schurz, 1998). Ein Paradigmenwandel vollzieht sich also dort, wo wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf Probleme gelenkt wird, die sich mit den etablierten methodischen und theoretischen Mitteln nicht mehr zufriedenstellend lösen lassen (Hoffmann, 1996a). Dieser gesamte Prozess kann als pädagogischer Lernprozess begriffen werden, in dem die beteiligten Wissenschaftler:innen schrittweise voneinander lernen. Wissenschaften können demnach als kommunikative Gemeinschaften verstanden werden, innerhalb derer Wissenschaftler:innen eigenverantwortlich an der Paradigmenbildung mitwirken und die wechselseitige Relativität verschiedener Paradigmen nachvollzogen werden kann (Hoffmann, 1996b).

2.3.1.3 Evolution und historische Entfaltung eines Paradigmas

Die Evolution eines Paradigmas beschreibt in der allgemeinen Methodologie von Schurz den theoretischen Zugang zum Paradigmenwandel auf der Grundlage evolutionärer Prinzipien wie Variation, Selektion und Reproduktion. Gemeint ist damit eine historische Abfolge von je aktuellen Ausprägungen desselben Paradigmas, die sich im Laufe der Zeit weiterentwickeln oder verändern. Je nach Entwicklungsverlauf lassen sich dabei unterschiedliche Formen wissenschaftlichen Fortschritts unterscheiden: Eine Paradigmenentwicklung kann entweder empirisch progressiv (zunehmende empirische Bewährung), theoretisch progressiv (zunehmende theoretische Erklärungskraft), degenerierend (Rückgang beider Aspekte) oder stagnierend verlaufen, wenn keine relevante Weiterentwicklung mehr stattfindet (Schurz, 1998).

Die historische Entfaltung eines Paradigmas bezieht sich auf den tatsächlichen Verlauf, den ein Paradigma im Rahmen der Wissenschaftsgeschichte nimmt – von seiner Entstehung über seine Weiterentwicklung bis hin zu seiner möglichen Ablösung durch ein anderes Paradigma (Schurz, 1998). Historisch realisierte Paradigmen lassen sich als Einheiten verstehen, die aus dem

jeweiligen Paradigma selbst, einer zugehörigen wissenschaftlichen Gemeinschaft und einem bestimmten historischen Zeitraum bestehen. Die historische Entfaltung des Paradigmas vollzieht sich typischerweise dadurch, dass der ursprüngliche Theoriekern des Paradigmas durch spezifischere Hypothesen – etwa in Form von Gesetzes- oder Faktenthypothesen – angereichert wird. Auf diese Weise entstehen nach und nach theoretisch wie empirisch haltvolle Theorien, die anhand eines wachsenden empirischen Datenkorpus überprüft, bestätigt oder modifiziert werden. In diesem Zuge kann es erforderlich werden, das ursprüngliche Forschungsprogramm anzupassen. Solche theoretischen Weiterentwicklungen können auch Rückwirkungen auf die methodologische Komponente des Paradigmas haben und zu deren Veränderung führen (Schurz, 2014).

2.3.2 Zweiter Schritt – Analyse anhand der vier Komponenten und Typologisierung

Um wissenschaftliche Paradigmen beschreib- und vergleichbar zu machen hat Schurz die systematische Struktur bzw. die Typologisierung von Paradigmen entwickelt, die hier folgend erörtert werden.

2.3.2.1 Die Paradigmen- bzw. Komponentenstruktur eines Paradigmas

Die Paradigmen- bzw. Komponentenstruktur definiert die interne Struktur eines einzelnen Paradigmas. Dabei unterscheidet Schurz zwischen Komponenten, die gemeinsam ein Paradigma konstituieren. Hierbei handelt es sich um die theoretische, empirische, methodologische sowie programmatische Komponente, die anschließend erläutert und deren Beziehung zur Kuhnschen disziplinären Matrix dargestellt werden (Kornmesser & Schurz, 2014a).

2.3.2.1.1 Die theoretische Komponente eines Paradigmas

Die theoretische Komponente enthält die Kernthesen und zentralen Begriffe eines Paradigmas, anders formuliert die grundlegenden theoretischen Annahmen zum Gegenstandsbereich. Hierzu gehören Theorien, Modelle und Axiome sowie die Grundannahmen über die Natur des Gegenstandes (Schurz, 1998). Die theoretische Komponente setzt sich also aus einem Theoriekern, der wiederum über Gesetzhypothesen und Modellvorstellungen innerhalb eines bestimmten Gegenstandsbereich verfügt, und den (ergänzenden) Theorieausprägungen zusammen (Schurz, 2014). Diese Komponente stellt keine ausgeformte Theorie, sondern ein flexibles Grundgerüst (Theoriekern) dar, das durch Spezialgesetze und Hilfhypothesen angereichert werden kann. Diese Anreicherungen können als Theorieausprägungen verstanden werden und bilden neben dem (Theorie-)Kern die Peripherie der Theorie (Schurz, 1998).

Die Gesetzhypothesen hingegen formulieren grundlegende theoretische Annahmen und entsprechen in ihrer Funktion Kuhns symbolischen Verallgemeinerungen (Kornmesser & Schurz, 2014a). Sie sind zumeist allgemein und theoretisch gehalten (Schurz, 1998). Die genannten Spezialgesetze erweitern diese Basis und schaffen empirisch überprüfbare Theorieausprägungen. Falsifikationen in der Peripherie berühren die zentralen Gesetzhypothesen jedoch nicht direkt, da diese als kaum falsifizierbare, quasi-analytische Sätze gelten. Die Modellvorstellungen bieten darüber hinaus einen ontologischen Rahmen und ähneln Kuhns Modellen. Sie sind meist qualitativer oder bildhafter Natur und dienen dazu, die Theorie auf neue Anwendungsfelder zu übertragen. Zwischen den Gesetzhypothesen und den Modellvorstellungen kann auch ein fließender Übergang bestehen (Kornmesser & Schurz, 2014a). Neben ihnen gehören auch das Begriffssystem der Theorie sowie ihre Axiome zum Theoriekern. Insbesondere in normativen oder frühen theoretischen Stadien kann die Abgrenzung zwischen den Elementen unscharf sein. In Disziplinen wie der Pädagogik sind zudem normative Axiome möglich, etwa die Annahme, dass „Bildung in selbstbestimmter Weise erfolgen soll“ (Schurz, 1998).

2.3.2.1.2 Die empirische Komponente eines Paradigmas

Die empirische Komponente bezieht sich auf die Art von empirischen Phänomenen und Daten, die innerhalb des Paradigmas als relevant und erklärbar gelten. Zentrale Fragestellungen sind hierbei: Welche Daten sind bedeutsam bzw. welche Phänomene sind erklärungswürdig? Die zweite Komponente besteht aus (Kuhns) Musterbeispielen von erfolgreichen Anwendungen bzw. einer allgemein anerkannten Deutungskraft durch bestimmte Ausprägungen des Theoriekerns (Schurz, 2014). Die Menge der Musterbeispiele kann auch als exemplarischer Anwendungsbereich des Paradigmas gefasst werden (Schurz, 1998). Musterbeispiele dienen als exemplarische Lösungen spezifischer wissenschaftlicher Fragestellungen und veranschaulichen die Erklärungskraft eines Paradigmas hinsichtlich bestimmter Phänomene. Sie bilden zugleich die Grundlage für die Entwicklung der theoretischen Komponente innerhalb eines Paradigma bzw. motivieren diese. Darüber hinaus etablieren sich Musterbeispiele im Verlauf normalwissenschaftlicher Praxis als standardisierte Lehrbeispiele, anhand derer angehende Wissenschaftler:innen das Paradigma erlernen können. Ausgehend von diesen Musterbeispielen strebt die dem Paradigma zugehörige wissenschaftliche Gemeinschaft danach, dessen Anwendungsbereich auf neue Felder zu erweitern, wobei diese durch die theoretischen Elemente erklärbar und vorhersagbar sein sollen. Die Rivalität koexistierender Paradigmen entsteht häufig erst durch diesen Ausweitungsprozess, da die Musterbeispiele jeweils paradigmenspezifisch sind und Überschneidungen mit den Anwendungsbereichen von anderen Paradigmen erst bei der Übertragung auf neue Phänomene auftreten. Solche Erweiterungen können im Rahmen

eines Paradigmenvergleichs auch gezielt initiiert werden (Kornmesser & Schurz, 2014a). Die Musterbeispiele sind gemeinsam mit dem Theoriekern der jeweils speziellste Anteil eines Paradigmas (Schurz, 1998).

2.3.2.1.3 Die methodologische Komponente eines Paradigmas

Die methodologische Komponente regelt das Zusammenspiel zwischen theoretischen und empirischen Elementen im Forschungsprozess (Kornmesser & Schurz, 2014a). Sie umfasst insbesondere die methodischen Regeln und Verfahren zur Untersuchung des jeweiligen Gegenstandsbereichs, die zugrunde liegenden erkenntnistheoretischen Annahmen sowie normative Annahmen in Bezug auf Werte und Zielsetzungen der Forschung. Zentrale Fragen dieser Komponente sind etwa: Welche Methoden gelten als wissenschaftlich legitim? Und auf welche Weise soll geforscht werden – qualitativ, quantitativ oder beides? Die methodologische Komponente gliedert sich in drei Subkomponenten. Die methodische Subkomponente bezieht sich dabei auf die konkreten Regeln und Vorgehensweisen zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes (Schurz, 2014). Die epistemologische Subkomponente beinhaltet erkenntnistheoretische Annahmen, etwa zur Beziehung zwischen Forschenden und Forschungsobjekt, zur Zugänglichkeit des Untersuchungsgegenstandes sowie zu allgemein akzeptierten Kriterien der Verifikation und Falsifikation von Theorien (Kornmesser & Schurz, 2014a). Auch die Einbettung des Paradigmas in eine bestimmte erkenntnistheoretische Tradition fällt in diesen Bereich (Schurz, 1998). Die normative Subkomponente umfasst die mit dem Paradigma verbundenen Forschungsziele sowie die normativen Einstellungen und Interessen der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die das Paradigma trägt (Kornmesser & Schurz, 2014a). Durch die methodologische Komponente erhält ein Paradigma neben fachwissenschaftlichen auch metawissenschaftliche, philosophische und normative – und damit implizit weltanschauliche – Anteile. Ihr Einfluss kann je nach Paradigma unterschiedlich stark ausgeprägt sein, wobei sie nicht selten von mehreren verwandten Paradigmen gemeinsam getragen wird (Schurz, 1998).

2.3.2.1.4 Die programmatische (heuristische) Komponente eines Paradigmas

Die programmatische Komponente, auch als zukunftsorientierte oder heuristische Komponente bezeichnet, legt fest, welche Fragen künftig erforscht und welche Problemstellungen oder Zielsetzungen innerhalb eines Paradigmas verfolgt werden sollen. Sie bildet den forschungsleitenden Ausblick des Paradigmas (Kornmesser & Schurz, 2014a). Konkret beinhaltet sie die mit dem Paradigma verbundenen Erwartungen und Hoffnungen hinsichtlich künftiger Erkenntnisgewinne. Die Phänomenklassen, deren Erklärung durch das Paradigma in der Zukunft angestrebt wird, bilden den programmatischen Anwendungsbereich. Dieser wird in der Regel durch

analogiebasierte Verallgemeinerung aus den bereits etablierten Anwendungsbereichen – insbesondere den Musterbeispielen der empirischen Komponente – abgeleitet (Schurz, 1998). In methodologischer Hinsicht lässt sich die programmatische Komponente als ein Forschungsprogramm beschreiben, das mit dem Versprechen einhergeht, künftig auch solche Phänomene erklären zu können, die über die bisherigen Anwendungsfelder hinausgehen. In diesem Sinne handelt es sich um ein weitgehend noch uneingelöstes Erkenntnisversprechen, das jedoch eine wichtige Funktion im wissenschaftlichen Fortschritt erfüllt (Schurz, 2014). Im Vergleich zur disziplinären Matrix nach Kuhn besitzt die programmatische Komponente keine direkte Entsprechung. Während sich symbolische Verallgemeinerungen und Modelle in der theoretischen Komponente, Musterbeispiele in der empirischen Komponente und gemeinsame Werte in der methodologischen Komponente wiederfinden lassen, bleibt die programmatische Komponente bei Kuhn lediglich implizit enthalten – vor allem innerhalb seiner Modellkonzepte (Schurz, 1998). Für die Analyse konkurrierender Paradigmen ist sie jedoch besonders aufschlussreich, da ein wesentliches Kriterium paradigmatischer Konkurrenz darin besteht, ob ein Paradigma in der Lage ist, künftig ähnliche oder bessere Erklärungsleistungen zu erbringen wie ein rivalisierendes Paradigma (Kornmesser & Schurz, 2014a).

2.3.2.2 Die Typologisierung von Paradigmen bzw. Paradigmenklassifikation

Paradigmen treten in der wissenschaftlichen Praxis häufig nicht als isolierte Einheiten auf, sondern in Form zusammenhängender teilweise hierarchisch strukturierter Paradigmengruppen. Sie erscheinen entweder als solche Gruppen inhaltlich ähnlicher Paradigmen oder auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen, zwischen denen Verallgemeinerungs- und Spezialisierungsbeziehungen bestehen. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wird hier ein begrifflicher Rahmen zur Klassifikation und Hierarchisierung von Paradigmen vorgestellt. Eine Paradigmenfamilie liegt vor, wenn mehrere Paradigmen bestimmte der vier paradigmatischen Komponenten gemeinsam haben, während sich andere unterscheiden. Die Zugehörigkeit zu einer Familie wird somit durch Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Paradigmen bestimmt, ohne dass völlige Identität erforderlich ist. Ein Paradigma höherer Ordnung hingegen entsteht durch Abstraktion von bestimmten Komponenten oder -bestandteilen einzelner Paradigmen. Es weist einen höheren Allgemeinheitsgrad auf und kann durch Ergänzung spezifischer Elemente zu konkreteren Paradigmen bzw. Spezialisierungen weiterentwickelt werden. Diese Spezialisierungen stellen Paradigmen niedrigerer Ordnung dar, die alle notwendigen und hinreichenden Bedingungen des übergeordneten Paradigmas erfüllen. Eine besondere Form eines Paradigmas höherer Ordnung stellt das Superparadigma dar. Es entsteht durch Abstraktion mehrerer Paradigmen, die zumindest dieselbe methodologische Komponente (und gegebenenfalls programmatische

Komponente) gemeinsam haben, jedoch nur zum Teil überschneidende Theoriekerne bzw. Anwendungsbereiche aufweisen. Superparadigmen markieren die höchste Abstraktionsstufe innerhalb der paradigmatischen Hierarchie und definieren wissenschaftliche Grundorientierungen auf sehr allgemeinem Niveau (Kornmesser & Schurz, 2014a). In der Erziehungswissenschaft können etwa das empirische, das hermeneutische und das kritische Paradigma als Superparadigmen gelten (Schurz, 1998). Ein Paradigmennetz wiederum bezeichnet ein strukturiertes System aus miteinander verbundenen Paradigmen höherer und niedrigerer Ordnung. Die Verbindung der Paradigmen erfolgt über Abstraktions- und Spezialisierungsbeziehungen, wodurch eine systematische Ordnung von Paradigmen innerhalb eines Wissenschaftsbereiches ermöglicht wird (Kornmesser & Schurz, 2014a). Zuletzt bezeichnet ein Paradigmenbüschel eine Ansammlung lose miteinander verknüpfter Paradigmen niedriger und höherer Ordnung (Schurz, 1998).

2.3.3 Dritter Schritt – Vergleich der Paradigmen

Paradigmen verwenden zumindest zum Teil verschiedene Begriffssysteme und Fachsprachen. Deshalb müssen im Vergleich beider Paradigmen zuerst die Übersetzungsmöglichkeiten der Begriffssysteme und Fachsprachen durchgeführt werden. Erst dann ist die Betrachtung der Kooperation bzw. Konkurrenz der Paradigmen möglich. Diese können auf der Ebene faktischer Interaktionen sowie auf jener kognitiver Relationen bestehen, wodurch in der Analyse nicht nur wissenschaftstheoretische, sondern auch empirisch-faktische Untersuchungen von Bedeutung sind, wie bspw. wissenschaftshistorische oder -soziologische. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Gemeinschaften gibt es zwei Möglichkeiten von Koexistenzweisen. Einerseits wissen beide Gemeinschaften nichts von der jeweils anderen, andererseits wiederum wissen sie von der Existenz der jeweils anderen. Im zweiten Fall wird wiederum zwischen inhaltlicher Anteilnahmslosigkeit und inhaltlicher Anteilnahme unterschieden, die weiterhin unterschieden werden können. Hierauf wird genauer in den folgenden Kapiteln bei der Analyse der Koexistenzweisen eingegangen (Schurz, 1998).

Das Forschungsprogramm um Schurz beschäftigte sich mit zwei Fragestellungen, die auch in der Paradigmenanalyse dieser Arbeit zentral sind. Einerseits handelt es sich um die Frage der vorhandenen kognitiven logisch-wissenschaftstheoretischen Beziehungen in den jeweils koexistierenden Paradigmen. Hierbei wird die partielle oder totale Komplementarität bzw. Reduzierbarkeit in theoretischer, empirischer oder methodologischer Sichtweise analysiert. Andererseits fragt das Forschungsprogramm nach dem Bestehen von faktischen Beziehungen bzw. Koexistenzweisen. Hier geht es um die Frage nach dem Vorhandensein und der Form

wissenschaftlichen Austausches zwischen den beiden Paradigmen sowie um die Nutzung evtl. vorhandener Kooperationsmöglichkeiten bzw. der Dominanz ideologischer Kontroversen. Am Ende der Analyse der beiden Paradigmen werden noch die Ursachen sowie methodologischen Auswirkungen der (anhaltenden) Koexistenz rivalisierender Paradigmen erläutert (Schurz, 1998). Die Untersuchung der verschiedenen Beziehungen zwischen koexistierenden Paradigmen fand einerseits auf der wissenschaftssoziologischen und andererseits auf der kognitiven bzw. theoretischen und methodologischen Ebene statt. Hieraus ergab sich eine große Auswahl an möglichen kognitiven Beziehungen zwischen Paradigmen. Werden die beiden Fälle, einerseits die inhaltliche Unterschiedlichkeit von Paradigmen und andererseits die Reduzierbarkeit eines Paradigmas auf das andere, ausgeblendet, bleibt nur die Situation der inhaltlichen Komplementarität, welche hauptverantwortlich für eine langanhaltende Paradigmenkoexistenz ist, übrig (Schurz, 2014).

Von einer inhaltlichen Komplementarität zwischen Paradigmen spricht man dann, wenn zwei zentrale Voraussetzungen erfüllt sind: Erstens weisen die Begriffssysteme sowie die programmatischen Anwendungsbereiche der betreffenden Paradigmen eine deutliche, aber nicht vollständige Überlappung auf. Zweitens gelingt es keinem der beteiligten Paradigmen, das jeweils andere im Hinblick auf seine kognitive Leistungsfähigkeit eindeutig zu übertreffen oder vollständig zu verdrängen. Diese Form der Komplementarität beruht darauf, dass sich die theoretischen Ansätze der jeweiligen Paradigmen wechselseitig ergänzen. Je nach empirischem Anwendungsfeld erweist sich das eine oder andere Paradigma als besonders erklärungskräftig: Während bestimmte Phänomene von beiden Theorieansätzen gleichermaßen gut erfasst werden können, lassen sich andere spezifisch entweder durch den einen oder durch den anderen Zugang besser erklären. Komplementarität kann sich dabei nicht nur auf theoretischer Ebene vollziehen, sondern auch methodologische Aspekte betreffen. (Schurz, 2014).

Wenn Vertreter:innen zweier Paradigmen jeweils einen exklusiven Geltungs- oder zumindest Vorherrschaftsanspruch erheben, entstehen entweder ideologische Konflikte oder es etabliert sich eine Form des sogenannten „ignoranten Pluralismus“. In einem solchen Fall wird der offene Schlagabtausch vermieden, stattdessen begegnet man einander mit demonstrativer Zurückhaltung. Zwar wird im wissenschaftlichen Diskurs darauf geachtet, das konkurrierende Paradigma nicht öffentlich abzuwerten, doch innerhalb der eigenen Forschungsgemeinschaft wird es häufig vollständig ausgeblendet oder negativ bewertet. Dies erklärt sich unter anderem dadurch, dass geteilte Werte eine identitätsstiftende Funktion für wissenschaftliche Gemeinschaften erfüllen. Tatsächlich stellt sich die Frage, weshalb sich in der wissenschaftlichen Praxis

integrative oder dualistische Ansätze, obwohl ihnen kognitive Vorteile zugeschrieben werden, nur schwer durchsetzen können. Schurz sieht die Ursachen hierfür weniger im Erkenntnisinteresse selbst als vielmehr in der organisatorischen Struktur der gegenwärtigen Wissenschaftslandschaft. Diese ist inzwischen zu einem hochkomplexen und global vernetzten System von überwiegend kleinen, hochspezialisierten wissenschaftlichen Gemeinschaften angewachsen. Diese sogenannten *scientific communities*, die meist nicht mehr als einige Hundert bis Tausend Mitglieder umfassen, organisieren sich über fachspezifische Zeitschriften, Konferenzen und Gremien. Sie definieren nicht nur wissenschaftliche Standards, sondern auch maßgeblich die Karrieremöglichkeiten ihrer Mitglieder – etwa durch Publikationsrankings, Reputationsmessungen oder Förderentscheidungen. Um Sichtbarkeit und Karrierechancen zu erlangen, müssen Wissenschaftler:innen sich einem konkreten Fachgebiet und somit einer bestimmten Community zuordnen. Ein Engagement über die eigenen Community-Grenzen hinaus ist meist wenig lohnend, da wissenschaftliche Anerkennung vorrangig innerhalb des jeweiligen Netzwerks vergeben wird. Nur wenige herausragende Persönlichkeiten sind in der Lage, sich gleichzeitig in mehreren Communities erfolgreich zu positionieren (Schurz, 2014).

Die von Kuhn geprägten Begriffe wie Paradigma, normale Wissenschaft, wissenschaftliche Revolution und Inkommensurabilität bieten wertvolle Werkzeuge zur Beschreibung wissenschaftlicher Entwicklungen. Eine systematische Neubewertung dieser Konzepte durch Schurz führt zu drei zentralen Erkenntnissen. Erstens sind sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche Disziplinen grundsätzlich paradigmengestützt. Zweitens können Wissenschaften dauerhaft mehrere rivalisierende Paradigmen parallel nebeneinander entwickeln – ein Zustand, den man als Multiparadigmatizität bezeichnet. Drittens stellt die Inkommensurabilität kein Sonderphänomen wissenschaftlicher Revolutionen dar, sondern ist ein strukturelles Grundproblem der Wissenschaft, das sich aus der schwierigen Vergleichbarkeit konkurrierender Paradigmen ergibt. Im Kontext koexistierender Paradigmen wirft diese Inkommensurabilität neue Herausforderungen auf: Rivalität setzt voraus, dass mehrere Paradigmen denselben Gegenstandsbereich unterschiedlich interpretieren. Doch gerade die Bestimmung eines gemeinsamen Gegenstandsbereichs ist erschwert, wenn die theoretischen und methodologischen Voraussetzungen der Paradigmen stark voneinander abweichen. Ebenso stellt sich die Frage, ob ihre Erklärungsansätze als widersprüchlich oder ergänzend gelten können – was wiederum davon abhängt, welche theoretischen Annahmen und methodischen Standards im jeweiligen Paradigma als gültig anerkannt werden (Kornmesser & Schurz, 2014a).

Trotzdem lassen sich häufig zumindest begrenzte Vergleichsmöglichkeiten bzw. schwache Kommensurabilitäten feststellen. In diesem Zusammenhang wird es entscheidend, die wechselseitigen Beziehungen zwischen koexistierenden Paradigmen differenziert zu analysieren. Theoretische und methodologische Divergenzen können entweder zu wechselseitiger Ignoranz oder ideologisch geprägten Auseinandersetzungen führen. Sie können jedoch auch die Basis für komplementäre Beziehungen bilden, in denen sich Paradigmen gegenseitig ergänzen oder kritisch hinterfragen. In diesem Sinne kann die Koexistenz rivalisierender Paradigmen zu produktiven Formen des Wissenschaftsfortschritts beitragen (Kornmesser & Schurz, 2014a).

Pointiert dargestellt werden in dieser Arbeit drei Schritte zum Vergleich der beiden pädagogischen Paradigmen durchgeführt. Im ersten Schritt, der Identifizierung des Paradigmas, wird der Paradigmenbegriff abgesteckt, die Entstehung und Veränderung sowie die Evolution und historische Entfaltung des Paradigmas sowie dessen wissenschaftliche Gemeinschaft analysiert. Im zweiten Schritt, der vierkomponentigen Analyse des Paradigmas, wird dessen innere Struktur betrachtet, die sich aus der theoretischen (Kernthesen, theoretische Annahmen, Modelle und Axiome), empirischen (Musterbeispiele von erfolgreichen Anwendungen bzw. Deutungskraft), methodologischen (Methoden, Regeln und Verfahren) und programmatischen Komponente (zukünftige Forschungen, Problemstellungen und Zielsetzungen) zusammensetzt und die mögliche Zuordnung beider Paradigmen zu einer Paradigmenklassifikation. Im dritten und letzten Schritt, dem direkten Vergleich beider Paradigmen, werden die Übersetzungsmöglichkeiten der Begriffssysteme und Fachsprachen durchgeführt und die Möglichkeit und Art der Koexistenz bzw. (In-)Kommensurabilität beider Paradigmen begutachtet.

3. Die Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor E. Frankl

Ziel dieses theoretischen Kapitels ist die Darstellung der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor E. Frankl, die als Grundlage für deren Weiterentwicklung durch Lukas und Längle sowie deren pädagogischen Anwendungsgebieten dient. Aus diesem Grund ist die Erläuterung der Logotherapie und Existenzanalyse zentral für das weitere Verständnis der hier vorliegenden Arbeit. Um diese so kurz, gleichzeitig aber so vollständig wie möglich zu präsentieren, wird zu Beginn auf deren Entstehung und Verortung im anthropologischen Bereich eingegangen, worauf die wichtigsten theoretischen Grundannahmen anschließen. Nach dem theoretischen Wissensstand folgt die logotherapeutische Neurosenlehre, welche wiederum Voraussetzung für das Verständnis der darauffolgenden Methoden bzw. Techniken und Anwendungsfelder der Logotherapie und Existenzanalyse ist. Abgerundet wird dieses Kapitel mit einen kurzen Überblick

über die Ausbildung und Zulassung sowie den Vertreter*innen, Richtungen und Abgrenzung des Franklschen Werks.

3.1 Entstehung & Verortung bzw. anthropologische Grundlagentheorie

Dieses erste Unterkapitel hat zum Ziel, eine erste Eingliederung und Schwerpunktsetzung der Logotherapie und Existenzanalyse darzustellen. Dies wird erzielt, indem zu Beginn eine Kurzbiographie zu Frankl sein Leben erläutert, bevor es weiter zum geistesgeschichtlichen Hintergrund, v.a. in Bezug auf Jaspers und Scheler, geht. Darauf folgend wird Frankls Abgrenzung gegenüber den beiden anderen Wiener Schulen aufgezeigt, bevor es mit der Kritik am Psychologischen Reduktionismus, Determinismus und Nihilismus weitergeht. Abschließend wird dieser Teil von der existenzanalytischen Anthropologie bzw. den philosophisch-anthropologischen Grundannahmen sowie die Begriffserklärung und Zielsetzung der Logotherapie und Existenzanalyse.

3.1.1 Kurzbiographie zu Viktor E. Frankl

Viktor Emil Frankl ist 1905 in Wien geboren und verstarb dort 1997. Er promovierte bzw. habilitierte in Medizin und Philosophie und arbeitete in der Wiener Universitätsklinik als Professor für Neurologie und Psychiatrie (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). 1926 hielt er seinen ersten Vortrag über die Logotherapie im Rahmen des Dritten Internationalen Kongresses für Individualpsychologie in Düsseldorf (Zsok, 2002a). In seinem Vortrag berichtete er über seine persönliche Sichtweise bzgl. der Neurose, die er im Gegensatz zur individualpsychologischen Auffassung als Ausdruck der Peron verstand. Ein Jahr später, 1927, wurde er aufgrund dieser Sichtweise aus dem Adlerschen Gesellschaft für Individualpsychologie ausgeschlossen (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Nach dem Ausschluss aus Adlers Vereinigung eröffnete Frankl in Wien sowie in weiteren sechs europäischen Städten Jugendberatungsstellen, wo unentgeltlich und anonym in Not geratene Jugendliche psychologisch betreut wurden (Batthyány, 2006).

Frankl arbeitete bis einschließlich 1942 als Neurologe und Psychiater (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008) und begann 1930 seine Ausbildung als Facharzt in Psychiatrie und Neurologie. Nebenher entwickelte Frankl seine Logotherapie als eigenständiges psychotherapeutisches System weiter, indem er Adlers Individualpsychologie um das Verständnis neurotischer Weltbezüge ergänzte (Batthyány, 2006). Besonderes Interesse widmete Frankl dem Grenzgebiet zwischen Philosophie und Psychotherapie, v.a. in Bezug auf die Wert- und Sinnproblematik innerhalb der Psychotherapie (Längle, 2019). 1933 bildete er das heute bekannte Fachwort Logotherapie und Existenzanalyse. Im Jahr 1939 schilderte er bereits die Fundamente seiner

Logotherapie (Zsok, 2002a). Ein ausschlaggebender Punkt seiner Theorie war die personale Unversehrtheit auch von psychisch kranken Individuen. Bevor Frankl ins KZ deportiert wurde, hatte er bereits sein erstes Hauptwerk mit dem Titel „Ärztliche Seelsorge“ fast fertig. In diesem stellt Frankl die Hoffnung als Antithese gegenüber dem Selbstmord dar. Damit will Frankl die Sinnhaftigkeit des menschlichen Daseins aufzeigen, die auch trotz der Anwesenheit von Leid, Schuld oder Tod weiterhin bestehen kann (Batthyány, 2006). Im Jahr 1942 wurde Frankl schließlich gemeinsam mit seinen Eltern ins KZ Theresienstadt deportiert (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Insgesamt verbrachte Frankl drei Jahre in den Konzentrationslagern Theresienstadt, Auschwitz, Kaufering III und Türkheim. Seiner Meinung nach überlebte Frankl das KZ nur, da er einen Sinn in seinem Leiden gefunden hat, und zwar sein Buch „Ärztliche Seelsorge“ zu rekonstruieren und es herauszubringen (Frankl, 2017a).

Nachdem er 1945 befreit wurde, kam er nach Wien zurück, wo er sein Buch vollenden und veröffentlichen konnte. Bereits ein Jahr später wurde Frankl Vorstand der Wiener Neurologischen Poliklinik. Diese Position übte er bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1971 aus (Batthyány, 2006). Von seiner Rückkehr nach Wien bis 1952 veröffentlichte er bereits zehn Bücher. 1948 war es schließlich Wolfgang Soucek, der Frankls Logotherapie und Existenzanalyse als „Dritte Richtung der Wiener psychotherapeutischen Schule“ bezeichnete. Die erste systematische Darstellung seines Konzepts veröffentlichte Frankl 1959 unter dem Titel „Grundriss der Existenzanalyse und Logotherapie“ (Zsok, 2002a). In seinen Werken setzte sich Frankl vor allem mit der Sinn- und Werteproblematik rund um den Grenzbereich zwischen Philosophie, Psychotherapie und Religion auseinander. Dabei spielte neben dem geistig sowie religiös Unbewussten auch die Willensfreiheit der Individuen sowie und die Sinnhaftigkeit des Leidens eine zentrale Rolle. Frankl hielt Gastvorträge an insgesamt 208 Universitäten, wurde zum Ehrenmitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften ernannt und seine Arbeit wurde mit 28 Ehrendoktoraten gewürdigt (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008).

3.1.2 Geistesgeschichtlicher Hintergrund

Das folgenden Unterkapitel soll in aller Kürze den geistesgeschichtlichen Hintergrund der Logotherapie und Existenzanalyse von Frankl aufzeigen, indem einerseits ein philosophisch-psychologischer Vergleich mit Karl Jaspers gezogen wird und andererseits auf die Phänomenologie von Max Scheler verwiesen wird, die als Grundlage für Frankls Theorie gilt.

3.1.2.1 Karl Jaspers Philosophie als Grundlage für Frankls Theorie

Obwohl Frankl und Karl Jaspers keinen regen Austausch pflegten, bestand zwischen ihren Konzepten dennoch eine große Ähnlichkeit. Die beiden Philosophen verbindet ihre antipsychologische Haltung sowie ihre Bezugnahme auf die Transzendenz innerhalb der Existenzphilosophie. Des Weiteren erachten beide die persönliche menschliche Basis als zentrales Element in der Beziehung zwischen Therapeut:innen und Patient:innen und bewerten eine philosophische Ausbildung der therapierenden Person als positiv (Raskob, 2005). Frankl übernimmt zudem die Bezeichnung des Menschen als entscheidendes Sein von Jaspers (Biller & De Lourdes Stieglitz, 2008). Bei Frankl kommt zum existenziellen Sein noch das verantwortlich Sein dazu. Nach Frankl beginnt das Menschsein also dort, wo das Individuum nicht vom Es getrieben wird, sondern sein Ich entscheidet (Frankl, 1985).

3.1.2.2 Max Schelers Phänomenologie als Grundlage für Frankls Theorie

Frankls Logotherapie und Existenzanalyse ist weder den Natur- noch den Geisteswissenschaften anzurechnen, sie bezieht sich vorwiegend auf die existenzanalytische Anthropologie bzw. Methode der Phänomenologie von Max Scheler (Riemeyer, 2007). Dieser versuchte mithilfe seiner Werte-Ethik die in dem Logischen Empirismus vergessenen Sinn- und Wertthematiken wieder einzubauen (Raskob, 2005). Scheler ergänzte das bis dahin vorherrschende Menschenbild der Person als ein Psychophysikum (somatische und seelische Dimension des Menschen) mit einer dritten Dimension des Geistigen (Frankl, 1985). Erst diese dritte Dimension ermöglicht die Ganzheit bzw. Einheit des Menschen und nimmt eine der zentralen Rollen in Frankls Theorie ein (Längle, 2022). Die Phänomenologie dient demnach der humanistisch zuordenbaren Logotherapie als erkenntnistheoretisches Werkzeug bzw. als methodische Zugangsform (Riemeyer, 2007).

Schelers Unterscheidung zwischen zuständlichen und gegenständlichen Gefühlen nutzte die Logotherapie wiederum für sich. Während zuständliche Gefühle in sich selbst vollständig sind, beim Erleben es aber nicht mehr sind, sind gegenständliche Gefühle niemals vollständig, da sie von einem Objekt erzeugt werden. Anhand dieser Unterscheidung kann auf die logotherapeutische Frage weitergeleitet werden, worauf es im Leben wirklich ankommt. Da v.a. in der modernen Psychotherapie selten zwischen den beiden beschriebenen Gefühlen unterschieden wird, besteht das Risiko, das Anliegen der zu therapierenden Person zu verfehlen, indem ein geistiger oder spiritueller Grund des Problems verkannt wird (Batthyány, 2015). Nach Frankl ist Menschsein also gegenständlich orientiert, in den Gegenständen der Welt also. Demnach kann

Menschsein bei Frankl auch als In-der-Welt-sein (Heidegger) oder als welt-offen (Scheler) angesehen werden (Frankl, 1994).

Die Logotherapie wird innerhalb der Psychotherapie der humanistisch-psychologischen als auch der existenziell-psychiatrischen Richtung zugeordnet, während sie zur Humanistischen Psychologie nur beschränkt zugeordnet werden kann, da sie einen Schritt weiter als diese macht, indem sie dem erwähnten In-der-Welt-Sein des Menschen die Selbsttranszendenz des menschlichen Handelns ergänzt. So erkennt die Logotherapie nicht das zentrale Ziel der Humanistischen Psychologie über die Selbstverwirklichung an, sondern sieht die Selbsttranszendenz und Sinnerfüllung als wichtigstes Ziel (Lukas, 2006b). Frankl sah sein Konzept als Sonderfall innerhalb der Psychotherapie an, das als Ergänzung bzw. Veränderung der Psychotherapie anzusehen ist und ordnet es nicht dem humanistischen Paradigma zu, sondern präsentiert es als eigenes, existentielles Paradigma (Längle, 2022).

3.1.3 Frankls Kritik an den vorherrschenden Systemen und Weltansichten

Bevor Frankl seine eigene Theorie entwickelte, war er selbst Schüler bei Freud und Adler. Beide Theoriekonstrukte konnten jedoch seine eigenen Vorstellungen vom Menschsein, v.a. hinsichtlich dem Personalen und Geistigen im Menschen, nicht erfüllen, weshalb er schließlich seine eigene Theorie, aufbauend auf den ersten beiden Wiener Schulen entwickelte (Batthyány, 2006). In den folgenden beiden Unterkapiteln wird die Kritik Frankls an den beiden Konzepten dargestellt.

3.1.3.1 Frankls Kritik an Freuds Psychoanalyse

Das Problem der Psychoanalyse ist ihre Förderung der Passivität der zu therapierenden Person, was wiederum zur Aberkennung der eigenen Entscheidungsmacht und Verantwortlichkeit führt (Frankl, 2009). Das psychoanalytische Menschenbild schließt die Personalität der Person aus, wodurch keine personale Begegnung zwischen therapierender und zu therapierender Person stattfinden kann (Frankl, 2015a). Gegenüber der Psychoanalyse ist die Logotherapie Frankls weniger retro- bzw. introspektiv, sondern mehr auf die Zukunft hin ausgerichtet, in der Sinnmöglichkeiten warten. Um die typische Selbstzentriertheit von neurotisch erkrankten Personen aufzubrechen, distanziert sich die Logotherapie im Gegenteil zur Psychoanalyse von den Zirkel- bzw. Rückkoppelungsmechanismen der Neurosen, anstatt diese zu verstärken (Frankl, 2015b). Zugleich weist Frankl auf seine Motivationstheorie bzw. die Intentionalität menschlichen Handelns hin. Menschen sind in erster Linie nicht lust- bzw. glücksorientiert, sondern streben in ihrem existenziellen Handeln nach Sinn. Das Individuum wird von Beweggründen

motiviert und wird nicht zum Handeln getrieben bzw. sein Erleben ist nicht determiniert. Um die individuellen Sinnmöglichkeiten, Beweggründe und Intentionen aufzuspüren, ist die jeweilige Lebenslage sowie die drei genannten Punkte selbst bewusst zu machen (Riedel et al., 2002).

3.1.3.2 Franks Kritik an Adlers Individualpsychologie

Die Individualpsychologie ist auf Finalität und Zukunft hin ausgerichtet. Die Logotherapie hingegen ist auf ein Zeitloses bzw. Überzeitliches ausgerichtet, auf ein Absolutes im Sinne von objektiver Werthaftigkeit (Frankl, 2015b). Frankl übernimmt von Adler die final ausgerichtete menschliche Persönlichkeitsentwicklung. Mit der Verantwortlichkeit zur Sinnfindung ergänzt Frankl das Streben nach Macht und die Spannung des Minderwertigkeitserleben (Riedel et al., 2002). Franks größte Erkenntnis gegenüber Freud und Adler liegt darin, dass er die geistige Dimension des Menschen anerkennt, die relativ unabhängig zur eigenen Problemlage zu dieser Stellung beziehen kann (Batthyány, 2006).

3.1.3.3 Franks Kritik am Psychologismus, Reduktionismus, Nihilismus und (Pan-)Determinismus

Frankl führt nach Kurz (1995a) einen Dreifrontenkampf gegen den Pathologismus, Psychologismus und Noologismus. Der Reduktionismus wiederum birgt das Risiko einer Verzerrung durch eine Generalisierung. In Bezug auf den Menschen birgt er die Gefahr, dass ein einzelner untersuchter Aspekt des Menschseins den ganzen Menschen darstellen soll (Längle, 2022). Dieses unidimensionale Denken ist demnach sein Verhängnis, da es ihn um die Möglichkeit bringt, Sinn zu finden (Frankl, 1992). Der Reduktionismus stärkt mit seiner Versachlichung des Menschen das existenzielle Vakuum (Frankl, 2005a). Frankl ging gegen diesen Reduktionismus innerhalb der Psychotherapie vor, wo er sich als Psychologismus äußert (Längle, 2022). Der Psychologismus ignoriert die geistige Dimension und projiziert alles aus ihr in die psychische Ebene hinein. Die geistige und seelische Dimension müssen klar voneinander abgegrenzt werden. Der Psychologismus begeht den Fehler, indem er beide vermischt bzw. als dieselbe Dimension ansieht (Frankl, 2009).

Anhand des Determinismus wird der Zusammenhang zwischen dem Tun einerseits und dem Denken und Glauben andererseits ersichtlich. Das menschliche Verhalten ist jedoch größtenteils durch die Einstellung dauerhaft änderbar, und somit ist es auch das Verhalten. Die Einstellung schließt wiederum auf das Selbst- und Menschenbild zurück. Der Determinismus glaubt nicht an die eigene Willensfreiheit bzw. an ein positives Selbst- und Menschenbild (Batthyány & Lukas, 2020). Frankl leugnet nicht eine bestimmte Determiniertheit der Individuen, was er aber aberkennt ist ein Pandeterminismus, der dem Individuum keine Verantwortlichkeit zuspricht,

was im Umkehrschluss bedeutet, dass kein Mensch zur Verantwortung gezogen werden kann (Riemeyer, 2007). Der Pandeterminismus widerspricht somit der Ansicht, dass das Individuum jeweils Stellung beziehen kann (Frankl, 2015b). Eine Psychotherapie, welche die geistige Dimension nicht anerkennt, droht vom Psychologismus zum Pathologismus zu wandeln und im individuellen metaphysischen Bedürfnis lediglich das Symptom der Neurose zu sehen (Frankl, 2008). Will die Psychotherapie dem Psychologismus ausweichen, muss sie ihn durch den Logizismus überwinden bzw. durch eine Logotherapie ergänzt werden, sofern es um philosophische Problematiken der zu therapierenden Personen geht (Frankl, 2017a).

Der Paradigmenwechsel hat in der Psychotherapie die kognitive Wende eingeleitet. Hierbei spielte Frankl eine wichtige Rolle, obwohl er nicht zu den Vertreter:innen einer lerntheoretisch fundierten Psychotherapie gehört. Durch die Hinwendung der modernen Psychotherapie zu einer geisteswissenschaftlich fundierten Phänomenologie wird ersichtlich, warum Frankl, der ja die phänomenologisch orientierte Existenzanalyse entwickelte, auch eine wichtige Rolle in der modernen Kognitiven Therapie spielt. Er erschloss nämlich die geistige Dimension für die Psychotherapie, durch welche die Überwindung psychologischer bzw. biologistischer Theoreme ermöglicht wurde. Vor dem Paradigmenwechsel herrschte der Logische Positivismus vor, indem ihr wissenschaftliches Paradigma darin bestand, dass lediglich Fakten durch naturalistischen Erkenntnisgewinn als wissenschaftlich relevant anzusehen waren. Demnach wollten die Behavioristen als auch Psychoanalytiker Naturwissenschaftler sein. Dann kam es jedoch zu einem erkenntnistheoretischen Umbruch in der Geschichte der Psychologie. Man wandte sich vom Logischen Positivismus ab und wendete sich den erkenntnistheoretischen Erklärungsmodellen der Phänomenologie zu. So etablierte sich ein radikaler Paradigmenwechsel, durch welchen sich der Fokus auf den Untersuchungsgegenstand der menschlichen Subjektivität verschob (Titze, 1988).

3.1.4 Existenzphilosophisch-anthropologische Grundannahmen

Die Anthropologie bezeichnet die Lehre vom Menschen und ist ohne der Ethik nicht möglich, da der Mensch nur mit der Frage danach, was er tun soll, beschrieben werden kann. Dem gegenüber ist die Ethik auf den Menschen angewiesen, da dieser erst Werte entdeckt bzw. verwirklicht. Beide Disziplinen bedingen also einander. In der Ethik und Logotherapie und Existenzanalyse spielen die Begriffe Moral und Wertsystem eine zentrale Rolle. Die Ethik unterscheidet zwei Grundtypen, die deskriptive und normative Ethik. Zur normativen Ethik zählt u.a. der existentialistische Ansatz, auch Daseinsethik genannt, der u.a. durch Søren Kierkegaard vertreten wird. Hierbei steht die Existenz bzw. der Sinnesvollzug des Menschen im Zentrum.

Mit Existenz ist dabei die Ungebundenheit des Individuums an einer Situation gemeint bzw. dass sich das Individuum frei gegenüber einer Situation entscheiden kann (Biller, 1995a). Jede Psychotherapie hat ihre eigene Anthropologie bzw. basiert, sofern sie bewusst sind, auf anthropologische Prämissen und, sofern unbewusst, auf anthropologische Implikationen (Frankl, 2015a). Die Existenzanalyse hat zum Ziel, das implizite bzw. unbewusste Menschenbild der Psychotherapie bewusst zu machen (Frankl, 2017b). So kann die Existenzanalyse auch als psychotherapeutische Anthropologie angesehen werden, die nicht nur der Logotherapie, sondern auch allen anderen Psychotherapien vorgängig ist. Der zentrale Aspekt der Logotherapie, die spezifisch humane Dimension, erachtet Frankl für jedwede psychotherapeutische und medizinische Praxis bzw. Richtung als wichtig (Raskob, 2005).

Bezüglich der Einordnung der Logotherapie zeigt sich ein breites Spektrum. Sie wird u.a. zu folgenden Methoden bzw. Verfahren zugeordnet: Persuasionsmethoden, personalistischen Psychotherapieverfahren, stützende psychotherapeutische Verfahren, humanistische Psychologie, tiefenpsychologische Verfahren, existential psychiatry und analytische Verfahren. Dieses breite Spektrum verweist gleichzeitig auf die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten der Logotherapie (Raskob, 2005).

Frankls Welt- und Menschenbild gilt als optimistisch und positiv (Frankl, 2017b). Dabei lässt er sich von Goethe inspirieren: „Wenn wir den Menschen so nehmen, wie er ist, dann machen wir ihn schlechter. Wenn wir ihn aber so nehmen, wie er sein soll, dann machen wir ihn zu dem, der er werden kann“ (Goethe, 1975/76). Somit lassen sich folgende Grundthesen der Logotherapie und Existenzanalyse aufstellen: „Menschsein ist entscheidendes Sein. Was der Mensch ist, das ist er durch die Sache, die er zur seinen macht“ (Raskob, 2005, S. 154); „Wer [also] ein Warum zu leben hat, erträgt fast jedes Wie“ (Nietzsche, o.D., zitiert nach Frankl, 2018, S. 116). „Der Mensch ist bereit, fast alles zu ertragen, sofern er einen Sinn darin sieht“ (Raskob, 2005, S. 156).

Mit Bezug auf die Anthropologie hat die Logotherapie und Existenzanalyse ein Menschenbild entwickelt, in welchem als zentraler Faktor für die Behandlung von Krankheiten und Störungen die Bedingungen gelingenden Menschseins gelten (Riedel et al., 2002). In den nachfolgenden Unterkapiteln wird genauer auf die drei philosophisch-anthropologischen Grundannahmen des Menschenbildes (Geistige Dimension; Dimension von Person und Existenz; Sinnstreben) eingegangen.

3.1.4.1 Einführung der geistigen Dimension

Um die Ganzheit des Menschen darzustellen, darf der Kern der Person, und zwar das Geistige im Menschen, das vom Psychophysikum umhüllt ist, nicht fehlen. So ist die Ganzheit des Individuums weitaus mehr als die Summe von Leib, Seele und Geist. Ersichtlich wird dies in der Dimensionalontologie, die davon ausgeht, dass die Einheit Mensch nur in jener Dimension auffindbar ist, die nicht in der somatischen oder psychischen Ebene, sondern in der Dimension spezifisch humaner Phänomene liegt (Steiger-Ronner, 2002). Anhand dieser Hinzufügung der geistigen Dimension ergänzt die Logotherapie und Existenzanalyse das Menschenbild der Psychotherapie. Der Mensch darf somit nicht als Maschine angesehen werden, sondern als Individuum, das stets über die Möglichkeit der freien Entscheidung verfügt (Frankl, 2008).

3.1.4.2 Erweiterung durch die Dimension von Person und Existenz bzw. personaler Existenz

Nach Auffassung der Existenzanalyse ist die Essenz der Existenz eine Seinsart bzw. das menschlich eigene Sein, dabei handelt es sich um ein fakultatives und nicht faktisches Sein. Der neurotische Mensch versteht sein Sein als „Nun-einmal-so-und-nicht-anders-sein-Müssen“ und muss zu ein „Immer-auch-anders-werden-können“ geführt werden. Das Individuum muss aus sich selbst herausgehen bzw. sich selbst gegenüber treten, hierbei verlässt er die somatisch-psychische Ebene und betritt die geistige Dimension (Frankl, 2017b). Mit Person wiederum ist die Fähigkeit des Menschen gemeint, sich selbst in der Welt zu erleben, sich an ihr zu erfreuen bzw. auch an ihr zu leiden. Der Mensch als Person reagiert nicht nur bzw. sein Handeln ist nicht lediglich das Resultat aus Bedürfnissen und Strebungen, sondern als Person ist er derjenige, der (verantwortlich bzw. gewissenhaft) entscheidet und handelt. Er ist akthaft und nicht reaktiv. Im Unterschied zur Person werden unter der Persönlichkeit die Charakteristika gefasst (Längle, 2022). In Bezug auf den Charakter kann vermutet werden, wie sich ein Individuum in bestimmten Situationen anhand seiner Charaktereigenschaften verhalten könnte. Eine exakte Vorhersage seines tatsächlichen Verhalten ist jedoch nicht möglich, denn trotz seiner Charaktereigenschaften, ist die Person frei sich zu verhalten, indem sie zu seinem ihrem Charakter Stellung bezieht (Frankl, 2005a).

3.1.4.3 Sinnstreben als primäre Motivationskraft des Menschen

In Frankls Logotherapie und Existenzanalyse spielt das Sinnstreben des Menschen die wohl zentrale Rolle. Auf diesem bauen viele weitere Theorien und Konstrukte in seiner Therapieform auf, weshalb die Frage nach dem Sinn bzw. das Sinnstreben des Individuums folgend immer wieder aufgegriffen wird und in diesem Unterkapitel nur grob gestreift wird. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Leserschaft dieses Konzept also Schritt für Schritt detaillierter

erläutert. Nach der Auffassung der Franklschen Anthropologie strebt das Individuum stets nach einem Sinn, der ihn erfüllt (Längle et al., 2005). Dieser Sinn kann in der Welt gefunden bzw. entdeckt werden, jedoch nicht willkürlich festgelegt oder erfunden werden. Außerdem ist der Sinn nicht mit den Begrifflichkeiten Ziel, Bedeutung, Zweck oder Vorteil gleichzusetzen, sondern zielt auf das jeweils für das Individuum Mögliche in einer bestimmten Situation. Der Sinn ist also die Möglichkeit der Veränderung der Wirklichkeit (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Dieser Sinn eröffnet dem Individuum eine Orientierung im Leben, und erleichtert dadurch die Entscheidungsfindung. Erst dadurch ist Selbstbestimmung bzw. -ständigkeit des Menschen möglich. Dies ermöglicht den Menschen als geistiges Wesen, sein Leben eigenverantwortlich zu führen und für ihn selbst und sein Leben einzutreten (Längle, 2022). Das größte und wissenschaftlich bewiesene Versprechen der Logotherapie und Existenzanalyse ist wohl jenes, dass durch ein sinnorientiertes menschliches Handeln die Welt bereichert wird und das Individuum gleichzeitig zur persönlichen Höhe findet (Batthyány, 2015).

3.1.5 Begriffserklärung und Zielsetzung der Logotherapie und Existenzanalyse

In diesem Unterkapitel werden die zentralen Begrifflichkeiten der Psychotherapie von Frankl genauer erläutert und eingeordnet, um ein erstes Bild der Psychotherapierichtung zu erlangen. Beginnend wird auf das Begriffspaar Logos und Logotherapie eingegangen, anschließend auf jenes der Existenz und Existenzanalyse. Bevor abschließend auf dem Begriff Sinn eingegangen wird, der bereits im vorangegangenen Unterkapitel als Sinnstreben aufgegriffen wurde, wird noch in aller Kürze auf die Zielsetzung des Psychotherapieverfahrens eingegangen.

3.1.5.1 Die Begriffe Logos bzw. Sinn und Logotherapie

Die Logotherapie und Existenzanalyse ist als philosophische, psychologische und psychiatrische Forschungsrichtung anzusehen (Frankl, 2008). Dieser Doppelbegriff umfasst einerseits die theoretischen, heißt anthropologischen und epistemologischen Grundlagen und andererseits die daraus resultierenden Interventionen in der psychotherapeutischen Praxis (Frankl, 2015b). Bevor wir zum Begriff Logotherapie kommen, ist zuvor jener des Logos abzuklären. Dieser bezieht sich auf dem Sinn. Somit ist Logotherapie als eine sinn- und patient:innenorientierte Psychotherapie zu verstehen (Frankl, 2008). Obwohl dieser Sinnbegriff in Frankls Werk die zentralste Rolle einnimmt, hat Frankl dennoch keine systematische Darstellung über ihn erstellt, sondern seiner Theorie ein Gesamtwerk von Sinn angehängt (Biller, 2002). Egal in welcher Situation, Sinn stellt dabei stets die wertvollste aller Möglichkeiten dar (Längle, 2022). Um den Sinn vorauszusetzen, benötigt es den Wertebegriff, wodurch das Problem der Sinnfindung auch zum Problem der Wertefindung wird. Frankl fasst Werte als Sinnmöglichkeiten auf, die mithilfe

des Sinn-Organ Gewissen in spezifischen Situationen erfasst werden (Längle, 1994). Der Sinn weist viele Merkmale auf. Er setzt das Sein bzw. die Welt voraus, ist personen- bzw. situationsbezogen, ist lediglich transsubjektiv und nicht subjektiv gültig, allgegenwärtig und an Werte gebunden sowie etwas Objektives und muss stets gesucht und kann von jeder Person gefunden werden (Biller, 2002). Der Mensch strebt also bzw. orientiert sich danach, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen. Mit Sinn meint Frankl kein subjektives Sinnkonstrukt, sondern eine reale Sinnmöglichkeit, die auf den Einzelnen wartet (Frankl, 2008).

Der Begriff Logotherapie hingegen wurde von Frankl erstmals 1926 verwendet und bezeichnet seine entwickelte Beratungs- und Therapiemethode. Als Grundlage für die Logotherapie ist die Existenzanalyse und ihre Anthropologie anzusehen. Im Zentrum der Logotherapie steht die Selbstbestimmung des Menschen anhand seiner Verantwortlichkeit und in Bezug auf die Sinn- bzw. Wertewelt (Längle et al., 2005). Logotherapie ist aber nicht nur die Praxis, sondern auch eine Theorie (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Als psychotherapeutische Behandlungsmethode geht es ihr um die Bewusstmachung des Geistigen bzw. des Verantwortlichseins (Zsok, 2002b). Als Behandlungsform widmet sie sich der Sinnfindung und Bearbeitung von Sinnverlusten zu (Längle, 2022). In der Logotherapie wird der Mensch als Ganzes bzw. als Einheit angesehen, ohne dabei zu vernachlässigen, dass sich dieses Ganze aus Einzeldimensionen zusammensetzt, die wiederum spezifische Störungen und Möglichkeiten für die Heilung des Ganzen aufweisen (Frankl, 2008).

3.1.5.2 Die Begriffe Existenz und Existenzanalyse

Die Logotherapie und Existenzanalyse bilden jeweils eine Seite derselben Theorie dar. Während die Logotherapie die psychotherapeutische Behandlungsmethode darstellt, ist die Existenzanalyse als anthropologische Forschungsrichtung anzusehen (Frankl, 2017b). Logotherapie ist dabei aber nicht lediglich Praxis und Existenzanalyse nicht nur Theorie, sondern beide sind beides. Logotherapie ist psychotherapeutische Theorie und sinnzentrierte Praxis, während Existenzanalyse anthropologische Theorie und diagnostische Praxis ist (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Mit dem Begriff Existenz ist die Seinsart bzw. Eigenart des Menschseins gemeint (Frankl, 2017b). Existenzanalyse wiederum weist ein bestimmtes Menschenbild bzw. Anthropologie auf (Längle, 2022). Dabei wird der Mensch als geistiges, freies und verantwortliches Wesen angesehen (Elisabeth-Lukas-Archiv, n.d.). Verantwortlich ist er gegenüber der Verwirklichung von Werten und der Sinnerfüllung, wodurch sich das Bild eines sinnorientierten Menschen darstellt (Frankl, 2008). Die Existenzanalyse analysiert also die Freiheit und Verantwortlichkeit der menschlichen Existenz bzw. will sie bewusst machen (Längle, 2022).

3.1.5.3 Zielsetzung der Logotherapie und Existenzanalyse

In ihrer Zielsetzung versucht die Logotherapie und Existenzanalyse die Sinnfindung des Einzelnen zu unterstützen. In der psychotherapeutischen Arbeit wird versucht (geistig) Unbewusstes vorübergehend bewusst zu machen, um es anschließend wieder ins Unterbewusste zurückgehen zu lassen (Frankl, 2005a). Es wird versucht, in Zusammenarbeit mit den Patient:innen konkrete Möglichkeiten der Sinnerfüllung zu entwickeln, wodurch das Psychotherapieverfahren auch als „Erziehung zur sinnorientierten Verantwortung“ angesehen werden kann (Riemeyer, 2007). Es geht also neben der Mobilisierung der geistigen Kräfte des Einzelnen auch um die Analyse seiner Wertewelt sowie um die Auseinandersetzung mit den existenziellen Fragen, die ihn beschäftigen. Mithilfe der Logotherapie soll das Individuum wieder auf einen spezifischen und personalen Sinn hin ausgerichtet werden. Die Logotherapie geht aber nur so weit, indem sie dem Individuum seine eigene Verantwortlichkeit bewusst macht, und ihn dann selbst hinsichtlich des spezifischen Sinns und der Werteverwirklichung entscheiden lässt. Dadurch, dass jeder Fall durch die Einzigartigkeit und Einmaligkeit jedes Individuums gekennzeichnet ist, gestaltet sich die logotherapeutische Arbeit stets neu bzw. anders (Tirier, 2002).

3.2 Theoretische Grundannahmen

Nachdem die Entstehung und Verortung der Logotherapie und Existenzanalyse erläutert wurde, wird im folgenden Kapitel genauer auf die theoretischen Grundannahmen eingegangen, damit nachfolgend über einen kurzen Bezug der Logotherapie und Existenzanalyse zur Religiosität auf die logotherapeutische Neurosenlehre eingegangen werden kann. Zu Beginn werden die zehn Thesen zur Person erläutert, die nochmals das Menschenbild der Logotherapie und Existenzanalyse erhellen, worauf die Dimensionalontologie folgt. Darauf aufbauend werden die drei Säulen zur geistigen Person ausgeführt, bevor es anschließend zu den Wertekategorien weiter geht. Dieses Kapitel schließt mit der Erklärung der Tragischen Trias, des existenziellen Vakuums und der Trostmacht des Geistes.

3.2.1 Die zehn Thesen zur Person

Anhand der zehn Thesen zur Person wird ersichtlich, dass die zugrundeliegende Anthropologie der Logotherapie und Existenzanalyse personal gestaltet ist. Im Zentrum steht dabei der Begriff der Person, der anhand der zehn Thesen erläutert wird (Riedel et al., 2002):

1. „Die Person ist ein Individuum“ (Frankl, 2005b, S. 87): Die Person ist eine Einheit und lässt sich nicht weiter (unter-)teilen (Frankl, 2005b).

2. „Die Person ist nicht nur in-dividuum, sondern auch in-summabile“ (Frankl, 2005b, S. 87 f.): Die Person an sich ist nicht verschmelzbar da sie eine Ganzheit darstellt. Die Person geht somit in höheren Ordnungen wie Rasse, Klasse oder Masse niemals ganz auf, da sich die Person ansonsten selbst aufgeben würde (Frankl, 2005b).
3. „Jede einzelne Person ist ein absolutes Novum“ (Frankl, 2005b, S. 88): Jedes Individuum ist besonders und kein zweites Mal anzutreffen. Der Mensch kann sich zwar fortpflanzen, seine Person bzw. Geist oder Existenz kann er jedoch nicht weitergeben (Frankl, 2005b).
4. „Die Person ist geistig“ (Frankl, 2009, S. 334): Die geistige Person verfügt über Würde und steht gegenüber dem psychophysischen Organismus, der als Mittel zum Zweck für die Interaktion benötigt, benötigt wird Frankls psychiatrisches Credo stützt sich auf die stets vorhandene Würde der geistigen Person, was die Existenz von Geisteskrankheiten ausschließt, da die geistige Person an sich nicht krank wird (Frankl, 2005b).
5. „Die Person ist existentiell“ (Frankl, 2005b, S. 91): Das Individuum als Wesen ist nicht faktisch, sondern fakultativ. Menschsein ist demnach entscheidendes Sein (Jaspers), wonach der Mensch in jeder Situation erst entscheidet, was im nächsten Moment sein wird. Menschsein heißt auch Verantwortlichsein und nicht nur Freisein. Erst mit der Verantwortlichkeit ergibt sich die Frage nach dem Wozu der Freiheit (Frankl, 2005b).
6. „Die Person ist ichhaft, also nicht eshaft“ (Frankl, 2005b, S. 92): Das Ich bzw. die Person kann niemals von der Triebhaftigkeit hergeleitet werden. Trotzdem ist die Person unbewusst, vor allem an den Wurzeln des Geistigen ist es nicht nur fakultativ, sondern obligat unbewusst. Zur unbewussten Geistigkeit zählt auch die unbewusste Gläubigkeit bzw. Religiosität, die menschliche Beziehung zur Transzendenz (Frankl, 2005b).
7. „Die Person ist nicht nur Einheit und Ganzheit, sondern die Person stiftet auch Einheit und Ganzheit“ (Frankl, 2009, S. 338): Einheit und Ganzheit stiftet sie zwischen Leib, Seele und Geist, die gemeinsam den Menschen darstellen. Die Person selbst kann erst in der Koexistenz mit ihrem Psychophysikum verstanden werden. Somit ist der Mensch Schnittpunkt zwischen Leib, Seele und Geist. Diese drei Seinsarten können nicht klar voneinander abgegrenzt werden (Frankl, 2005b).
8. „Die Person ist dynamisch“ (Riedel et al., 2002, S. 104): Das Geistige kommt erst durch die Distanzierung zum Psychophysikum zum Vorschein. Gleichzeitig wäre diese Distanzierung ohne dem Geistigen nicht möglich (Frankl, 2005b).
9. „Das Tier ist schon deshalb keine Person, weil es sich nicht über sich selbst stellen, sich gegenüberzustellen imstande ist. Darum hat das Tier auch nicht das Korrelat zur Person,

hat es auch keine Welt, sondern nur Umwelt“ (Riedel et al., 2002, S. 104): Ähnlich wie das Tier an sich nicht die Welt des Menschen verstehen kann, ist es dem Menschen nicht möglich den Über-Sinn der Welt als Ganzes zu verstehen (Lukas, 2019). Dies ist dem Menschen lediglich zum Teil durch seinen Glauben möglich (Riedel et al., 2002).

10. „Die Person begreift sich selbst nicht anders denn von der Transzendenz her“ (Riedel et al., 2002, S. 104): Mithilfe des Gewissens und Glaubens blickt der Mensch hin auf die Transzendenz. Die Transzendenz ist dabei eng mit der Religiosität verknüpft, die wiederum in Verbindung mit dem Glauben steht. Religion kann für die Logotherapie lediglich Gegenstand aber niemals ein Standort sein. Es geht in der Therapie also nicht um den Glauben an einen Gott, sondern um den Sinn glauben. Dieser letzte Sinn muss also angenommen werden, ohne ihn genauer zu hinterfragen (Frankl, 2005b).

3.2.2 Dimensionalontologie bzw. drei Dimensionen des menschlichen Daseins

Anhand der Dimensionalontologie wird das Menschenbild weiter skizziert (Frankl, 2009). Die Dimensionalontologie ist zwei Gesetzen unterworfen (Frankl, 2005a).

1. Gesetz: Wird auch Trinkglas-Gleichnis benannt. Wenn ein Trinkglas auf unterschiedlichen Ebenen projiziert wird, stellt es unterschiedliche geometrische Figuren dar, von oben bzw. unten einen Kreis, von der Seite ein Rechteck, beide sind geschlossene Figuren. Das Trinkglas ist jedoch mehr als die beiden geschlossenen Figuren und dazu nach oben hin offen. Bezogen auf das Individuum ist auch dies weitaus mehr als lediglich das Ergebnis seiner Genetik, Psyche, Erziehung und sozialen Einflüssen und offen in Hinblick auf die Bereitschaft, neues in sich aufzunehmen (Frankl, 2005a).
2. Gesetz: auch als Drei-Figuren-Gleichnis bezeichnet. Hierbei soll auf die Komplexität des Individuums hingewiesen werden. Die geometrischen Figuren des Zylinders, Kegels und der Kugel sind völlig unterschiedlich, ihr Schattengrundriss ist jedoch derselbe, ein Kreis. Man kann durch diesen ihre Verschiedenheit also nicht sehen. Diese Schattengrundrisse werden mit Leistungstests, psychologischen Tests, Laborbefunden etc. gleichgesetzt, die stets nur einen kleinen Teil des Individuums darstellen und es niemals in ihrer Gänze abbilden können (Frankl, 2005a).

Zu den drei Dimensionen bzw. Seinsarten des Menschen gehört der Leib bzw. die Soma als biologische Dimension, die Triebe und Gefühle bzw. die Psyche als psychologische Dimension und der Geist bzw. Nous als noetische Dimension. Das Individuum ist demnach die Einheit dieser drei genannten Aspekte, er ist also leiblich, seelisch und geistig zugleich. In der biologischen Dimension geht es um den Erhalt des Körpers anhand von Bedürfnissen wie Schlaf,

Essen, Bewegung etc. In der psychologischen Dimension geht es um das Wohlbefinden im eigenen Körper sowie um die vitalen Kräfte. Gute Gefühle und Spannungsfreiheit werden angestrebt. Hierbei kommen die Gefühle von Lust bzw. Unlust und Spannung sowie Frustration auf. In der noetischen Dimension geht es um den Sinn und Wert des Lebens. Hierbei spielen Halt, Werte, Freiheit, Verantwortung, Liebe und Gerechtigkeit eine zentrale Rolle (Längle, 2022). Diese letzte Dimension gilt als das spezifisch Humane, indem das Individuum versucht, sinnorientierte Entscheidungen in ihrem Leben zu treffen und somit Aufgaben zu erfüllen bzw. Werte zu verwirklichen (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Demnach ist sie geistige Dimension die eigentliche Dimension des Menschseins. Der noetischen Dimension unterstehen die drei Grundthesen bzw. Säulen der geistigen Person, die im nachfolgenden Unterkapitel genauer beleuchtet werden (Frankl, 2017b).

3.2.3 Drei philosophische und psychologische Grundthesen zur geistigen Person

In Bezug auf ihr Menschen- und Weltbild ist die Logotherapie auf drei Säulen aufgebaut, der Freiheit des Willens, dem Willen zum Sinn und dem Sinn des Lebens, wobei der Wille zum Sinn im Zentrum der Logotherapie und Existenzanalyse steht (Riemeyer, 2007). Die Freiheit des Willens stellt den anthropologischen Gesichtspunkt dar, bezieht sich auf das logotherapeutische Menschenbild und stellt den Menschen als nicht determiniert dar. Die zweite Säule, der Wille zum Sinn stellt den Gesichtspunkt der Psychotherapie dar. Diese geht davon aus, dass jedes Individuum im Innersten nach einem Sinn strebt bzw. sucht. Die dritte Säule zum Sinn des Lebens stellt die philosophische Seite dar, indem die logotherapeutische Überzeugung verankert ist, dass das Leben einen bedingungslosen Sinn hat. Anhand der ersten und dritten Säule resultiert das Menschen- und Weltbild der Logotherapie, welches für die psychotherapeutische Praxis relevant sind. Diese beiden Säulen sind somit Axiome sowie Voraussetzungen für die Therapie. Die zweite Säule ist mittlerweile wissenschaftlich überprüft worden anhand von mehreren Studien im logotherapeutischen Bereich (Albrecht, 2006). Folgend wird auf jede der drei Säulen noch etwas genauer eingegangen, um ein vollständiges Bild davon zu erhalten.

3.2.3.1 *Freiheit des Willens – Anthropologie*

Die Freiheit des Individuums ist endlich, heißt, das Individuum ist nicht frei gegenüber jeglichen Bedingungen, sondern lediglich frei, sich gegenüber ihnen einzustellen. Das Individuum entscheidet selbst darüber, ob es sich bestimmten Bedingungen unterwirft oder nicht (Frankl, 2005a). Frei ist das Individuum gegenüber Trieben, Erbe und Umwelt (Frankl, 2008). Bzgl. den Trieben kann das Individuum stets Ja oder Nein sagen. In Hinblick auf das Erbe hat das Individuum auch gegenüber seiner Anlage eine bestimmte Freiheit, das anhand der

Zwillingsforschung verifiziert wurde. Zudem kann sich das Individuum auch gegenüber der Umwelt einstellen bzw. etwas aus ihr machen (Frankl, 2017b).

3.2.3.2 Wille zum Sinn – Selbstdistanzierung – Therapie

Der Wille zum Sinn kann als zentrales Motivationssystem des Individuums betrachtet werden (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Indem der Mensch nach einem Sinn im Leben fragt, zeigt sich seine geistige Mündigkeit. Demnach ist das Sinnbedürfnis bzw. der Wille zum Sinn das tiefste Bedürfnis des Menschen (Frankl, 2005a). In der Psychotherapie wird an den Willen zum Sinn appelliert (Frankl, 2008). Hier wird er auch als intentionaler Akt angesehen. Um ihn anzustoßen, muss ein Objekt vorhanden sein. Die Logotherapie kann dem Individuum nicht Sinn geben, dieser muss stets selbst gefunden werden (Frankl, 2005a). In Bezug auf den Willen zum Sinn ist auch die Rede von der Selbstdistanzierung, die zwischen diesen und der Freiheit des Willens steht und die Fähigkeit (nicht Selbstzweck) beschreibt, sich gegenüber seinen Bedürfnissen und seinem Psychophysikum frei zu entscheiden und zu verändern können und somit eine Neubewertung der Situation oder des eigenen Selbst vorzunehmen (Riedel et al., 2002).

3.2.3.3 Sinn im Leben – Selbsttranszendenz – Philosophie

Die eigentliche menschliche Frage ist jene nach dem Sinn des Lebens bzw. Lebenssinn (Frankl, 2009). Hierbei spielen die beiden Begrifflichkeiten der Selbsttranszendenz und der Verantwortung eine zentrale Rolle. Die Selbsttranszendenz steht zwischen dem Sinn im Leben und dem Willen zum Sinn. Sie ist nicht mit der Transzendenz zu verwechseln und ist als anthropologischer, nicht theologischer Begriff anzusehen (Frankl, 2005b). Bei der Selbsttranszendenz geht es um das individuelle Selbstgestaltungspotential, indem zu den angetroffenen Gegebenheiten sinnvoll Stellung bezogen wird, was sich wiederum in der Persönlichkeit des Individuums niederschlägt (Riedel et al., 2002). Die Endlichkeit und Zeitlichkeit beziehen sich nicht nur aufs menschliche Leben, sondern auch auf dessen Sinn. Die daraus resultierende Verantwortung bzgl. der Zeitlichkeit und Einmaligkeit wird auch als Lebensverantwortung des Individuums angesehen (Frankl, 2009). Die Verantwortung beruht auf Gegenseitigkeit und geschieht im Gegenüber (Biller, 1995c). Verantwortlich ist die Person auch vor ihrem Gewissen (Frankl, 2017b).

In der Logotherapie geht es u.a. um die selbstständige Beantwortung zweier Fragen durch die zu therapierende Person. Die erste lautet dabei, wovor sich die Person verantwortlich fühlt, bspw. vor Gott oder dem eigenen Gewissen. Die zweite wiederum fragt nach dem Wofür des Verantwortlichseins, bspw. welche Werte er vertritt und umsetzt, welche Aufgaben ihn erfüllen

oder welche Richtung er hinsichtlich seinem Sinn im Leben einschlägt. Dadurch, dass sie Fragen die zu therapierende Person selbst für sich beantworten muss, ist diese eigentlich nicht die fragende, sondern die befragte Person. Sie antwortet dem Leben also dadurch, indem sie ihr persönliches Leben verantwortet (Frankl, 2015b). Der Mensch ist also der vom Leben Befragte und antwortet durch sein Handeln bzw. Unterlassen. Die menschliche Freiheit und Verantwortung resultieren aus diesem Antwortcharakter des menschlichen Daseins (Lukas, 2015).

3.2.3.4 Verhältnis von Freiheit (Selbstdistanzierung) und Verantwortung (Selbsttranszendenz)

Die drei Existentialen des Individuums sind die Geistigkeit, Freiheit und Verantwortlichkeit. Gemeinsam konstituieren sie das menschliche Dasein (Frankl, 2017b). Während der Determinismus die Freiheit eingeengt hat, wurde sie durch den Humanismus ausgeweitet. Freiheit ist die negative Seite eines Phänomens, dessen positive Seite die Verantwortlichkeit darstellt. Ohne Verantwortlichkeit ist die Freiheit bloße Willkür (Frankl, 2015b). Somit kann die Verantwortung als Kehrseite der Freiheit angesehen werden, die nach der Logotherapie gesucht und gelebt werden soll (Zsok, 2002b).

Der Mensch unterschätzt immer wieder seine Freiheit und Verantwortung bzw. Willensfähigkeit. Gleichzeitig tendiert er dazu, über die Fähigkeit der Sinnkonstituierung zu verfügen. Durch dieses Ungleichgewicht zwischen der Unterschätzung des Ichs bzw. der mangelnden Selbstkontrollfähigkeit sowie der Überschätzung des Ichs in Hinblick auf die Fähigkeit der Sinnkonstituierung wird die Kontrollfähigkeit von der eigenen Person hin zu Bedingtheiten bzw. Umständen geschoben. Die persönlichen Fähigkeiten werden dadurch falsch verortet (Batthyány & Lukas, 2020). Ein weiterer Problempunkt liegt darin, dass das Individuum dazu neigt, sich seiner Verantwortlichkeit zu entziehen und sich zu entschuldigen, anstatt sich zu verantworten. Zuvor war die Rede nach den zwei Fragen des Wozu und des Wovor. Während die Verantwortung als das Wozu der Freiheit angesehen wird, hat die Existenzanalyse keine vollständige Antwort auf das Wovor der Verantwortung. Wie die Tür zur Transzendenz wird auch die Frage des Wovor offengehalten. Denn in die Dimension des Transzendenten darf sich die Existenzanalyse nicht wagen. Es besteht nun die Gefahr des Anthropologismus. Diese bringt den Menschen zu keiner Endstation, wo er angekommen ist, sondern auf eine Station, wo er Anschluss in Richtung des Transzendenten erhalten kann (Frankl, 2005b).

3.2.4. Drei Wertekategorien bzw. Sinn-Universalien

Frankl versteht unter den Sinn-Universalien die allgemein gültigen Werte und Prinzipien, die sich im Zeitraum der menschlichen Geschichte entwickelten. Die Gesellschaft bildet die Werte,

weshalb diese auch wandelbar sind. Dadurch sind Werte auch an gesellschaftlichen Traditionen gekoppelt, weshalb sie auch als traditionelle Werte bezeichnet werden könnten, die immer und überall existieren und stets im Wandel sind. Spezifische Sinn-Universalien benennt Frankl nicht. Es ist jedoch klar, dass er dabei Werte wie Familie, Beziehung, Kinder, Beistand und Schutz meint. Diese mögen sich zwar wandeln, es gibt sie aber jederzeit in jeder Gesellschaft (Raskob, 2005). Jede Situation stellt die Chance einer Wertverwirklichung dar (Frankl, 2009). Werte können nicht gelehrt, sondern nur gelebt werden (Frankl, 2005a). Sie sind in jeglicher Situation realisierbar und helfen zur Orientierung im Leben. Erspürt werden die Werte gemeinsam mit dem Sinn über das Sinn-Organ des Gewissens. Dabei kann die Stimme des Gewissens dem Einzelnen unbewusst bleiben oder bewusst werden (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008).

In Bezug auf Scheler benennt Frankl drei Kategorien von Werten bzw. Sinn-Universalien: die schöpferischen Werte (im Dienst einer Sache), die Erlebniswerte (Liebe zu einer Person) und die Einstellungswerte (Konfrontierung eines unabänderbaren Schicksals) (Biller, 1995b). Bei den schöpferischen Werten realisiert der *homo faber* in einer schöpferischen Arbeit den Sinn. In der zweiten Kategorie wird dieser durch den *homo amans* in einem hingebungsvollen Erlebnis erzielt. Die Einstellungswerte wiederum zeigen auf, dass der *homo patiens* auch noch dann einen Sinn verwirklichen kann, wenn er weder produktiv noch rezeptiv angesichts eines unveränderbaren Schicksals sinnschöpferisch sein kann (Kurz, 1995c). Werte lassen sich dimensionieren bzw. hierarchisieren (Biller, 1995b). Einstellungswerte liegen dabei höher als die anderen beiden, da hier dem Menschen am meisten abverlangt wird bzw. es seine letzte Möglichkeit ist, wodurch er in so einer Situation über sich selbst hinauswachsen kann (Frankl, 1994). Anhand der Einstellungswerte zeigt sich das noologische Menschenbild der Logotherapie auf (Frankl, 2017b).

3.2.5 Weitere Konzepte zur geistigen Dimension

In diesem Unterkapitel werden noch die letzten wichtigen Konzepte zur Verständlichkeit der geistigen Person in der Logotherapie und Existenzanalyse erläutert, die bereits zum Teil kurz aufgegriffen wurden.

3.2.5.1 Sinn-Organ Gewissen & Vernunft

Neben der Fähigkeit der Selbstdistanzierung und -transzendenz gehört auch das Gewissen zur geistigen Dimension des Menschen. In ihm liegen die menschlichen Potentiale der Selbst-, Lebens- und Weltgestaltung (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Als Sinn-Organ verhilft das Gewissen durch seine intuitive Fähigkeit dem Individuum den jeweiligen Sinn in einer Situation

aufzuspüren (Dienelt, 1973). Somit ist das Gewissen auch als ethischer Instinkt des Menschen anzusehen (Frankl, 2005a). Das Gewissen bleibt stets irrational und ist erst im Nachhinein rationalisierbar. Während sich dem Bewusstsein lediglich Seiendes erschließt, erschließt sich dem Gewissen ein (noch) nicht Seiendes bzw. erst ein Sein-sollendes bzw. eine bloße Möglichkeit, die verwirklicht werden kann (Lukas, 2006b). Hierbei zeigt sich die intuitive Funktion des Gewissens (Frankl, 2005a). Daraus lässt sich schließen, dass das Gewissen mithilfe seiner intuitiven Fähigkeit den einmaligen und besonderen Sinn, der in jeder Situation versteckt ist, aufzufinden vermag (Frankl, 2009). Die Intuition gilt als direkte Erkenntnisquelle in der Logotherapie und Existenzanalyse (Riemeyer, 2007).

3.2.5.2 Unbewusste Geistigkeit und Traumdeutung

Im Unbewussten liegt der Ursprung der geistigen Person. Dadurch ist das Tiefste des Menschen der Reflexion nicht zugänglich und drückt sich lediglich in Urbildern sowie Träumen aus (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Auch der Geist ist in seinem Ursprung unbewusster Geist. Als Beispiel hierfür wird die Traumwache angeführt, die über die Entscheidungsmacht verfügt, ob ein Individuum weiterschläft oder aufwacht. Eine Mutter wacht bspw. bei dem Geräusch von einem Baby auf. Die Traumwache ist demnach nur „quasi-bewusst“. Demnach ist diese letzte Instanz, die über das Un-Bewusstwerden oder -bleiben entscheidet, selbst unbewusst. So werden die existenziell wichtigen und großen Entscheidungen des Individuums durchaus unreflektiert bzw. unbewusst getroffen (Frankl, 2005a).

3.2.5.3 Noodynamik: Spannung zwischen Sein und Sollen bzw. Spaltung zwischen Subjektiven und Objektiven

Frankl glaubte an einem objektiven Sinn, der anhand von wissenschaftlichen Arbeiten verifiziert wurde (Batthyány & Lukas, 2020). Menschsein findet im zweifachen polaren Feld statt, einerseits im Spannungsfeld zwischen Sein und Seinsollen, andererseits in der Spaltung zwischen Subjektivem und Objektivem. Das Individuum benötigt jedoch diese Spannung, fällt diese völlig aus, kann sich eine noogene Neurose entwickeln (Frankl, 2005a). Das Individuum benötigt keine Homöostase, sondern die beschriebene Noodynamik, in welcher auf der einen Seite der Sinn und auf der anderen die Person steht, die ihn zu erfüllen hat (Frankl, 2015b).

3.2.5.4 Übersinn

Frankl verwendete unterschiedliche Bezeichnungen und Schreibweisen für den Übersinn. Demnach wird er auch als Totalsinn des Lebens oder Metasinn bezeichnet. Er dient als Antwort auf die großen Sinnfragen, nämlich dem Sinn des Lebens oder Weltganzen sowie dem Zweck des Weltgeschehens (Biller, 1995d). Der Metasinn fragt nach dem, was hinter dem Sinn steht, dem

„Wozu des Wozu“ (Frankl, 1994, S. 72). Er bleibt aber stets unbeweisbar. Der Übersinn bezieht sich also auf die Transzendenz, auf jene Dimension, die im Religiösen als Jenseits bezeichnet wird. Sie ist dem Individuum nicht zugänglich, weshalb auch die Frage nach dem Sinn im Leben eingegrenzt werden muss. Diese Fragen zählen zum Bereich des Glaubens (Biller, 1995d). Der Übersinn geht über das menschliche Fassungsvermögen hinaus und ist nicht weiter spezifizierbar wie als Grenzbegriff, an den wir nur glauben können (Steiger-Ronner, 2002). Glauben müssen wir aber an ihm (Frankl, 2017a).

3.2.6 Tragische Trias; Existenzielles Vakuum bzw. Frustration; Trotzmacht des Geistes

Hier werden die drei Begrifflichkeiten der existentiellen Frustration, dem Sinnlosigkeitsgefühl und des existentiellen Vakuums erläutert, die sehr eng beieinander liegen bzw. zum Teil auch synonym verwendet werden. Während mit der existentiellen Frustration die Enttäuschung gemeint ist, bezeichnet das existentielle Vakuum innere Leere, aus dieser wiederum das Sinnlosigkeitsgefühl resultiert. Bevor jedoch auf diesen Begrifflichkeiten eingegangen wird, wird jener Begriff zur Tragischen Trias von Leid, Schuld und Tod sowie jener der Krise erläutert.

Leidet der Mensch bzw. kommt dem Tod nahe, versucht er eine Distanz zwischen sich und seinem Leiden herzustellen bzw. sich über das Leiden zu stellen. Dies bewerkstelligt er, indem er aus dem Blickwinkel der Zukunft bzw. aus einem höheren Blickwinkel auf sein Leben schaut (Frankl, 2005a). Daraus ergibt sich, dass das Leben in jeder noch so prekären Situation einen Sinn hat. Das Individuum muss also bei einem unausweichlichem Leiden dieses tapfer hinnehmen, wodurch sein Leben bis in letzter Sekunde einen Sinn behält (Frankl, 2015b). Frankl hat hierfür die Botschaft „Trotzdem Ja zum Leben sagen“ konzipiert. Neben dem Aushalten des Leidens kann auch der Humor als Unterstützung dienen, indem mit seiner Hilfe eine gewisse Distanz gegenüber der schlimmen Situation geschaffen wird, die für kurze Zeit anhält. Wird einem sein Lebensziel bewusst, dann erträgt man fast jedes Leiden (Frankl, 2018). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Weltbild der Logotherapie und Existenzanalyse die Überzeugung aufweist, dass das Leben stets einen bedingungslosen Sinn aufweist und diesen niemals verliert, selbst bei Leid, Schuld und Tod, die Frankl unter dem Begriff der „Tragischen Trias“ fasst (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Die Tragische Trias kann auch etwas Positives bewirken, wenn ihr mit der richtigen Haltung bzw. Einstellung begegnet wird (Frankl, 2008). Das Individuum entscheidet selbst zwischen Aufgabe und Aufgabe, nämlich ob es sich selbst aufgibt, oder sich einer Aufgabe widmet, die es wert ist, das Leiden auszuhalten und weiterzuleben. Für diese Aufgabe ist man unvertretbar und sie ist bedeutsam für etwas oder jemanden. Steckt das Individuum in einer Krise fest, darf es sich nicht ausschließlich mit dieser Situation

befassen, sondern sein gesamtes Leben ins Blickfeld holen. In dieser Grenzsituation erfährt das Individuum nicht bloß seine eigenen Grenzen, sondern auch sein Begrenzendes zu transzendieren. So kann es durch die Erfahrung der Grenzsituation u.a. seine innere Persönlichkeit weiterbilden (Böschemeyer, 2002).

Bei der existentiellen Frustration nimmt die betroffene Person die sinnvollen Möglichkeiten des Lebens und der Werte nicht mehr wahr, während das Wissen um das Dasein beider noch vorhanden ist. Die Krise wird ersichtlich anhand der Suche nach Sinn und Werte, die nicht mehr entdeckt werden, weshalb auch von einer Sinnfindungskrise gesprochen wird (Riedel et al., 2002). Beim heutigen Menschen nimmt die existentielle Frustration eine wichtige Rolle ein. Die Ursachen ihrer Entstehung beim heutigen Menschen liegen im anhaltenden Instinkt- und Traditionsverlust. Ihren Ausdruck zeigt sie wiederum in der inneren Leere bzw. Inhaltslosigkeitsgefühl bzw. dem Gefühl, den Lebensinhalt oder auch Daseinssinn verloren zu haben (Frankl, 2017b), womit auch der Wille zum Sinn gestört bzw. frustriert ist (Frankl, 2015b).

Das heutige Individuum leidet nicht am Gefühl, weniger wert als jemand anders zu sein, sondern keinen Sinn zu finden (Frankl, 2005a). Das existentielle Vakuum zeigt sich hierbei vor allem im Gefühl der Langeweile (Frankl, 2015b). Während vor allem junge Menschen darunter leiden, ist das Problem des Sinnlosigkeitsgefühls auch eher eines der westlichen Welt. Der hohe Stellenwert der Naturwissenschaft bzw. der analytischen Mathematik verdrängen zum Teil andere Quellen des Wissens. Dadurch wird den Emotionen, der Würde und Freiheit, den wahren Werten also, nicht genug Anerkennung und Raum gegeben (Frankl, 2005a). Nichtsdestotrotz ist das Sinnlosigkeitsgefühl nicht als klinische Neurose anzusehen, am ehesten noch als sozio-gene Neurose (Dienelt, 1973).

Mit der Trotzmacht des Geistes hingegen beschreibt Frankl ein an die Resilienz ähnelndes Konzept. Von einzelnen Autor:innen wird Frankl sogar als einer der Pioniere der Resilienzforschung angesehen (Batthyány & Lukas, 2020). Die Trotzmacht des Geistes zeigt die Unzerstörbarkeit der geistigen Person auf (Riedel et al., 2002). Dabei ist die Trotzmacht lediglich eine Möglichkeit und keine Notwendigkeit. Gegenüber den eigenen Trieben, Erbe und Umwelt muss nicht stets getrotzt werden, da sich das Individuum in vielen Situationen erst durch seine Triebe, Erbe und Umwelt durchsetzt (Frankl, 2017b).

3.3 Logotherapie und Religiosität

Hier folgend geht es um die Konfrontation der Psychotherapie gegenüber der Theologie. Die ärztliche Seelsorge der Psychotherapie soll dabei niemals Ergänzung der priesterlichen

Seelsorge der Theologie werden. Jegliche Vermischung beider muss nach Frankl vermieden werden (Frankl, 1985).

Die Logotherapie begegnet in ihrer Theorie und Praxis dem Phänomen der Religion. Für die Logotherapie sind die religiöse als auch irreligiöse Existenz ko-existente Phänomene, gegenüber diesen die Logotherapie eine neutrale Einstellung beibehalten muss (Frankl, 1985). Trotz der neutralen Einstellung ist es bei der Besprechung der Sinnfragen innerhalb der Psychotherapie kaum möglich, die religiöse Einstellung der zu therapierenden Person überhaupt nicht zu berühren (Nurmela, 2006). In Abgrenzung zur Theologie hat die Psychotherapie die seelische Genesung bzw. Heilung zum Ziel, während jenes der Theologie das Seelenheil ist (Frankl, 2005a). Jegliche Gegen-Übertragung der eigenen Werteordnung bzw. Weltanschauung des/der Psychotherapeut:in auf die zu therapierende Person muss ausgeschlossen werden. Logotherapie ist Erziehung zur Verantwortlichkeit, weshalb die therapierende Person sich auch vor jeglicher Abwälzung der Verantwortung der zu therapierenden Person auf sie zurück schützen muss (Frankl, 2008).

In Bezug auf die Dimensionalontologie von Frankl inkludiert diese lediglich sein Menschenbild und die damit einhergehende Offenheit zur (Über-)Welt und nicht sein vollständiges Welt- bzw. Gottesbild (Batthyány & Lukas, 2020). Dabei ist zu beachten, dass die Spiritualität des Individuums zu seiner Privatsphäre zählt und selbst im therapeutischen Setting geschützt werden muss. Demnach darf in der Therapie niemals gezielt nach dem Glaubenshintergrund gefragt werden oder grundlos das Thema Gott angesprochen werden (Batthyány & Lukas, 2020). Die geistige Existenz, das eigentliche Ich, bleibt stets nicht analysierbares bzw. nicht reduzierbares Urphänomen, da sie nicht reflektierbar ist. Der Begriff Existenzanalyse meint demnach die Analyse auf Existenz hin. So bleiben Bewusstsein und Verantwortlichsein in der psychischen Ebene stets unlösbare Probleme, erst wenn sie ins Ontologische verlagert werden, sind sie keine mehr, da sie dort als Urphänomene angesehen werden, welche die Person schon immer innehatte. Im Gegensatz zur geistigen Person, die bewusst als auch unbewusst sein kann, ist die Tiefenperson obligat unbewusst. Daraus schließt sich, dass die Person in ihrer Tiefe als Tiefenperson unbewusst ist, wodurch auch der Geist in seinem Ursprung unbewusst ist. Der Geist ist jedoch nicht nur im Ursprung bzw. im ersten Geist unbewusst, sondern auch im letzten, also im tiefsten als auch im höchsten. Die oberste Instanz ist somit selbst unbewusst, erläutert wurde dies bereits vorher am Beispiel der Traumwache im Schlaf (Frankl, 1985).

Kommen wir nun nochmal zum Gewissen. Dieses ist mehr als das eigene Ich, etwas Höheres als die Person selbst, der lediglich die Stimme des eigenen Gewissens wahrnimmt. Es kann als

Stimme der Transzendenz angesehen werden, die der Mensch nur hört, jedoch nicht von ihm selbst stammt. Durch diesen transzendenten Charakter des Gewissens ist es dem Individuum möglich, seine eigene Persönlichkeit tiefer und besser zu verstehen. Hierdurch erlangt der Begriff der Person eine neue Bedeutung. Das Individuum muss also von seinem transzendenten Ursprung her verstanden werden. Für die Erläuterung der Freiheit des Individuums reicht die Existentialität, für jene des Verantwortlichseins muss jedoch auf die Transzendentalität des Gewissenshabens zurückgegriffen werden. Das Gewissen ist somit als Schlüsselstelle zu verstehen, durch die sich die Transzendenz des geistigen Unbewussten zeigt (Frankl, 1985).

In Bezug auf die unbewusste Geistigkeit ist auch die unbewusste Religiosität zu nennen, einer dem Individuum immanenten, oft latent bleibenden Beziehung zum Transzendenten. Mithilfe der unbewussten Religiosität wird das transzendente Du hinter dem immanenten Ich ersichtlich. Diese unbewusste Religiosität geht davon aus, dass Gott bereits seit Beginn unbewusst intendiert ist, bzw. dass seit Anfang an eine unbewusste, aber intentionale Beziehung zu Gott vorherrscht. Dieser Gott wird insofern als unbewusster Gott bezeichnet, da er uns selbst unbewusst ist sowie unsere Beziehung zu ihm unbewusst im Sinne von verdrängt bzw. verborgen ist (Frankl, 1985). Neben der Liebe zählt auch die Religiosität zur Intimität einer Person und steht demnach unter dem Schutz der Scham und ist Angelegenheit der geistigen Person. Somit ist auch echte Religiosität im Individuum als unbewusste oder verdrängte *religio* verborgen (Frankl, 2005a). Die unbewusste Religiosität ist nicht angeboren, sondern setzt sich aus religiösen Urbildern des jeweiligen Kulturkreises, welchem das Individuum angehört, zusammen. Das Individuum ist in diese Bilderwelt hineingeboren, sie ist ihr nicht angeboren (Frankl, 1985).

3.4 Logotherapeutische Neurosenlehre

Bevor folgend in Kürze auf die verschiedenen Neurosentypen eingegangen wird, die mithilfe der Logotherapie und Existenzanalyse behandelt werden können, muss zunächst der Neurosenbegriff erläutert werden, der sich im Laufe der Zeit stark gewandelt hat (Frankl, 2007). Neben der psychogenen Neurose gehören zu den Neurosen auch die somatogene, soziogene und noogene (Pseudo-)Neurose. Es handelt sich hierbei stets um Neurosen im klinischen Sinn. Neben psychogenen Faktoren werden auch somatogene Faktoren beachtet und neben der geistigen Dimension auch die psychologische sowie biologische Dimension des Menschen. Die heutige Neurose kann zumeist auf eine existentielle Frustration zurückgeführt werden, in welcher der Anspruch auf ein sinnerfülltes Dasein unerfüllt geblieben ist (Dienelt, 1973). Frankl betonte bereits seiner Zeit, dass jede Zeit ihre eigene Neurose hat. Er ging dabei von der existentiellen Frustration bzw. dem existentiellen Vakuum aus, das vergesellschaftete Sinnlosigkeits- und

Leeregefühl (Frankl, 2005a). Als modernes psychisches Leiden gilt bspw. die Depression und Angst (Batthyány, 2015).

3.4.1 Endogene Psychosen – Depression (ICD 10 F 3) und Melancholie

Depressionen können in allen drei Dimensionen des menschlichen Seins entstehen, indem das Gewissen eine zu große Spannung zwischen Sein und Sollen wahrnimmt (Längle 2022, 184 f.). Der geistigen Person ist es dabei nicht mehr möglich, sich auszudrücken, da ihr Psychophisikum zu stark erkrankt ist. Ersichtlich wird dies dadurch, indem die Ausdrucks- und Handlungsfreiheit des Individuums eingeschränkt ist und gleichzeitig eine Wertblindheit bzw. die Trias des Versagens zu Tage kommen (Riedel et al., 2002). Das Individuum fühlt eine existentielle Überforderung und sieht sich als Versager (Längle, 2022). Es erachtet das Leben als sinn- bzw. wertlos (Frankl, 1994). Die Person muss sich hier seinem Gewissen und dessen Funktion des Verantwortlichsein bewusstwerden, denn es leidet u.a. unter einer Gewissensangst, die auch als existentielle Angst begriffen werden kann. Die Gewissensangst des depressiven bzw. melancholischen Individuums entsteht dabei aus der erhöhten Spannung zwischen Erfüllungsnotwendigkeit und -möglichkeit (Frankl, 2009).

3.4.2 Somatogene (Pseudo-)Neurosen bzw. funktionelle Erkrankungen

Während unter funktionellen Erkrankungen Funktionsstörungen gemeint sind, spricht man bei somatogenen Pseudoneurosen von den psychischen Auswirkungen der somatischen Ursachen (Frankl, 2007). Bis auf den endogenen Neurosen bereiten für alle anderen Neurosen und Depressionen die Entstehung eines existentiellen Vakuums durch einer seelischen Krankheit, das Chaos an Fixierung, Reduzierung und Isolierung neurotischer Strebungen und der Verlust an Urvertrauen den Nährboden für diese. Das Individuum, das sich geborgen fühlt, ist niemals allein, dasjenige aber, das sich nicht geborgen fühlt, ist stets allein. Daraus wird ersichtlich, dass das Urvertrauen das tragende Wertempfinden ist, weshalb es auch nach einem einhergegangenen Schicksal noch reaktiviert werden kann. Zudem schafft das Urvertrauen Einwilligung, was essenziell für die Genesung einer reaktiven Depression von Nöten ist (Lukas, 1995d).

3.4.3 Reaktive Neurosen bzw. drei pathogene Reaktionsmuster

Kommt es durch somatische Ursachen zu psychischen Rückwirkungen, können so neurotische Reaktionen bzw. reaktive Neurosen entstehen (Frankl, 2007). Zu den drei pathogenen Reaktionsmustern hingegen zählt die Angst-, Zwangs- und Sexualneurose. Sie werden den psychogenen Neurosen angerechnet und werden auf ein übermäßiges Angstgefühl zurückgeführt. Die

Neurose entsteht, indem das Individuum nicht über genug Sicherheit und Gelassenheit verfügt, um angemessen auf die Situation zu reagieren (Lukas, 1995b).

3.4.3.1 Angstneurotische Reaktionsmuster

Bei der Angstneurose treten Symptome bzw. Reaktionen wie Befürchtung, Angst vor der Angst oder Erwartungsangst auf. Letztere stellt dabei den gemeinsamen Nenner aller drei Reaktionsmuster dar. Sie ist des Öfteren das eigentliche Pathogene, indem sie sich an ein harmloses flüchtiges Symptom fixiert und die Aufmerksamkeit des Individuums auf dieses Symptom zentriert (Frankl, 2007). Bei der Angstneurose tritt bspw. als pathogenes Moment das Psychogene hinzu, das zumeist als irgendein psychisches Trauma anzusehen ist. Damit einher kommt dann die Erwartungsangst, die das Symptom auslöst und das wiederum die Angst anfacht (Frankl, 2009). Daraus ergibt sich ein Angstzirkel bzw. eine Angstspirale, bestehend aus Angst und Erwartungsangst. Da sich die Angst in allen drei Dimensionen des menschlichen Daseins auswirkt, fühlt sich die geistige Person wie gelähmt (Riedel et al., 2002). Individuen reagieren mit Flucht auf die Angst vor der Angst, indem sie bspw. das Haus nicht mehr verlassen (Frankl, 2005a).

3.4.3.2 Zwangsneurotische Reaktionsmuster

Im Gegensatz zur angstneurotischen Person, die vor der Angst flüchtet, kämpft die zwangsneurotische Person gegen den Zwang (Frankl, 2007). Zu den typischen Zwangsbefürchtungen zählen der Wiederholungs- und Kontrollzwang (Frankl, 2008). Hier ist das Individuum dem Druck seiner Zwangsvorstellungen ausgesetzt, die er mit Gegendruck versucht, zu unterdrücken. Dieser erhöht jedoch nur den Druck weiter, wodurch sich der Teufelskreis schließt, indem die zwangsneurotische Person festsitzt. Das zwangsneurotische Individuum kämpft gegen seine Zwangsvorstellungen an, da es sich davor fürchtet, dass diese nicht eine Neurose, sondern gar eine Psychose darstellen könnten. Andererseits könnte er sich davor fürchten, dass er seine kriminellen Zwangsvorstellungen auch ausführt und somit Angst vor sich selbst hat (Frankl, 2005a). Das Leben mit einer Zwangskrankheit zeigt sich u.a. an einem extremen Perfektionismus und gleichzeitiger Verleugnung der menschlichen Realität auf, die auch von Unsicherheit und Versagen geprägt ist (Riedel et al., 2002).

3.4.3.3 Sexualneurotische Reaktionsmuster

Bei der Sexualneurose ist die Potenz bzw. der Orgasmus beeinträchtigt. Der Kampf ähnelt dem der Zwangsneurose, der Unterschied liegt jedoch darin, dass das Individuum nicht gegen etwas kämpft, sondern um etwas, nämlich um die sexuelle Lust. Je mehr es aber nur um die Lust geht, desto schneller vergeht sie auch. Denn der richtige Weg zur Selbstverwirklichung und zum

Lustgewinn wird durch Selbst-Hingabe und -Vergessenheit erreicht. Durch sein Handeln gerät das Individuum auch hier in einen Teufelskreis. Indem der Sexualakt einen Forderungscharakter einnimmt, kann ersterer sich verpflichtend anfühlen und dadurch eine Potenzstörung auslösen (Frankl, 2005a). Die Lust darf weder der wahre Zweck oder Ziel unseres Handelns sein, sondern lediglich eine Nebenwirkung, die dann zum Vorschein tritt, wenn die Selbsttranszendenz gelebt wird, indem sich das Individuum einer Sache oder einer Person hingibt (Frankl, 2008).

3.4.4 Psychosomatische Neurosen

Eine psychosomatische Erkrankung, auch als „Somato-Psychosomatose“ genannt (Frankl, 2007), wird vom Seelischen ausgelöst und kann auch eine Veränderungen der Organe bewirken. Auslöser kann u.a. eine seelische Belastung (Druck, Stress oder Schock) sein, weshalb Körper und Geist behandelt werden müssen. Möglich ist dies mithilfe der Franklschen therapeutischen Zange, dazu mehr im Kapitel über die Methoden (Deckart, 2002).

3.4.5 Noogene Neurosen bzw. Depressionen

Während die „normale“ Neurose auf eine psychogene Erkrankung zurückzuführen ist, die sich aus geläufigen Konflikten zusammensetzt, ist die noogene Neurose auf Wertkollisionen, Gewissenskonflikte und existentieller Frustration zurückzuführen. Dieses neue Krankheitsbild der noogenen Neurose wird von der traditionellen Psychiatrie nicht behandelt (Frankl, 2005a), obwohl laut einigen Studien (v.a. der Logo-Tests von Elisabeth Lukas) die noogenen Neurosen bereits 20 Prozent aller auftretenden Neurosen darstellen (Dienelt, 1973). Existentielle Probleme verursachen dabei die noogene Neurose, in der die Frustration des Willens zum Sinn eine zentrale Rolle einnimmt (Frankl, 2015b). Die noogene Neurose bzw. noogene Depression liegt also dann vor, wenn es sich neben einer existentiellen Frustration, um ein geistiges Problem oder einem sittlichen Konflikt handelt. Bemerkbar wird die noogene Neurose, wenn das Individuum seine innersten Signale falsch interpretiert, auf seine existentiellen Fragen keine richtigen Antworten weiß, keinen Sinn in seiner Existenz sieht bzw. kein Wozu zum Leben hat (Zsok, 2002b). Eine Gefahr birgt die noogene Neurose bzw. Depression dann, wenn positive Lebenschancen nicht genützt bzw. versäumt werden und negative Lebensereignisse bzw. Fehlhaltungen wie Depressionen, Persionen, Aggressionen, Flucht in Scheinwelten, widerspruchslös vom geistigen Ich der Person hingenommen werden. Wie bei allen anderen Neurosen entsteht auch bei der noogenen Neurose ein Teufelskreis, der daraus resultiert, dass die Versäumnisse und Fehlhaltungen eine Hoffnungslosigkeit und Zukunftsängste herbeiführen, welche wiederum die existentielle Frustration aufrechterhalten (Lukas, 1995a).

3.4.6 Die Pathologie des Zeitgeistes bzw. kollektive Neurosen

Kollektive Neurosen sind Neurosen im paraklinischen Sinne bzw. Quasi-Neurosen, womit Neurosen im übertragenden Sinne gemeint sind (Frankl, 2007). Die kollektiven Neurosen der Gegenwart sind mit dem Begriff der Pathologie des Zeitgeistes gleichzusetzen. Darunter beschreibt Frankl vier Daseinshaltungen, die nachfolgend genannt und geschildert werden, welche die Verantwortung verlagern, weg von der Lebensgestaltung und der Persönlichkeit hin zu strukturellen Zielen und Kräften (Riedel et al., 2002). Die vier Symptome der kollektiven Neurose der Gegenwart sind folgende:

1. Die provisorische Daseinshaltung geht davon aus, dass der heutige Mensch es gewöhnt ist, in den Tag hineinzuleben. Das Individuum erachtet es nicht als notwendig zu handeln bzw. das eigene Schicksal in die Hand zu nehmen (Frankl, 2007).
2. Die fatalistische Lebenseinstellung besagt, dass das Individuum schicksalsergeben ist, wodurch dieses gar nicht daran glaubt, das eigene Schicksal beeinflussen zu können, wodurch auch sein Handeln eingeschränkt wird (Frankl, 2007).
3. Anhand des kollektivistischen Denkens wird ersichtlich, dass das heutige Individuum in der Masse aufgehen möchte, obwohl es in der Realität in ihr unter geht, indem es sich und seine Freiheit bzw. Verantwortlichkeit aufgibt (Frankl, 2007).
4. Das letzte Symptom, der Fanatismus, verneint alle Meinungen bis auf die eigene. Dieser stellt also den Gegenpol zum kollektivistischen Denken dar (Frankl, 2007).

3.5 Methoden bzw. Techniken und Anwendungsfelder

Aufgabe der Existenzanalyse ist es, dem Individuum eine Lebensaufgabe heranzutragen, um sich dadurch leichter von seiner Neurose zu distanzieren. Der Freiheit von der Neurose soll die Freiheit zur Entscheidung der Lebensaufgabe vorangehen, denn je mehr das positive logotherapeutische Moment mit dem negativen psychotherapeutischen Moment verbunden wird, desto schneller wird das therapeutische Ziel erreicht (Frankl, 2009). Als Grundlage dienen der Logotherapie und Existenzanalyse die wertschätzende Haltung gegenüber den zu therapierenden Individuen. Anhand der Zielsetzung im Gespräch zeigen sich die möglichen Methoden auf. Zu diesen gehört die Akzeptanz der eigenen Person sowie ihrer Fähigkeiten und Grenzen; die (Wieder-)Entdeckung der Fähigkeiten zur Dereflexion, Selbstdistanzierung und -transzendenz; das Erspüren und Erkennen der eigenen Werthaltungen; die Realisierung von sinn- bzw. wertmindernden Verhaltens- und Reaktionsweisen sowie Hilfestellung im Umgang mit diesen; die Anleitung zur Einstellungsmodulation und Paradoxen Intention; die Unterstützung bei der Verwirklichung von eigenen Sinnmöglichkeiten und die Erläuterung der wertorientierten

Imagination (Biller & De Lourdes Stiegeler, 2008). Während zur Methodik der Existenzanalyse das Bewusstmachen des Verantwortungseins, des tragenden geistigen Grundes des Daseins und des geistig Unbewusstem zählt, gehört zur Methodik der Logotherapie der Beistand für das geistige Ringen zu leisten, indem sie das Individuum dabei unterstützt und das Geistige nicht in die psychologische Dimension hinabprojiziert, wie es die klassische Psychotherapie macht (Frankl, 2008). Als Konzepte wiederum dienen ihr u.a. bei behebbarem Leid die schöpferischen Werte, bei schicksalhaften Leid die Einstellungswerte und der Sokratische Dialog bei einem existentiellen Vakuum (Batthyány, 2006). Bei einer noogenen oder reaktiven Neurose sowie bei den Angst-, Zwangs- und Sexualstörungen besteht durch die Logotherapie und Existenzanalyse die Chance einer rasch eintretenden Genesung (Frankl, 2008).

3.5.1 Fünf Indikationsbereiche der Logotherapie

Die Logotherapie und Existenzanalyse weist fünf Indikationsbereiche auf, die nachfolgend erläutert werden.

3.5.1.1 Logotherapie als spezifische Therapie bei noogenen Neurosen

Die Logotherapie ist in Fällen der noogenen Neurose, die mit einem Sinnverlust einhergeht, indiziert und als spezifische Therapie anzusehen (Frankl, 2008). Indiziert ist sie aber nicht nur bei noogenen Neurosen, sondern auch bei Drogensucht bzw. Alkoholismus und Kriminalität (Frankl, 2005b). Als spezifische Therapie ist die Logotherapie bei noogenen Neurosen als Therapie des Geistigen gefordert und dient als Ersatz der Psychotherapie (Frankl, 2007). Zu beachten ist jedoch, dass die noogenen Neurosen Krankheiten im und nicht aus dem Geist sind, demnach gibt es keine „Noosen“, da das Noetische nichts Pathologisches oder Neurotisches sein kann (Frankl, 2008). Von einer noogenen Neurose ist also dann zu sprechen, wenn einer Neurose ein geistiges Problem, eine existentielle Krise oder ein moralischer Konflikt zu Grunde liegen (Frankl, 2017b). Die Unerfülltheit bzw. Frustration des Willens zum Sinn, der gegenüber dem Willen zu Lust steht, gilt als pathogene Grundlage der noogenen Neurose. Die Logotherapie versucht hierbei, an den Willen zum Sinn zu appellieren (Frankl, 2008). Dieser stellt ein anthropologisches Grundfaktum dar. Bei der Frustration des Willens zum Sinn wird der Kern der Intentionalität eines Individuums getroffen, wodurch dieses ins existentielle Vakuum gerät, das wiederum bei entsprechender psychophysischer Veranlagung als Auslöser einer noogenen Neurose gelten kann (Kurz, 1995b).

3.5.1.2 Logotherapie als unspezifische Therapie bei psychogenen Neurosen

Die Logotherapie fungiert bei Psychosen bzw. psychogenen Neurosen, bei denen ein existentielles Vakuum hinzukommt, als unspezifische bzw. begleitende und supportive Therapie (Zsok, 2002b). Mit unspezifisch ist gemeint, dass sie sich nicht direkt um das Symptom kümmert, sondern sich an die Person selbst wendet und deren Einstellung zum Symptom versucht zu ändern. Hierbei kann sie als echte Psychotherapie erachtet werden, da sie sich um eine Einstellungsänderung bzw. personale Umstellung in Bezug auf das Symptom bemüht. Hierbei wendet die Logotherapie die Dereflexion und paradoxe Intervention an, deren Ziel es ist den Ursprung der Neurose anzugehen bzw. die dort angesiedelten pathogenen Zirkelmechanismen zu sprengen. Damit geht einher, dass sie auch in Fällen, wo sie als unspezifische Therapie fungiert, eine darstellt, welche die jeweiligen Ursachen aufgreift. Die Logotherapie ist hier kein Ersatz der Psychotherapie, sondern lediglich ihre Ergänzung (Frankl, 2008). Mithilfe der therapeutischen Zange, die einerseits am Somatischen und andererseits am Psychischen angreift, soll der neurotische Zirkel gesprengt werden. Eine vollständige Überwindung der Neurose ist nur dann möglich, wenn es gelingt, das zu behandelnde Individuum (wieder) auf einen Sinn des eigenen Daseins auszureichten (Frankl, 2007). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die neurotischen Zirkel in ein existentielles Vakuum hineinwuchern, welches die Logotherapie versucht aufzufüllen, wodurch sie als „noetische Ergänzung der somatopsychischen Therapie“ angesehen werden kann (Kurz, 1995b).

3.5.1.3 Logotherapie als ärztliche Seelsorge

Während die Logotherapie im ersten Indikationsbereich spezifisch, im zweiten unspezifisch, jedoch noch Therapie war, fungiert sie im hier beschriebenen dritten Indikationsbereich nicht mehr als Therapie, sondern dient als ärztliche Seelsorge. Damit ist die Erstellung der Leidensfähigkeit gemeint bzw. die Fähigkeit zur Verwirklichung der Einstellungswerte (Frankl, 2007). In diesem Indikationsbereich hat es die Logotherapie mit unheilbaren somatogenen Krankheiten zu tun, wodurch ihr Ziel darin liegt, dem Individuum trotz seines Leidens eine Sinnfindung zu ermöglichen. Dies geschieht schließlich in der erwähnten Verwirklichung der Einstellungswerte. Obwohl es sich hierbei nicht mehr um Therapie handelt, ist die ärztliche Seelsorge trotzdem als Aufgabenbereich des Arztes anzusehen (Frankl, 2008). Das Individuum muss aufgrund seines unabänderlichen Schicksals getröstet werden (Frankl, 2015a). Dabei ist zu beachten, dass die ärztliche Seelsorge kein Ersatz für die bestehende Psychotherapie oder der Religion sein, sondern nur als Ergänzung dazu dienen (Frankl, 2009). Erleichterung bzw. eine Linderung des Leidens kann dadurch geschaffen werden, indem dem Individuum der Glaube an eine Überwelt bzw. Übersinn klar gemacht wird, in dem sein Leiden möglicherweise einen Sinn hat, den es

selbst jedoch niemals vollständig begreifen kann, da das Individuum niemals in der Lage ist, diese Überwelt bzw. diesen Übersinn zu verstehen (Lukas, 2006a).

3.5.1.4 Logotherapie bei Sinnlosigkeits- und Leeregefühl bzw. existentiellen Vakuum

Vom vierten Indikationsbereich ist dann die Rede, wenn das Individuum sich in einem existentiellen Vakuum verliert und sein Wille zum Sinn frustriert ist (Kurz, 1995b). Das existentielle Vakuum entsteht durch einen Sinn- bzw. Wertverlust, durch dem die noodynamische Spannung einbricht, die sich wiederum als umfassender Motivationsverlust offenbart. Damit einher geht der Verlust der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz und die Entstehung einer Leere, in der Erkrankungen entstehen können (Riedel et al., 2002). Während sich die klassische Psychotherapie auf soziogene Phänomene, Sinnlosigkeitsgefühlen und dem existentiellen Vakuum nicht anwenden lässt, da sie an sich noch nicht pathologisch sind, kann die Logotherapie diese behandeln (Frankl, 2008)

3.5.1.5 Logotherapie zur Verhütung psychiatrogener bzw. iatrogener Neurosen

In ihrem fünften Indikationsbereich bemüht sich die Logotherapie um die Verhütung psychiatrogener bzw. iatrogener Neurosen, indem sie auf die mögliche reduktionistische Indoktrination der Psychotherapie aufmerksam macht. Diese entsteht dadurch, indem die therapierende Person subhumanistische Modellvorstellungen an die zu therapierende Person heranträgt und dadurch die existentielle Frustration dieser intensivieren kann (Frankl, 2008).

3.5.2 Die therapeutische Haltung und der Therapieleitfaden

Die logotherapeutische Praxis weist eine gewisse Improvisation aber auch Struktur auf. Bestimmte Schemata und Rahmenbedingungen dienen dabei als Leitlinien der Improvisation, wodurch sich ein Wechselverhältnis zwischen Individualisierung, Improvisation und therapeutischen Leitlinien ergibt (Batthyány & Lukas, 2020). Bezüglich der Lehrbarkeit der Logotherapie existiert ein Dilemma, das darin besteht, indem die Psychotherapie in jedem Fall individualisieren bzw. abgestimmt werden muss und gleichzeitig auch in jedem Fall improvisieren, sich also wandeln muss. Dadurch ist sie nicht restlos lehrbar, zum größten Teil ist es jedoch möglich, auch dieses Improvisieren und Individualisieren zu vermitteln (Frankl, 2008). Während der Vor- und Nachbetreuungsphase der Logotherapie muss das Individuum zu einem angemessenen Mensch-Welt-Verhältnis hingeführt bzw. Möglichkeiten für eine lebensbejahende Daseinshaltung vorgestellt werden. Ziel ist die Versöhnung zwischen Person und Welt, die sich nicht automatisch durch die Heilung der Neurose einstellt (Batthyány, 2006). Therapeutisch muss auf den geistigen Notstand, den Druck des geistigen Problems, den pathogenen Spannungen von

Gewissenskonflikten sowie unbeantwortete Sinn- und Wertefragen, die als Auslöser eines existentiellen Vakuums zählen, angemessen umgegangen werden (Kurz, 1995a).

Batthyány und Lukas (2020) gliedern den therapeutischen Leitfaden in sechs Punkten ein:

1. „Stabilisierung der Symptome – inklusive dem Verhindern einer Verschlimmerung in der Anfangsphase der Therapie“ (Batthyány & Lukas, 2020, S. 216). Zu Beginn der therapeutischer Beziehung muss ein Vertrauensverhältnis geschaffen werden und die therapierende Person ein hohes Maß an Selbsttranszendenz und -vergessenheit aufbringen (Batthyány & Lukas, 2020).
2. „Selbstdistanzierungsfähigkeit nutzen und wecken“ (Batthyány & Lukas, 2020, S. 216). Der therapierenden Person Raum fürs Erzählen bieten und dabei auf das Brauchbare für die Therapie achten (Batthyány & Lukas, 2020).
3. „Einstellungsänderung – also irrige Überzeugungen, Symptomdeutungen, Abhängigkeiten von Lust- und Unlustgefühlen oder sozialen Rückmeldungen zugunsten einer realistischen und der eigenen Freiheit und Verantwortung gerecht werdenden Einstellung korrigieren“ (Batthyány & Lukas, 2020, S. 216). Hier geht es um die Wechseldiagnostik. Es wird abwechselnd nach dem Gelungenen und den Problemen gefragt sowie die Grundzüge des logotherapeutischen Menschenbildes als auch die Erweiterung persönlicher Freiräume erläutert (Batthyány & Lukas, 2020).
4. „Symptommanagement, je nach Indikation etwa durch paradoxe Intention, Dereflexion und andere therapeutische Wege der Krisenintervention“ (Batthyány & Lukas, 2020, S. 216). Hier steht die Erlernung von Coping-Mechanismen sowie die Umgehung von Schwächen im Fokus (Batthyány & Lukas, 2020).
5. „Heilung oder Coping“ (Batthyány & Lukas, 2020, S. 216). Hierin liegt der Großteil der Arbeit bei der zu behandelnden Person (Batthyány & Lukas, 2020).
6. „Rückfallprophylaxe – durch Aufstockung einer gesunden Selbsttranszendenz“ (Batthyány & Lukas, 2020, S. 216).

Die behandelnde Person muss der zu therapierenden Person stets personal, empathisch, distanziert und authentisch begegnen (Sborowitz, 1979). Zu Beginn muss die zu behandelnde Person geführt werden, später dann in ihrem Handeln begleitet bzw. bestärkt werden. Bei einem schweren Leiden geht es zudem um die Schaffung und Erhaltung der notwendigen Distanz dazu. Zuletzt muss die behandelnde Person authentisch sein bzw. handeln, heißt ihr Reden und Sein muss in Übereinstimmung sein (Deckart, 2006).

3.5.3 Paradoxe Intention

Die paradoxe Intention ist neben der Dereflexion eine der wichtigsten Methoden der Logotherapie. Sie ist als Kurztherapieform anzusehen und wird v.a. bei Angst- und Zwangsneurosen sowie in bestimmten Fällen von Sexualneurosen und anderen neurotischen Funktionsstörungen angewendet (Raskob, 2005). So findet sie u.a. Anwendung bei Erwartungsängsten (Frankl, 2008) und Schlafstörungen. Die paradoxe Intention beruht auf zweierlei, zum einen ruft die Angst genau das hervor, wovor man Angst hat und zum anderen verhindert die Hyperintention das, was sich jemand wünscht (Frankl, 2015b). Ziel der Methode ist es, die zu behandelnde Person auf eine neue bzw. richtige Reaktion zu bringen, durch welche sie sich mit ihren Ängsten konfrontieren und sie anschließend beseitigen kann (Lukas, 1995b). Als zentrale Aufgabe versucht die paradoxe Intention die beiden, im zweiten Indikationsbereich beschriebenen, Zirkelmechanismen zu aufzubrechen, indem die Befürchtungen der zu behandelnden Person abgeschwächt werden. Die unter einer Angstneurose leidende Person wird aufgefordert, sich genau das zu wünschen wohingegen die unter einer Zwangsneurose leidende Person aufgefordert wird, sich genau das vorzunehmen, wovor sie sich fürchtet.

Die zu behandelnde Person wird ermutigt, sich mit dem zu beschäftigen, was sie am meisten triggert. Sie muss sich so schnell und nah wie möglich an ihre Befürchtungen heranwagen und nicht davon ausweichen. Steckt die zu behandelnde Person im Teufelskreis der Erwartungsangst fest, muss zeitlich der Hebel an der somatischen als auch psychischen Seite des Zirkelgeschehens angesetzt werden. Hinsichtlich der psychischen Seite ist es sinnvoll, die paradoxe Intention mit der Medikation von Tranquilizern zu verknüpfen (Frankl, 2008). Mithilfe der paradoxen Intention wird also das Geistige im Menschen wiederentdeckt und der irrationalen Angst wird ein irrationaler Wunsch entgegengesetzt, welche ersterer die Macht entzieht. Zusätzlich kann der Angst ein Namen gegeben werden und mit ihr verhandelt werden, wodurch sie auch geschwächt wird (Riedel et al., 2002). Der Teufelskreis wird durchbrochen, indem die zu behandelnde Person ihre Ängste, seien sie angst- oder zwangsneurotisch, mithilfe der Ironisierung in das Lächerliche zieht (Frankl, 2015b).

Frankl machte den Humor anhand der paradoxen Intention erstmals für die Psychotherapie fruchtbar (Längle, 2022). Jede Person verfügt über die Fähigkeit und Äußerung des Humors. Dieser dient in der paradoxen Intention als Waffe gegenüber der Angst. Der paradoxe Humor verhilft dem Individuum dazu, seine Ernsthaftigkeit und Sorgen ablegen zu können. Eigene Problematiken verlieren an Gewicht und können als lächerlich erscheinen, wodurch sich Freiräume entwickeln, die einen Ausstieg aus alten Verhaltensmustern ermöglichen. Der

therapeutische Effekt des Humors liegt also darin, indem die zu behandelnde Person ihr Leiden mit Humor auffasst und eine gewisse Distanz dazu aufbaut. Dabei wird niemals über die zu behandelnde Person selbst gelacht, sondern lediglich zusammen mit ihr über die unnützen Sorgen, nicht über das Leiden selbst. Dadurch wird der verlorene Mut für die Problembewältigung wieder erkenn- und anwendbar (Lange, 2002). Der Humor ermöglicht eine Akzeptanz gegenüber dem Unveränderbaren, eine Möglichkeit der Grenzüberwindung sowie eine Stellung gegenüber dem Schicksal (Sedlak, 1995).

3.5.4 Dereflexion

Ziel der Dereflexion ist die Förderung der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz (Frankl, 2005a). Verwendet wird die Dereflexion bei Sexualneurosen und anderen neurotischen Funktionsstörungen. Ihren Einsatz findet sie v.a. in der Behandlung einer Hyperreflexion, die eine übersteigerte Selbstbeobachtung darstellt. Ziel ist auch hier die Rückführung des Individuums zur persönlichen Sinnfindung (Raskob, 2005). Mit der Dereflexion ist das Ignorieren des eigenen Selbst gemeint, wodurch auch Symptome ignoriert werden können. Das Individuum sollte sich nicht selbst beobachten bzw. bespiegeln, sondern sich preisgeben, sich erkennend und liebend hingeben (Frankl, 2007). Es geht also darum, die Belastungen, welche sich gerne im Zentrum der Aufmerksamkeit festsetzen und den Fokus auf sich lenken, mithilfe des Geistes vom Zentrum weg und hin zum Rand zu schieben, um wichtigeren Dingen den Platz im Zentrum zu geben. Sobald Individuen ihren Willen zum Sinn zurückerobern, stellt sich dieser in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und die dort befindlichen Belastungen verschieben sich nach außen (Batthyány & Lukas, 2020).

Neben der Hyperreflexion wird auch die Hyperintention mit der Dereflexion behandelt. Damit die Dereflexion aber funktioniert, muss sich das Individuum auf eine bestimmte Aufgabe bzw. Berufung im Leben hin orientieren, wodurch als Anfang des Heilprozesses die Selbsttranszendenz angesehen werden kann (Frankl, 2015b). In Bezug auf die Sexualneurose stellt eine Hyperintention dort eine übermäßige Anstrengung dar, die es verunmöglicht, das angestrebte Ziel zu erreichen. Zur Bekämpfung dieser wird die zu behandelnde Person darauf hingewiesen, den Sexualakt sich nicht vorzunehmen, sondern es bei Zärtlichkeiten bzw. bei einem Vorspiel zu belassen. Der damit einhergehende Koitusverbot soll nach mehrmaliger Einhaltung den Druck der sexuellen Forderungen abbauen und dadurch die pathogene Hyperintention beseitigen (Frankl, 2005a). Bei Fällen einer Zwangsneurose wird das Ich der zwangsneurotischen Person behandelt und ihre Einstellung zur Zwangsneurose verändert (Frankl, 2009). Das Individuum muss also an der Zwangsneurose vorbeigeführt werden, indem das Individuum zu einer

spezifischen Lebensaufgabe hingeführt wird (Frankl, 2009). Zudem ist die Stärkung der Leidensfähigkeit von zentraler Bedeutung (Lukas, 1995c).

3.5.5 Sokratischer Dialog

Die Logotherapie bedient sich im psychotherapeutischen Setting u.a. des Sokratischen Dialogs. Dieser stellt eine spezifische Gesprächsmethode dar, indem anhand von spezifischen Fragen neue Einsichten bzw. Erkenntnisse der zu behandelnden Person freigelegt werden können, die nicht aus Überzeugungen der behandelnden Person resultieren. Genauer definiert hat Frankl die Gesprächsmethode nicht, sie soll lediglich zu neuen Erkenntnissen führen, ohne dabei Überzeugungen der behandelnden Person miteinzubringen (Batthyány & Lukas, 2020). Der Sokratische Dialog dient als Entdeckungshilfe und fordert die zu behandelnde Person auf, Antworten finden bzw. geben zu können. Das eigenständige Entdecken weist zwei Vorteile auf, einerseits prägt sich etwas, auf das man selbst gekommen ist, besser ein und ist mit einem Aha-Erlebnis verbunden, andererseits herrscht weniger Widerstand gegenüber Selbst-Entdecktes als gegenüber Ratschlägen oder Warnungen von außen bzw. von anderen Personen. Zu Beginn liegt das Ziel also darin, neue Freiräume bzw. Freiheiten zu entdecken, die wiederum neue Möglichkeiten eröffnen. Fruchtbar ist der Dialog dann insofern, wenn die zu behandelnde Person realisiert, dass nicht jegliche sich eröffnende Möglichkeit gleichermaßen sinnvoll zur Umsetzung ist. Wenn die zu behandelnde Person schließlich so weit ist, kann im therapeutischen Setting zur Sinnfrage übergeleitet werden (Batthyány & Lukas, 2020).

3.5.6 Behandlung endogener Psychosen bzw. Depressionen

Bei der Behandlung endogener Psychosen bzw. Depressionen wird die spezielle Logotherapie in Verbindung mit einer Pharmakotherapie angewandt (Frankl, 1994). Von der speziellen Logotherapie wird nicht die endogene, sondern die reaktive, psychogene Komponente der Krankheit behandelt (Frankl, 2009). Denn auch hinter der Psychose versteckt sich eine unversehrte Geistigkeit, welche zur Freiheit aufgefordert wird, sich der Psychose zu stellen bzw. mit ihr sich zu versöhnen (Frankl, 2007). Ob sich das Individuum schließlich gegenüber der endogenen Depression ergibt oder sich ihr gegenüber distanziert, liegt an der Trotzmacht des Geistes des jeweiligen Individuums (Frankl, 2017b). Dem zu behandelnden Individuum soll vermittelt werden, dass es sich nicht zwanghaft gegen die endogene Depression wehren muss, sondern diese als endogene hinnimmt, indem es sie objektiviert und sich dadurch von ihr distanzieren kann. Möglich ist dies bei leichten bis mittelschweren Fällen. Das Individuum soll sich also seiner Gemütskrankheit mit dem Bewusstsein ergeben, dass auch die vorhandene Wertblindheit bzw. das Unvermögen der Sinnfindung im Leben zu dieser gehören (Frankl, 2009). Während der

Dauer der Krankheit macht die therapierende Person der zu therapierenden Person klar, dass zweitens nur zu zwei Dingen sich verpflichten muss, einerseits zum Vertrauen zur therapeutischen Person und deren Diagnosefeststellung und andererseits zur Geduld mit sich selbst. Neben der Objektivierung der Psychose muss die Logotherapie das Krankheitsgeschehen aber auch subjektivieren, indem die zu behandelnde Person dazu angeregt wird, ihre Psychose zu personifizieren, indem dieser die eigene Persönlichkeit aufgedrückt wird (Frankl, 2007).

Die Logotherapie kann als Begleittherapie zur medikamentösen Behandlung das Individuum dazu ermutigen, die eigene Krankheit als etwas Schicksalhafteres aber zeitlich Bedingtes anzusehen. Sobald es sich nicht mehr um eine akute Erkrankung handelt, versucht die Logotherapie wie im Fall von reaktiven bzw. noogenen Depressionen die nicht mehr greifbare Wertewelt wiederaufzubauen, indem folgende drei Therapieschritte angewendet werden: Zuerst wird der Wertehorizont betrachtet und erweitert, folgend wird versucht, die eigene Selbstdistanz und -transzendenz als angenehme Begegnung mit dem Leben wahrzunehmen und schließlich wird versucht, das Urvertrauen zu stärken bzw. wiederzufinden mithilfe der Dereflexion, Einstellungsmodulation und wertorientierten Imagination (Riedel et al., 2002).

3.6 Die Weiterentwicklung unter Elisabeth Lukas

Nachdem nun ausführlich die Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor Frankl geschildert wurde, wird folgend auf die Weiterentwicklung des Franklschen Konzepts durch seine Schüler:innen Elisabeth Lukas eingegangen, bevor jene von Alfried Längle thematisiert wird. Lukas ist es gelungen, die Logotherapie in weiteren Bereichen der Psychotherapie einzubauen, zu denen die Arbeit mit psychisch kranken, depressiven, trauernden und suchtkranken Individuen zählen. Zudem hat Lukas intensiv mit Patient:innen gearbeitet, welche unter Schlafstörungen, Panikattacken, Zwangserkrankungen, paranoiden Psychosen und Eheproblemen litten. Die Weiterentwicklung theoretischer Konzepte, zu denen u.a. die Sinnfindung, Spiritualität und Werte gehören, sind ihr gelungen, indem sie diese auf neue Gegebenheiten bzw. Kontexte angewendet hat. Durch ihre Forschungsarbeiten, Publikationen sowie Lehr- und Ausbildungstätigkeit trug Lukas wesentlich zur Verbreitung der Logotherapie und Existenzanalyse bei und verhalf dieser zu ihrer Bedeutung als psychotherapeutischer Ansatz innerhalb der modernen Psychologie (Lukas & Schönefeld, 2016). Durch die Weiterentwicklung von Lukas haben sich an der Logotherapie und Existenzanalyse Frankls nur zwei wesentliche Dinge geändert, einerseits die gesetzliche Regelung des psychotherapeutischen Berufsbildes und andererseits die Klassifikationen psychiatrischer Diagnostik. Die Phänomenologie der Franklschen Krankheitsbilder sind dagegen gleichgeblieben (Frankl, 2008).

3.6.1 Kurzbiografie zu Elisabeth Lukas

Elisabeth Lukas ist 1942 in Wien geboren. 1968 begegnete sie in ihrem Psychologiestudium in Wien Viktor Frankl und faszinierte sich für seine entwickelte Theorie. 1971 schloss sie als erste eine Dissertation über Frankls Logotherapie und Existenzanalyse ab und entwickelte dabei den „Logo-Test“. Dieses psychologische Testverfahren fand weltweite Anwendung in vielen Forschungsarbeiten. Später zog sie nach Deutschland, wo sie 1973 ihre Tätigkeit als klinische Psychologin bzw. Psychotherapeutin ausübte. Zwei Jahre später trat sie erstmals als Schülerin Frankls vor einem akademischen Publikum auf (Elisabeth-Lukas-Archiv, n.d.). Ab 1983 lehrte sie an den Universitäten in München, Wien, Innsbruck und Toronto. Zeitgleich entwickelte sie die Logotherapie und Existenzanalyse weiter und machte sie schließlich durch ihre Auseinandersetzung mit psychotherapeutischen Aspekten sinn- und wertbezogenen Therapie für die Klinische Psychologie fruchtbar. Ihr erster Buch erschien unter dem Titel „Auch dein Leben hat Sinn“ (Zsok, 2002c). Im Jahr 1986 gründete Lukas gemeinsam mit ihrem Mann das „Süddeutsche Institut für Logotherapie & Existenzanalyse“ in Fürstentfeldbruck bei München. In diesem Jahr brach auch ihr Kontakt zu Längle vollständig ab, da beide unterschiedliche Interessen bzw. Ansätze hinsichtlich der Zukunft der Logotherapie und Existenzanalyse hatten. Frankl bemerkte, dass die Weiterentwicklungen der Logotherapie und Existenzanalyse durch Längle wichtige Säulen seiner Theorie bedrohten, trennte sich jedoch erst später von Längle. Grund hierfür war, dass die Logotherapie zwar viele Anhänger hatte, sich jedoch nicht leicht gegen andere Therapieansätze behaupten konnte. Lukas verhalf dem Franklschen Therapiekonzept insofern weiter, indem sie ihre Weiterentwicklungen hinsichtlich der sinnzentrierten Familientherapie und der logotherapeutischen Selbsterfahrung präsentierte, die anschließend Einklang in die originäre Logotherapie und Existenzanalyse fanden (Batthyány & Lukas, 2020). Durch diese und den Ausbau anderer Konzepte hat Lukas wesentlich zur Ausbreitung der originären Logotherapie und Existenzanalyse nach Frankl beigetragen (Zsok, 2002a). Lukas war für 17 Jahre Leiterin ihres gegründeten Instituts (Elisabeth-Lukas-Archiv, n.d.). 2002 gab sie diese Aufgabe an Otto Zsok ab und zog mit ihrem Mann zurück nach Wien, wo sie im Rahmen des Viktor Frankl Instituts sowie des Ausbildungsinstituts ABILE in Wels als Hochschuldozentin tätig war (Raskob, 2005).

3.6.2 Promotionsarbeit und Logo-Test

Mithilfe des in Lukas Promotionsarbeit entwickelten psychologischen „Logo-Test“ ist es möglich, die existentielle Frustration zu erfassen, womit der Wille zum Sinn quantifiziert und dadurch die logotherapeutische Motivationstheorie validiert werden kann (Frankl, 2005a). Für den Logo-Test hat Lukas 1000 Individuen über die Werte bzw. Inhalte ausgefragt, welche für

sie jeweils am wichtigsten für ihren Lebenssinn sind und ob sie überhaupt einen Lebenssinn haben oder nicht. Dabei hat die Hälfte angegeben, einen positiven Sinngehalt im Leben zu haben, während 20 Prozent der Befragten existentiell frustriert waren. Dieses Ergebnis deckt sich mit anderen klinischen Studien, die auch zur Schlussfolgerung kamen, dass 20 Prozent aller Neurosen noogener Herkunft sind. Aus den Antworten jener Personen, die über einen positiven Lebenssinn verfügten, leitete Lukas folgende neun Kategorien über Sinnmöglichkeiten ab (Lukas, 1991):

„Eigenes Wohlergehen (Glück, Erfolg); Selbstverwirklichung (persönliche Ziele); Familie (Kinder, Partnerschaft); Hauptbeschäftigung (Beruf, Arbeit); Sozietät (Freundschaft, mitmenschliche Beziehung); Interesse (spezielle Neigungen, Hobbies); Erlebnis (Natur, Kunst, Kultur); Dienst an einer Überzeugung (Weltanschauung); Vitale Not (Überwindung von Hunger, Krankheit)“ (Lukas, 1991, S. 30).

Der Logo-Test diene zur Erfassung der persönlichen Sinnfindung und konnte dadurch 90 Beweise für die statistische Verifizierung der Thesen des logotherapeutischen Menschenbildes einholen (Lukas, 1991).

3.6.3 Institutsgründung und Lehrplanerstellung

Das Süddeutsche Institut für Logotherapie und Existenzanalyse gilt als weltweit bekannter Therapie- bzw. Ausbildungsort. Ihr Ziel liegt in der Förderung, Verbreitung und Weiterentwicklung der Logotherapie und Existenzanalyse von Frankl. Hinsichtlich der Verbreitung strebt es zudem eine Integration der Logotherapie und Existenzanalyse in Bereichen auch außerhalb der Psychologie bzw. Psychotherapie, wie Pädagogik, Lebensberatung und Krisen-Prävention an. Als psychotherapeutische Ambulanz unterstützt sie in seelischen Not geratene Individuen (Zsok, 2002c). Ihre Akkreditierung erhielt das Institut von der DGLE und dem VFI in Wien. Als Hauptaufgaben des Instituts zählt neben dem Angebot des berufsbegleitenden Lehrgangs die therapeutische Unterstützung ratsuchender Individuen sowie das Angebot an Vorträgen, Workshops und Seminaren für die Allgemeinheit (Süddeutsches Institut für Logotherapie & Existenzanalyse, n.d.).

Elisabeth Lukas gelang es im Rahmen des Instituts einen ersten Lehrplan zur Logotherapie und Existenzanalyse zu erarbeiten. Zunächst baute dieser auf vier Semester auf und wurde später durch ein Fünftes ergänzt. Ihre Grundlagenarbeit zum Lehrplan dient weltweit als Basis für die Ausbildung im Bereich der Logotherapie und Existenzanalyse (Elisabeth-Lukas-Archiv, n.d.). Auch das derzeitige Curriculum des Süddeutschen Instituts ist eng an den von Lukas damals

entworfenen Lehrplan angelehnt. Die fünf Theoriesemester werden von Praxisübungen, Fallanalysen, Methoden zur Selbsterfahrung als auch praxisbezogener Vertiefungen hinsichtlich Biographiearbeit, Supervision und Sinnseelsorge begleitet. Diese drei praxisbezogenen Vertiefungen verweisen auf drei zusammenhängende Bereiche innerhalb der therapeutischen bzw. beratenden Tätigkeiten. Die Vertiefung der Supervision dient für die Tätigkeit der Psychotherapie, jene der Sinnseelsorge für die Lebensberatung sowie jene der Biographiearbeit für die Bildung. Das durch die Ausbildung erworbene DGLE-Zertifikat befähigt zur eigenverantwortlichen Anwendung der Logotherapie und Existenzanalyse im eigenen Wirkungsbereich, heißt in den genannten Einsatzmöglichkeiten der Lebensberatung, Psychotherapie und Erziehung und Bildung (Süddeutsches Institut für Logotherapie & Existenzanalyse, n.d.).

3.6.4 Neue Methoden und Techniken in Therapie und Praxis

Das hier vorliegende Unterkapitel behandelt nun die durch Elisabeth Lukas weiter- bzw. neu-entwickelten Techniken und Methoden zur Logotherapie und Existenzanalyse. Dazu gehört u.a. die Einstellungsmodulation (Veränderung verhärteter Verhaltensweisen) und die Gruppentherapie (Verwendung der Dereflexion erstmals im Gruppensetting) (Raskob, 2005). Ferner war Lukas im Gegenzug zu Frankl für ein bestimmtes Maß an Selbsterfahrung, um damit die Anerkennung der Logotherapie und Existenzanalyse und ihre Ausbildung als psychotherapeutische Behandlungsmethode zu ermöglichen. Nebst ihrer empirischen Arbeiten, wie der Logo-Test, entwickelte sie auch effiziente Kombinationsverfahren, wie die logotherapeutische Arbeit mit Bibliotherapie, nondirektiver Gesprächstherapie, Verhaltenstherapie sowie die geführte Autobiographie in logotherapeutischen Selbsterfahrungsgruppen (Riemeyer, 2007).

3.6.4.1 Einstellungsmodulation

Die Einstellungsmodulation ist eine spezielle, an die Verhaltenstherapie angelehnte Methode für Einstellungsänderungen. Sie wird auch als dritte Technik der Logotherapie neben der paradoxen Intention und der Dereflexion angesehen (Riemeyer, 2007). Die Methode ist als strategisches Therapeutikum anzusehen, deren primäres Ziel die Modifizierung pathogener Einstellungen ist, v.a. wenn die Einstellungen auf unabänderlichen Tatsachen (chronische Krankheiten, unveränderbare körperliche Behinderungen oder nicht erwünschte Eigenschaften) beruhen (Riedel et al., 2002). Die Einstellungsmodulation behandelt also die geistige Einstellung des Individuums zu negativen als auch positiven Umständen bzw. die Haltung der geistigen Person zu sich selbst sowie zur Außenwelt (Lukas, 2014). Das individuelle Leid soll als eine persönliche und unverwechselbare Herausforderung verstanden werden und unveränderbare Schicksal muss akzeptiert oder die Einstellung dazu moduliert werden, um eine bessere bzw. gesündere

Einstellung an dessen Stelle treten zu lassen (Lukas, 2017). Die so erlangte neue Einstellung zum Schicksal führt zu einem höheren Abwehrschutz bzw. Belastbarkeit der Person gegenüber psychischen Belastungen und Krisensituationen (Riemeyer, 2007). Es gibt verschiedenen Wege, die je nach vorgegebener Situation eingeschlagen werden können. Während unveränderbare Schicksale hingenommen werden müssen, können veränderbare durch Einstellungsänderung dazu verbessert werden. Die Einsatzmöglichkeiten der Einstellungsmodulation sind sehr breit aufgestellt, da sich bei jeglicher psychischen Störung sowie auch bei nicht psychisch erkrankten Individuen problematische Einstellungen entwickeln können. Der erste Schritt in der Durchführung der Einstellungsmodulation ist die Abklärung, ob die Problemebene nicht veränderbar ist, denn erst dann hat die Methode einen Sinn (Riedel et al., 2002).

3.6.4.2 Sinnzentrierte Partner:innen- und Familientherapie

Das von Lukas entwickelte Konzept der sinnzentrierten Familientherapie arbeitet mit der Anthropologie und dem Menschenbild (Freiheit, Verantwortung, Wert- bzw. Sinnorientierung und Autonomie) der Logotherapie und Existenzanalyse. Jedes Familienmitglied ist demnach als freies und verantwortliches Individuum anzusehen mit einer eigenen Persönlichkeit, das seinen jeweils eigenen Beitrag zur Familie leistet und für den es verantwortlich ist (Riemeyer, 2007). Um sich den Herausforderungen zu stellen, steht im Zentrum der sinnzentrierten Familientherapie die bedingungslose Vorleistung des einzelnen Familienmitgliedes. Diese muss in der Therapie erarbeitet werden, wodurch sich eine positive Auswirkung aufs gesamte Familiengeschehen sowie alle anderen beteiligten Familienmitgliedern einstellt. Hierbei wird jedes Familienmitglied durch die therapierende Person auf die eigene Freiheit und Verantwortlichkeit hingewiesen sowie seiner Autonomie bewusst gemacht (Tirier, 2012). Gleichzeitig wird vermittelt, dass jede einzelne Person bis auf die Kinder neben der Opferrolle auch die Täter:innenrolle innehat, da jede Person die familiäre Situation mitgestaltet. Dadurch ermöglicht die sinnzentrierte Familientherapie nicht nur die Behebung pathologischer Interaktionen, sondern auch eine neue Sinn- bzw. Perspektivenvergabe für Familien, in denen das Sinnlosigkeitsgefühl keimt. Jeder wird aufgefordert, sich geistig in den anderen hineinzuversetzen und zu erraten, was dem anderen das Zusammenleben mit dem Ersteren so schwer macht. Nicht der eigene Ärger über die Partnerperson oder die eigenen Bedürfnisse an diese sind entscheidend, sondern die Tatsache, dass man sich in den anderen einfühlen kann. Jedes Familienmitglied ist mit dreierlei konfrontiert: mit den eigenen Wünschen, mit den Wünschen der übrigen und mit demjenigen, was Lukas das „Erfordernis der Situation“ (Max Wertheimer) nennt (Riemeyer, 2007).

3.6.4.3 Geführte Autobiografie in logotherapeutischen Selbsterfahrungsgruppen

Das Thema der Selbsterfahrung wird in der Logotherapie und Existenzanalyse, verstärkt bei Frankl, zum größten Teil tabuisiert, da sie der Logotherapie widerspreche, indem sie sich auf die Vergangenheit bezieht im Gegensatz zur Logotherapie, welche auf die Zukunft hin ausgerichtet ist. Nach Lukas und Frankl erreicht man die Selbstverwirklichung lediglich mithilfe der Selbsttranszendenz sowie der eigenen Hinwendung zur Welt. Gleichzeitig soll die Erweckung empfindlicher Traumata vermieden werden. Dennoch benötigte es für die Anerkennung bzw. Zulassung und Genehmigung der logotherapeutischen Ausbildung den Einbau eines gewissen Maßes an Selbsterfahrung. Diese nötige Selbsterfahrung wird erreicht, indem die Individuen durch eine geführte Selbsterfahrung mit sicheren Schranken geleitet werden, die davor schützt, dass nicht die schlimmsten Traumata der teilnehmenden Individuen erweckt werden. Trotzdem ist sie durch diese geschützte Form eine intensive Selbsterfahrung, die sich mit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der individuellen Leben auseinandersetzt (Raskob, 2005). Diese sinnorientierte Selbsterfahrung besteht aus Einzellehrtherapien als auch Gruppenselbsterfahrungen. Dabei werden die Vorgaben des Psychotherapiegesetzes hierzu eingehalten, zu denen u.a. die Entwicklung der Selbstreflexion, der Abbau blinder Flecken bzw. Vorstellungen sowie der Aufbau von Toleranz und Empathiefähigkeit. Logotherapeutisch gesehen dient die in diesem Bereich stattfindende Selbsterfahrung zur eigenen Sinnorientierung der zukünftigen therapierenden Person sowie zum sinnvollen Umgang mit den eigenen positiven als auch negativen Aspekten. Zeitgleich liegt der Fokus auch auf die Stärkung der eigenen Fähigkeit zur Selbstdistanzierung und -transzendenz (Wiesmeyr, 2006).

3.6.4.4 Sinnwahrnehmungstraining - Steigerung der Sinnwahrnehmung

Elisabeth Lukas war es auch, die das Sinnwahrnehmungstraining entwickelte, um zu therapierende Personen wieder auf einen Sinn hin auszurichten, unabhängig ihrer Ausgangsposition (Riedel et al., 2002). Um die zu therapierende Person wieder auf den Sinn des Augenblicks auszurichten, wird diese durch verschiedene Übungen im Baukastensystem sensibilisiert. Es soll die Routine erlangt werden, dass sich die Person vor täglich anfallenden kleinen Entscheidungen die Frage stellt, was für den Moment am sinnvollsten erscheint, um diese schließlich umzusetzen. Dasselbe Ziel soll auch bei großen Entscheidungen verfolgt werden, dies kann jedoch erst später erreicht werden. Indem tagtäglich sinnvolle Entscheidungen getroffen werden, bildet sich bei der zu therapierenden Person mit der Zeit eine neue sinnbezogene Basisorientierung (Lukas, 1995a). Eine sich anbietende Sinnmöglichkeit soll dann verwirklicht werden, wenn sie sich durch Werte legitimiert bzw. das Sein-Könnende auch ein Sein-Sollendes ist. Durch das Herausfinden des Sein-Sollendes und den Möglichkeiten des Sein-Könnenden wird

der Sinn des Augenblicks bzw. der Situation erfasst und verwirklicht. Der Sinn ist aber neben Situationen auch durch die Zeit bedingt, da er lediglich in der Gegenwart erfüllt werden kann (Biller, 2002).

3.7 Ausbildung und Zulassung

Frankl stand vor der Entscheidung, ob er mit seiner entwickelten Theorie den Weg der traditionellen Schulbildung und Institutionalisierung einschlagen sollte, oder ob er seine Theorie lediglich als Ergänzung zu den bestehenden Schulen ansehen möchte. Seine Tendenz richtete sich zweiterer Möglichkeit hin, wonach seine Theorie als Ergänzung bzw. Anschluss zu den damaligen auf Sinn und Geist ausgerichteten Wiener Strömungen der 1920er und 30er finden könnte. Seiner Ansicht nach sollte die Logotherapie dazu dienen, ein umfassenderes Bild des Menschen zu vermitteln, das nicht nur die rein materiellen oder physischen Aspekte berücksichtigt, sondern auch die geistigen und sinnvollen Dimensionen. Ziel der Logotherapie ist demnach nicht die Ersetzung bestehender Psychotherapien, sondern die Erweiterung bzw. Verbesserung dieser, indem die Logotherapie diese auf eine höhere Dimension ergänzt bzw. weiterentwickelt. Obwohl die Logotherapie durch Frankls Nachfolger:innen eine Schulbildung und Verankerung anhand von Institutionen und Gesellschaften erhielt, ist sie heute trotzdem nicht als große Strömung im Bereich der Psychotherapie anzusehen, ihr Wirkungsfeld reicht jedoch anhand ihrer vielfältigen Einsatzmöglichkeiten weit hinaus (Raskob, 2005). Die durch seine Nachfolger:innen entstandene Ausbildung in Logotherapie und Existenzanalyse ist größtenteils über private Institute organisiert, welche wiederum höheren Verbänden zugeordnet sind, die die Ausbildungsrichtlinien festlegen (bestNET, n.d.). Frankls originäre Logotherapie und Existenzanalyse wird maßgeblich vom Wiener Viktor Frankl Institut vertreten. Begründet wurde dies von seiner Tochter Gabriele Vesely und deren Mann Franz Vesely im Jahr 1992. Als Gründungsziel galt die Verwaltung des Franklschen Lebenswerks, wozu vor allem Frankls Vorbehalt hinsichtlich der Selbsterfahrung in der Ausbildung zählte (Frankl, 2019).

Gelehrt wird die originäre Logotherapie und Existenzanalyse nach Frankl in Viktor Frankl Instituten, nationalen Logotherapie-Gesellschaften und an einzelnen Universitäten. In Österreich kann sie entweder als staatlich anerkannte Psychotherapieausbildung oder als Lebens- und Sozialberater:innenausbildung absolviert werden. Diese beiden Ausbildungsmöglichkeiten sind gesetzlich verankert und verfügen über bestimmte Zugangsvoraussetzungen sowie Qualitätsanforderungen. Das psychotherapeutische Fachspezifikum der „Logotherapie und Existenzanalyse“ wird vom Welser Ausbildungsinstitut für Logotherapie und Existenzanalyse, kurz ABILE, sowie von der privaten Donau-Universität Krems innerhalb des Universitätslehrgangs

Psychotherapie angeboten (bestNET, n.d.). Für die Etablierung der ABILE und der damit einhergehenden Ausbildungssicherung der originären Logotherapie und Existenzanalyse hat neben Elisabeth Lukas v.a. der Psychologe Otmar Wiesmeyr dazu beigetragen. Für die staatliche Anerkennung des Instituts musste sich dieses auch mit dem Thema der Selbsterfahrung auseinandersetzen, welches Frankl stets Unmut bereitete. Als Kompromisslösung wurde eine eingeschränkte Form der Selbsterfahrung im Ausbildungsplan eingeführt (Raskob, 2005). Österreichweit kann die Ausbildung zum „Lebens- und Sozialberater mit logotherapeutischer Qualifikation“ derzeit in den Instituten für Logotherapie und Existenzanalyse in Salzburg und Neustift (Tirol) sowie in der europäischen Akademie in Graz absolviert werden, die alle vom Viktor Frankl Institut zugelassen sind (Viktor Frankl Institut, n.d.). In Deutschland hingegen regelt die Deutsche Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (DGLE), ein übergreifender Berufsverband, die einheitliche nationale Ausbildung. Die der DGLE zugehörigen Institute bieten eine berufsbegleitende logotherapeutische Ausbildung an. In Kooperation steht die DGLE selbstverständlich mit dem Viktor Frankl Institut sowie dem eng damit verbundenen Viktor Frankl Zentrum Wien als auch mit dem Schweizer Institut für Logotherapie und Existenzanalyse (ILE) in Chur (bestNET, n.d.).

3.8 Vertreter:innen, Richtungen, Abgrenzungen und Kritik

Frankl (2005a) betonte bereits seiner Zeit, dass die Existenzanalyse als Forschungsrichtung hinsichtlich zwei Dimensionen offen ist, und zwar bzgl. der Kooperation mit anderen Richtungen als auch der Evolution ihrer selbst. Paul Polak, ein Freund Frankls, war der erste, der eine Weiterentwicklung der Logotherapie in den 1950er vorstellte, die jedoch nicht weiter thematisiert wurde. Die nächsten Weiterentwicklungen ließen auf sich warten und kamen erst in den 1980ern. Grund hierfür war, dass die gegründeten Institute und Gesellschaften auch Ausbildung betrieben, wofür sie wiederum Techniken bzw. Methoden benötigten und diese auch in der Praxis prüfen mussten. So kam es, dass Elisabeth Lukas, Alfried Längle und Uwe Böschmeyer die wichtigsten Weiterentwicklungen bzw. Spezifizierungen innerhalb der Logotherapie und Existenzanalyse vornahmen. Für die Weiterentwicklungen baten sich zwei Möglichkeiten an, einerseits bereits bewährte Methoden anderer Richtungen an die Logotherapie und Existenzanalyse anzupassen, um sie schließlich auch dort fruchtbar zu machen, andererseits völlig neue Methoden und Techniken zu entwickeln und anschließend zu prüfen. Während Böschmeyer ersteren Weg einschlug, wählten Lukas und Längle den zweiten (Raskob, 2005). Elisabeth Lukas präsentierte dabei ihre entwickelte „Einstellungsmodulation“ sowie ein neues Konzept zur Gruppentherapie, durch jene Frankls Dereflexion erstmals im Gruppensetting angewendet werden konnte (Längle, 2022). Anhand dieses Ausbaus der originären Logotherapie durch

Lukas und der Weiterentwicklung der Existenzanalyse durch Längle entstanden zwei konträre Logotherapiegesellschaften. Während 1982 die Deutsche Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (DGLE) gegründet wurde, welche die originäre Logotherapie vertritt, folgte drei Jahre später die Gründung der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (GLE) in Wien, wo Frankl selbst zunächst Ehrenpräsident war, 1991 diesen jedoch wieder verließ und seine originäre Logotherapie und Existenzanalyse klar von der GLE distanzierte (Riemeyer et al., 2007). Die weiterentwickelte Existenzanalyse unter Längle, welche auch an die damaligen Entwicklungen durch Paul Polak anschließen, beschäftigt sich zusätzlich mit der restrukturierenden, erlebnisbezogenen und aufarbeitenden Psychotherapie (Längle, 2022). Frankl erachtete diese Entwicklungen als problematisch, v.a. hinsichtlich der Arbeit mit Selbsterfahrung und Biografie, da sich eine zu intensive Beschäftigung mit sich selbst negativ auf die Sinnfindung und -frage auswirken könnte (Riemeyer et al., 2007). Aufgrund dieser neuen Methoden, mit denen Frankl nicht einverstanden war, distanzierte er sich klar von Längles Existenzanalyse und der GLE. Frankl merkte jedoch an, dass diese Weiterentwicklungen an sich nichts Negatives seien, nur lediglich mit seiner ursprünglichen Logotherapie und Existenzanalyse nicht harmonieren würden. Daraufhin entschloss die GLE, ihre psychotherapeutischen Weiterentwicklungen zukünftig lediglich unter dem Begriff Existenzanalyse aufzufassen (Längle, 2022). Mittlerweile haben aber beide Aspekte auch in der originären Logotherapie ihren Platz gefunden (Riemeyer et al., 2007).

3.8.1 Kritikpunkte, Rechtfertigung der Logotherapie

Frankls Theorie und Praxisanwendung fand nicht nur Wertschätzung und Anerkennung, sondern stieß auch auf einige Kritik aus unterschiedlichen Richtungen bzw. Gruppen. Um einige wichtige zu nennen: Antisemitismus, Jüdische Gemeinde, Freudianer sowie die Kritik an Frankls eigenem Stil sowie die Spannungen zwischen Psychologie und Religion (Riemeyer et al., 2007). Der deutsche Psychoanalytiker und -therapeut Albert Görres kritisierte an der Logotherapie und Existenzanalyse, dass diese durch ihren Fokus auf den Sinn die biopsychischen Fundamente der Trieb(-schicksale) vernachlässige. Zudem sei nach Görres die logotherapeutisch angewendete „positive Provokation geistiger Kräfte“ im psychotherapeutischen Setting noch nicht gut genug erforscht bzw. festgelegt (Längle, 2022). Die Theologin Hedwig Raskob (2005) verwies wiederum auf zwei große Mängel, einem klinischen und einem theologischen, innerhalb der Logotherapie und Existenzanalyse. Klinisch betrachtet geht es um die „mangelnde Beachtung tiefenpsychologischer Realitäten“, welche Frankls Schüler:innen bereits behoben haben, um ihre Praxis zu schützen. Theologisch betrachtet ist das Franklsche Religions- bzw. Gottesverständnis, sei es aus theologischer oder psychotherapeutischer Sicht, nicht

akzeptabel, da es patriarchale Züge aufweist und autoritäre bzw. voluntaristische Strukturen aufweist, die auf Unterwürfigkeit bzw. Gehorsam ausgelegt sind.

Auch Alfried Längle legte Kritik an Frankls Werk an. Obwohl Frankl durch eine existentielle Wendung den Sinnbegriff für die Psychotherapie fruchtbar machte, war Frankls Sinnbegriff weitgehend theologisch verankert. Das subjektive Werterleben erhielt bei Frankl wenig Aufmerksamkeit im Vergleich zum sinnvollen Handeln und Denken, indem nach Frankl alle Werte sich vereinigen. Abgeleitet ist Frankls Sinnverständnis aus der Metaphysik und nicht aus dem Gewissen. Durch die Vernachlässigung des (subjektiven) Werterlebens bzw. -fühlens sowie der Emotionalität ist das Sinnverständnis Frankls für nicht bzw. weniger religiöse Individuen schwerer nachvollziehbar, weshalb die Logotherapie und Existenzanalyse hier weniger effektiv bzw. nicht umsetzbar sein könnte (Längle, 1994).

3.9 Die Identifizierung der Logotherapie und Existenzanalyse als Paradigma

Die originäre Logotherapie und Existenzanalyse nach Viktor Frankl und seiner Schülerin Elisabeth Lukas repräsentieren ein eigenständiges Paradigma innerhalb des psychotherapeutischen Diskurses. Als Grundlage hierfür diente die sorgfältige Analyse zentraler Texte und methodologischer Richtungen sowie der philosophischen Fundierung dieser psychotherapeutischen Schule, dessen wesentlichen Informationen in diesem Kapitel erörtert wurden und hier zusammengefasst als Identifizierung des Paradigmas präsentiert werden. Auf methodologischer Ebene folgt Frankl eine phänomenologischen, existenzphilosophischen Tradition, die wesentlich von Max Scheler, Karl Jaspers und Edmund Husserl beeinflusst und im Unterkapitel 3.1.2 ausführlich erörtert wurde. Im Mittelpunkt steht also eine geisteswissenschaftliche Herangehensweise, bei der die menschliche Existenz in ihrer Unmittelbarkeit und Sinnorientierung phänomenologisch erfasst und dialogisch begleitet wird. Frankls methodischer Zugang betont die dialogisch-existenzielle Begegnung und verzichtet bewusst auf eine rein empiristisch-objektivierende oder reduktionistische Betrachtung des Menschen bzw. grenzt sich klar von dieser ab, das unter 3.1.3.3 geschildert wurde. Das theoretische Gebäude der originären Logotherapie und Existenzanalyse hingegen ist kohärent, klar konturiert und beinhaltet paradigmatische Merkmale, wie das von Frankl explizit ausgearbeitete dimensionalontologische Menschenbild. Das Individuum wird hier als dreidimensionales Wesen begriffen (Leib, Seele, Geist bzw. Nous) und erweitert in diesem Sinne das Freud'sche und Adlersche Menschenbild um diese dritte Dimension (siehe 3.2.2). Der konstitutive Strukturkern ist dabei das Geistige, das Menschen befähigt sich über körperliche und psychische Determinationen hinauszuheben (psychophysischer Parallelismus, siehe 3.2.3). Die zentrale paradigmatische Grundannahme ist wiederum der

„Wille zum Sinn“ (3.2.3.2), der als primäre Motivationskraft der menschlichen Existenz postuliert wird. Dies grenzt die Logotherapie paradigmatisch klar von den primären Antriebskräften anderer psychotherapeutischen Ansätzen ab, die etwa dem Lustgewinn nach Freud (3.1.3.1) und dem Machtstreben nach Adler (3.1.3.2).

Die Begrifflichkeiten (3.1.5) innerhalb des Franklschen Ansatzes sind eigenständig und paradigmatisch signifikant. Existenzanalytische Anthropologie (3.1.2.2), Selbstdistanzierung (3.2.3.2), Selbsttranszendenz (3.2.3.3), Wertfühlen (3.2.4) und Gewissen (3.2.5.1) gelten als zentrale Begriffe, die im logotherapeutischen Kontext eindeutig definiert und stringent aufeinander bezogen sind. Die originäre Logotherapie nach Frankl und Lukas sieht den Menschen als grundsätzliche entscheidungs- und willensfreies Wesen an, welches in der Lage ist, sinnorientiert Verantwortung (3.2.3.4) für sein Leben zu übernehmen. Hierdurch entsteht eine kohärente philosophisch-anthropologische Grundlage, die sich klar von deterministischen Menschenbildern abgrenzt und eine explizite paradigmatische Eigenständigkeit besitzt. Zur paradigmatischen Besonderheit trägt außerdem die erwähnte explizite Abgrenzung gegenüber anderen existenzanalytischen und existenziellen Psychotherapien bei, siehe hierzu 3.1.3. Frankl distanziert sich zudem klar von den Ansätzen Ludwig Binswangers oder Medard Boss Daseinsanalyse, die sich auf Heideggers Fundamentalontologie beziehen. Ebenso erfolgt eine bewusste Abgrenzung zur existenziellen Psychotherapie nach Irvin D. Yalom oder der existenzphilosophisch geprägten Psychotherapie von Ronald D. Laing und Emmy van Deurzen, welche primär auf Sartre rekurriert. Diese Abgrenzungen bestätigen die interne Konsistenz und paradigmatische Kohärenz der originären Logotherapie und Existenzanalyse.

Die Schulbildung innerhalb der originären Logotherapie ist deutlich nachvollziehbar und findet ihren Ausdruck insbesondere in der Arbeit von Elisabeth Lukas (3.6). Lukas etablierte neben den bestehenden Methoden wie die Paradoxe Intention (3.5.3), Dereflexion (3.5.4), Sokratischen Dialog (3.5.5) auch neue wie jene der Einstellungsmodulation (3.4.4.1) als eigenständige Verfahren innerhalb der Logotherapie. Ihre praktische Umsetzung führte zur breiten Verankerung und institutionellen Ausbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz, zentral hierbei waren die Institutionen Viktor Frankl Institut und Viktor Frankl Zentrum Wien sowie das Süddeutsche Institut für Logotherapie (3.7 und 3.8), durch welche die Existenz einer klar abgegrenzten logotherapeutischen Schule zusätzlich bestätigt. Der paradigmatische Status der originären Logotherapie ist außerdem in ihren spezifischen Indikationsbereichen deutlich, die unter 3.5.1 explizit ausgeführt wurden. Ihre praktische Umsetzung reicht über klinisch-therapeutische Anwendungsgebiete hinaus und adressiert auch pädagogische Herausforderungen wie

Sinnorientierung, Krisenbewältigung und lebenslange Persönlichkeitsentwicklung, die ihre Anwendung in der Logopädagogik finden, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit erläutert wird. Zusammenfassend stellt die Logotherapie und Existenzanalyse nach Frankl und Lukas demnach ein eigenständiges, paradigmatisches Modell dar. Ihr explizites Menschenbild, die einzigartige Sinnorientierung sowie klare methodologische und theoretische Abgrenzungen zu anderen Ansätzen rechtfertigen die Identifizierung als eigenständiges Paradigma innerhalb der psychotherapeutischen Landschaft.

4. Die Weiterentwicklung der Existenzanalyse unter Alfred Längle

Alfred Längle, der neben Elisabeth Lukas zu den engsten Schüler:innen Frankls zählte, entwickelte und veränderte die Logotherapie und Existenzanalyse so weit, dass Frankl sie nicht mehr als seine eigene Theorie ansehen wollte und sich von Längles Weiterentwicklung distanzierte, die sich folgend als Existenzanalyse definierte. Gegenüber der originären Logotherapie und Existenzanalyse von Frankl ist die weiterentwickelte Existenzanalyse Seins-zentriert und nicht lösungszentriert. Die zentralen Fragen hierbei lauten: Wer bin ich und was bewegt mich? Was will das Leben von mir und was kann ich in meiner derzeitigen Lebenssituation nehmen bzw. geben? Was kann ich zum Besseren bewirken? Mithilfe dieser Fragestellungen soll der zu therapierenden Person bewusst gemacht werden, dass sie etwas zum Besseren bewirken kann, dass sie für etwas gut ist und sinnvoll leben kann. Es geht also um die Entdeckung der Fähigkeit, was durch die zu therapierende Person zum Leben erweckt werden möchte (Peherstorfer, 2021). Zu den Erweiterungen und Begrifflichkeiten der phänomenologisch zugeordneten Methode von Längle zählen u.a. das existentielle Diagnostik- bzw. Behandlungskonzept, die existentielle Motivationstheorie, die Sinnerfassungsmethode, die Emotionslehre, das Prozessmodell sowie das Strukturmodell mit dessen vier Grundmotivationen (GLE International, 2017).

4.1 Kurzbiografie zu Alfred Längle

Alfred Längle, 1951 in Götzis (Vorarlberg) geboren, studierte Medizin und Psychologie in Innsbruck, Rom, Toulouse und Wien. Er ist verheiratet, hat vier Kinder und ist Arzt für Allgemeinmedizin sowie Psychotherapeut und klinischer Psychologe. Er war bzw. ist Professor bzw. Dozent an mehreren Universitäten und erhielt in Rahmen dessen einige Ehrenprofessuren bzw. -doktorate. Längle ist zudem Gründungsmitglied und Ehrenpräsident der GLE-I und führt heute noch eine psychotherapeutische Praxis in Wien (Längle, 2022).

4.2 Institutsgründung (GLE-I), Ausbildung und Zulassung

Alfried Längle war es, der das Institut Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse in Wien gründete. Sein primäres Ziel dahinter war mithilfe dieser Institution einen Lehrplan bzw. eine international einheitliche Ausbildung für die Logotherapie und Existenzanalyse zu erarbeiten. Neben der GLE-I mit Sitz in Wien gibt es weitere nationale Landesverbände und Institute (Zsok, 2016). Bis 2003 galt die Existenzanalyse als Weiterentwicklung der Logotherapie, erst danach galt sie als eigenständige Psychotherapierichtung. Längle schaffte es mithilfe des Institutes schließlich, seine weiterentwickelte Existenzanalyse als staatlich anerkannt zugelassenes Psychotherapieverfahren in Österreich, Rumänien, Schweiz und Tschechien zu etablieren. Eine deutschsprachige Ausbildung in Existenzanalyse ist heute in Österreich an den Instituten der GLE-Ö sowie in Deutschland an den Instituten der Akademie für Existenzanalyse und Logotherapie möglich (Riemeyer, 2007).

Die existenzanalytische Beratungs- und Psychotherapieausbildung bezieht sich stark auf die Selbsterfahrung, wodurch sich eine induktive Vorgehensweise anbietet. Erarbeitet werden die Inhalte innerhalb einer Gruppe mithilfe den jeweils eigenen Erfahrungen. Anschließend werden sie mit der Theorie verknüpft. Anhand dieser Vorgehensweise wird die phänomenologische Grundhaltung erlernt sowie der dialogische Gruppenaustausch gefördert. Die Ausbildung dauert in etwa zwei Jahre. Als Hauptthematiken wird die Anthropologie, Sinn- und Motivationslehre, Behandlungsmethoden und Gesprächsführung behandelt (Längle, 2016).

4.3 Begrifflichkeiten, Zuordnung und Neues

In diesem Unterkapitel soll durch die Analyse der Begrifflichkeiten, der Zuordnung der Existenzanalyse sowie deren zentralstes Konzept der personalen Wende die Abgrenzung bzw. der Unterschied der Existenzanalyse zur originären Logotherapie und Existenzanalyse ersichtlicher werden.

4.3.1 Die Begriffe Existenz und Existenzanalyse

Längles Existenzanalyse wird den phänomenologisch orientierten Psychotherapiemethoden zugeordnet. Sie behandelt vor allem die Thematiken des Erlebens, der Freiheit, der Subjektivität, der Verantwortlichkeit, Selbstwerdung, Begegnung, Gestaltung und Sinn (Längle et al., 2005). Sie basiert auf die personal-existentialen Grundmotivationen (mehr dazu in Kapitel 4.4) und der damit entsprechenden Psychopathologie. Mittlerweile verfügt sie über zehn verschiedene Methodiken (dazu mehr in Kapitel 4.5). Die Grundmotivationen können dabei auch als „Bausteine der Existenz“ betrachtet werden. Der Begriff der Existenzanalyse bezieht sich auf die

Analyse von selbstgestalterischer, wertführender und menschenwürdigender Lebensbedingungen (GLE International, 2017). Als indiziert gilt sie bei psychischen, psychosozialen sowie somatischen Verhaltensstörungen und Problematiken (Längle et al., 2005). Das Ziel der Methodik liegt in der (Weiter-)Entwicklung der persönlichen Hingabe, Offenheit und Eigenaktivität im eigenen Handeln und Tun. Es geht also um das Freischaufeln personaler Voraussetzungen, die für eine sinnvolle Existenz von Nöten sind, aber durch psychische bzw. seelische Störungen oder Krankheiten blockiert sind (GLE International, 2017).

4.3.2 Zuordnung zur humanistischen Psychotherapie

Die Existenzanalyse gehört zur Richtung der existentiellen Psychotherapie und wird zumeist den humanistischen Psychotherapien angerechnet. Von anderen wiederum wird die existentielle Psychotherapie auch als eigene psychotherapeutische Hauptströmung neben der Tiefen-, Verhaltens-, humanistischen und systemischen Psychotherapie angesehen. Sie baut auf die Existenzphilosophie, zu deren Anhänger Scheler, Heidegger, Jaspers, Buber, Kierkegaard und Sartre zählen, auf. Allen existentiellen Psychotherapierichtung gemein ist das existenzphilosophische Menschenbild sowie das Daseinsverständnis, welches das Individuum aus dem jeweiligen Weltbezug und nicht durch innerpsychischen Strukturen heraus versteht (Längle, 2016). Innerhalb der Methodik weisen die Existenzanalyse und die humanistische Psychologie auch Gemeinsamkeiten hinsichtlich der psychotherapeutischen Grundhaltung (Respekt, Echtheit und Empathie) sowie den zentralen Thematiken des Verstehens und der Begegnung auf (Längle, 2014). Was die Humanistische Psychologie und die Existenzanalyse weiters verbindet sind der historische Hintergrund, ähnliche philosophische Wurzeln, das Menschenbild und die damit einhergehende Freiheit, Autonomie und Sinnorientierung. In der Existenzanalyse geht es aber im Unterschied zur Humanistischen Psychologie mehr um das Offenhalten von Aufgaben und Angeboten in der Welt, sowie um das Eingehen auf diese, was zur Selbstentfaltung führt und weniger um die Entfaltung eigener Potentiale im Sinne der Selbstverwirklichung (Längle, 2016).

Frankl kämpfte bereits seinerzeit gegen die Aufnahme der Logotherapie und Existenzanalyse in die humanistische Psychotherapie. In ihr sah er die Gefahr des Reduktionismus und Psychologismus. Nach Frankl bildet der Humanismus keine wirklichkeitsgetreue Abbildung des Menschen dar. Zudem unterscheidet sich die Existenzanalyse gegenüber der humanistischen Psychologie hinsichtlich ihrer Anthropologie sowie ihres Weltbezug-Verständnisses. Während es in der humanistischen Psychologie um das Paradigma der Entfaltung der Anlagen als Zweck für die Selbstverwirklichung geht, handelt es sich in der Existenzanalyse um das Paradigma der Verwirklichung im anderen als Zweck der Sinnverwirklichung (Längle, 2014). Hinsichtlich der

Paradigmen steht die existentielle Psychotherapie auf der gegenüberliegenden Seite vom kausal-deterministischen Menschenbild aus naturwissenschaftlicher, empirischer und positivistischer Herkunft. Die existentielle Psychotherapie stellt sich gegen die Versachlichung des Individuums (Längle, 2016).

Der Schritt vom humanistischen zum existentiellen Paradigma lässt sich vergleichen mit dem Schritt von der Newtonschen Mechanik zur Relativitätstheorie. In der Existenzanalyse ist alles reine Bezüglichkeit; es gibt nichts Festgelegtes mehr, alles ist im Fluss und besteht aus Wechselwirkungen (Längle, 2014, S. 121).

4.3.3 Wesentliche Unterscheidungsmerkmale zwischen Längles und Frankls Konzept

Längle hat damals als Schüler von Frankl die originäre Logotherapie und Existenzanalyse so weit verändert, dass sich Frankl davon abgrenzte. So weisen die heute voneinander getrennten Schulen in Bezug auf ihre zentralsten Aspekte (Rolle der Person, Sinnmotivation bzw. -frage und Willensfreiheit) deutliche Unterschiede auf, ohne dass dabei eine klare begriffliche Abgrenzung vorhanden ist. Während bei Frankl die Logotherapie die Psychotherapie ist und die Existenzanalyse die dazu ergänzende Forschungsrichtung, ist die Logotherapie bei Längle lediglich die sinnorientierte Beratung, während die Existenzanalyse die Psychotherapie darstellt. Daraus resultiert, dass Längles Existenzanalyse Gemeinsamkeiten mit den Schulen von van Deurzen und Yalom aufweist und dadurch anschlussfähiger hinsichtlich der subjektivistisch orientierten Schulen der existentiellen Psychotherapie ist. Historisch gesehen liegt die Trennung zwischen Frankl und Längle in der Frage der Selbsterfahrung bei der logotherapeutischen Ausbildung, in der Frankl die Gefahr sah, dadurch das Potential der Selbstdistanzierung und -transzendenz zu verlieren (Batthyány & Lukas, 2020). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal liegt in der phänomenologischen Vorgangsweise der Existenzanalyse gegenüber der Noodynamik in der Franklschen Logotherapie und Existenzanalyse (Riemeyer, 2007).

Hinsichtlich der Konzepte von Wert und Sinn wurde bereits genannt, dass Frankl auch einen objektiven ontologischen Sinnbegriff anerkennt, während Längle ausschließlich einen existentiellen Sinn anerkennt, der sich von dem persönlich als sinnvoll Erlebbaren ableitet. Dieses Erlebbare ist dabei nach Längle emotional gedacht, wodurch das emotional Erlebte Sinn stiftet bzw. Sinn ist. Bezüglich der Werte beruhen das ontologische als auch das existentielle Sinnkonzept darauf. Bei Frankl leiten sich die Werte vom vorgegebenen Sinn ab, während die Dinge bei Längle durch die Interaktion des Subjekts mit der Welt ihren Sinn bekommen (Batthyány & Lukas, 2020). Dieser Wertecharakter fehlt bei Frankl. Demnach existieren die Werte bereits

und der Sinn entsteht, sobald man Werte erspürt. Ontologisch betrachtet gibt es also nur Werte, der Sinn wird lediglich subjektiv von der Person erlebt bzw. erfahren (Längle, 2019).

Hinsichtlich der geistigen Person ist diese bei Längle lediglich ein *Emergenzphänomen des Psychophysikums* und nicht mehr ein *eigenständig Seiendes*, womit es dem Psychophysikum nicht mehr gegenübergestellt bzw. vorgeschaltet ist. Somit ist der Geist bei Längle ein Produkt materieller Vorgänge, wodurch zwei Säulen der Logotherapie, zum einen das psychotherapeutische Credo und zum anderen die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung und -transzendenz, verloren gehen. Längle verzichtet in seiner Existenzanalyse auf den „methodischen Unterbau der Logotherapie“ und tauscht den geistigen Zugang mit der phänomenologischen Methode aus (Batthyány & Lukas, 2020). Eine weitere zentrale, wenn nicht wichtigste, Unterscheidung zwischen beiden wird im folgenden Unterkapitel erläutert, dabei geht es um eine Weiterentwicklung von Längle.

4.3.4 Personale Wende durch drei Entwicklungen: Emotion, Motivation und Biografie

In den 1980er Jahren erlebte die Existenzanalyse in Wien durch Längle eine personale Wende (Längle et al., 2005). Längle wurde klar, dass Frankls Sinnkonzept allein nicht für eine vollständige Psychotherapie ausreicht, wodurch er drei Entwicklungen in den Bereichen der Emotion, Motivation und Biografie etablierte bzw. diese Bereiche an die Existenzanalyse heranbrachte (Längle, 2022). Diese Entwicklungen wurden im Konzept der GLE vereinheitlicht, das schließlich als Weiterentwicklung der Franklschen Logotherapie und Existenzanalyse anzusehen ist. Emotionalität und Biografie spielen dabei eine zentrale Rolle, da die existentielle Anthropologie das Individuum als Wesen wahrnimmt, welches stets (un-)bewusst sein Leben mitgestaltet (GLE International, 2017). Neben der Sinnmotivation hat Längle also drei weitere gleichwertige Grundmotivationen ins Spiel gebracht, weshalb der Wille zum Sinn nicht weiter im Zentrum wie bei Frankl steht. Diese drei Grundmotivationen müssen zuerst befriedigt werden, damit nach Längle überhaupt Sinn erlebt werden kann. Es benötigt demnach also eine Basis fürs Überleben und Sein können, einen Lebensbezug anhand von Beziehungen und Wert-erleben sowie die Schaffung von Authentizität und Selbstfindung (Batthyány & Lukas, 2020).

Entscheidungen [...] kann der Mensch nur dann sinnvoll treffen, wenn er um die zur Entscheidung stehenden Werte weiß, sie erleben und gegeneinander abwägen kann. Dies setzt Weltoffenheit statt (biographisch verursachte) Selbst-Verhaftetheit voraus, sowie einen Zugang zum Gefühl, mit dem die Werte persönlich erschlossen werden (GLE International, 2017).

Des Weiteren müssen die Begrifflichkeiten Person und Persönlichkeit voneinander abgegrenzt werden. In Bezug auf die Persönlichkeit spielt das Verhältnis zur eigenen Emotionalität, die Einstellung bzw. Haltung zu den eigenen Werten sowie die Fähigkeit bzw. Bereitschaft zum eigenen Handeln eine zentrale Rolle. Dadurch zeigt sich, dass die Persönlichkeit über anhaltende bzw. statische Eigenschaften verfügt, welche vererbt oder mit der Zeit erworben bzw. überformt wurden. Im Gegensatz zur Persönlichkeit ist die Person das Ich, die Kraft bzw. Fähigkeit des Individuums, das zur Vernunft kommt, indem es über die Fähigkeiten des Verstehens und der Entscheidungsfindung verfügt (Längle, 2022).

4.4 Das Strukturmodell und seine vier Grundmotivationen zur Sinnfindung

Längle und nicht Frankl war es, der erstmals methodische Schritte zur Sinnfindung entwickelt hat, indem er einen vierstufigen aufeinander aufbauenden Sinnfindungsprozess erarbeitete, das auch als Strukturmodell bekannt ist. Dieses ermöglicht durch ein ressourcenorientiertes Arbeiten an den „existentiellen Fundamentalstreben“ das Individuum zu einem erfüllten Erleben und Handeln zu führen (GLE International, 2017) und erlaubt zudem die systematischen Aufbau der Hintergründe, welche ein Sinnproblem auslösen könnten (Längle, 2019). Bevor detaillierter auf diesen eingegangen werden kann, muss zuvor noch auf die von Längle vorgenommene Differenzierung des Sinnbegriffs zwischen ontologischen und existentiellen Sinn eingegangen werden, wodurch er zweiten von ersteren, der von Frankl stammt, klar abgrenzt. Der existentielle Sinn bzw. das existentielle Sinnverständnis entsteht durch eigenständiges Handeln des Individuums und stellt nicht wie beim ontologischen Sinn Gott an den Anfang (Längle, 2022). Das Individuum ist mitsamt seinen Fähigkeiten auf die Welt hin ausgerichtet. Dabei ist der Sinn als induktiv zu verstehen, da er als Perspektive zu einem größeren Wert hin verstanden werden kann. Dem gegenüber fungieren beim ontologischen Sinnverständnis Sinn und Werte als Vermittler, da sie von Gott gegeben sind (prophetischer Glaube), der ja am Anfang steht. Bei Längles existentiellen Seinsverständnis steht Gott am Ende offen. Sinn und Werte dienen als Orientierungshilfen, man stellt sich in den Dienst der *Lebensverdichtung*. Der existentielle Sinn soll demnach zur Erweiterung des Lebenswerten verhelfen, indem das Individuum durch eine existentielle Wende (wieder) auf sein persönliches bzw. eigenverantwortliches Dasein seiner Existenz hingeführt wird. Dieser existentielle Sinn wird dabei nicht als religiös bzw. absolut aufgefasst. Indem bereits zu Beginn auf das Ende bzw. die Begrenztheit menschlicher Existenz hingewiesen wird, zeigt sich die Spannweite von Geburt bis Tod, auf welche sich das existentielle Vorgehen bezieht (Längle, 1994).

Nun beziehen wir uns auf Längles Modell der individuellen personal-existentialen Grundmotivationen, welches er durch die Fortführung des Franklschen Konzepts über den Willen zum Sinn entwickelte. Durch die phänomenologische Analyse der psychotherapeutischen Arbeit hat Längle vier fundamental existentielle Thematiken herausgearbeitet, mit welchen sich das Individuum zur Erreichung eines erfüllten Lebens auseinandersetzen muss. Die erste Grundmotivation, das Sein-Können, ist als ontologische Dimension zu erachten, die sich auf das (Grund-)Vertrauen bezieht, die zweite Grundmotivation, das Leben-Mögen, stellt die axiologische Dimension dar, die Gefühle und Werte behandelt. Während die dritte Grundmotivation, das Selbst-Sein, die ethische Dimension darstellt und sich auf Verantwortung und Selbstwert bezieht, stellt die Grundmotivation das (zukünftig) Tätig-Werden dar und ist somit die Sinndimension, wo es schließlich u.a. um den religiösen Bezug geht (Längle, 2022).

Durch Längles Erläuterung der personalen Existenz anhand von in diesem Kapitel erklärenden Strukturmodell erlangte der Existenzbegriff neben seiner philosophischen Bedeutung durch Frankl auch eine psychotherapeutische Relevanz, indem durch die Grundmotivationen ein methodischer Rahmen für psychotherapeutische Arbeit als auch eine Struktur erstmals für die Pathologie, den Abwehrmechanismen und der Diagnostik gegeben ist. Diese wohl größte Weiterentwicklung von Längle steht nicht gegensätzlich zu Frankls Werk, sondern ist eher als neue methodische Ausgestaltung bzw. Zurückstellung des Sinnthemas innerhalb der Psychotherapie anzusehen. Auch das Ziel bleibt dasselbe, nämlich die Befähigung der zu therapierenden Person, (wieder) zu einer selbstgestalterischen bzw. eigenverantwortlichen Existenz zu finden, welche Sinnfindung ermöglicht. Der Unterschied liegt lediglich darin, dass die Sinnfindung nicht direkt angestrebt wird, sondern über den Weg von Lebenseinstellungen und -haltungen, der Aufarbeitung und Bearbeitung lebensbehindernder Erfahrungen und Ereignisse sowie der Selbstfindung. Erst dann ist es dem Individuum möglich, sich den Angeboten und Anforderungen des Sinnes hinzugeben und die eigenen Aufgaben sowie das eigene Leben zu meistern (Längle, 2022).

4.4.1 (Da)sein-Können - ontologische Dimension – Beziehung zur Welt

Die erste Grundmotivation, das Dasein-Können bezieht sich auf die ontologische Dimension. Die Auseinandersetzung mit der gegebenen Realität steht im Mittelpunkt (Längle, 2019). Hierbei geht es um die existentielle Bedeutung von Angst bzw. Machtlosigkeit, die Konfrontation mit dem Tod, um äußere sowie innere Ressourcen als auch um das Thema Beziehung. Der Dialog und das personale Begleitsein stehen im Mittelpunkt der Therapie. Das Individuum ist darauf ausgelegt, überleben zu können, wofür es aber auf Schutz, Halt und Raum benötigt,

damit sich das (Grund-)Vertrauen entwickeln kann (Riemeyer, 2007). Das Gegebene muss angenommen oder ausgehalten werden können, ansonsten entwickeln sich Ängste (GLE International, 2017).

4.4.2 Leben-Mögen - axiologische Dimension – Beziehung mit eigenen Leben

Die zweite Grundmotivation, das Leben-Mögen bezieht sich auf die axiologische Dimension. Sie wendet sich dem Leiden und der Haltung des Annehmens sowie der Depressivität zu (Riemeyer, 2007). Dem Individuum wird die Frage zugesteckt, ob es sein eigenes Leben mag. Dafür benötigt es nämlich die Verbundenheit und für diese wiederum sind Beziehung, Nähe und Zeit essenziell, damit sich das Individuum dem Wertvollen in seinem Leben widmen kann. Der Grundwert des Lebens kennzeichnet sich dadurch, indem das Individuum das Gefühl innehat, dass es sich gut anfühlt, auf der Welt zu sein. Ist dieses Gefühl der Lebenskunst nicht vorhanden, können affektive Störungen bzw. Depressionen die Folge sein (GLE International, 2017). Dieses Gefühl tritt v.a. dann auf, wenn ein Wert- oder Beziehungsverlust eintritt bzw. Sinnproblematiken auftauchen, die durch eine verflachte Emotionalität entstehen (Längle, 2019)

4.4.3 Selbst-Sein(-Dürfen) - ethische Dimension – Beziehung zu sich selbst als Person

Die dritte Grundmotivation, das Selbst-Sein-Dürfen bezieht sich auf die ethische Dimension (Riemeyer, 2007). Die Grundfrage dabei lautet: „Darf ich so sein, wie ich bin?“ Hierbei geht es um die Entfaltung des individuellen Selbst-Seins bzw. um die persönliche Authentizität. Für ein authentisches Leben, die Entwicklung der Identität sowie das Gespür für ethisch Sinnvolles ist die Ausbildung des Ichs bzw. des Selbstwerts zentral, für das wiederum Gerechtigkeit, Beachtung und Wertschätzung benötigt werden. Treten hier Defizite auf, kommt es Selbstwertstörungen (GLE International, 2017). Dies ist v.a. bei Ich- bzw. Selbstbildungsstörungen, Fremdbestimmungen und Abgrenzungsunfähigkeit der Fall (Längle, 2019).

4.4.4 Handeln-Sollen – Sinndimension – Beziehung zur eigenen Zukunft

Die vierte Grundmotivation, das Handeln-Sollen bezieht sich auf die Sinndimension. Das Individuum will für etwas da sein, was nicht nur es selbst ist (Riemeyer, 2007). Hierbei spielt also die Motivation zum existentiellen Sinn sowie zur Entwicklung des Wertvollen eine wichtige Rolle. Zentrale Begrifflichkeiten, um die es hier geht, sind: Sinn im Augenblick, Suizidalität, Humanismus, existentielles Vakuum, Selbst-Transzendenz und die ressourcenorientierte Bewältigung von Traumata. Das Individuum sucht sinnstiftete Möglichkeiten bzw. wertvolle Tätigkeiten, wodurch sich das Gefühl einstellt, dass sein Dasein für etwas gut ist. Stellt sich dieses

Gefühl nicht ein, droht die Suizidalität (GLE International, 2017). Gegenüber Frankl erachtet Längle auch die Selbstentwicklung und -entfaltung als eine sinnvolle Aufgabe (Längle, 2019).

4.5 Neue Methoden und Techniken

Wie eingangs erwähnt entwickelte Längle mehrere neue Methoden und Techniken. Die zentralsten davon werden in diesem Kapitel erläutert. Zur ersten systematischen Entwicklung zählt die Methode der Personalen Existenzanalyse sowie die Emotionslehre, da vermehrt mit Emotionen als auch Affekten gearbeitet wurde (Längle, 2022).

4.5.1 Existentielle Motivationstheorie

Die Motivation ist ein zentrales Wesensmerkmal des Menschen, wodurch es die Motivationslehre benötigt, um das Wesen des Menschen zu verstehen. Diese beschäftigt sich mit den Beweg- und Handlungsgründen des Menschen. Innerhalb der Existenzanalyse wird bei der Motivationslehre zwischen psychischer (Psychodynamik) und geistiger Motivation (Noodynamik) unterschieden. Die Psychodynamik ist wertblind und zielt lediglich auf die Spannungsreduktion sowie Lebenserhaltung ab, während die Noodynamik sich auf Werte bezieht und der Lebensgestaltung dient. Durch das jeweilige Motivationsverständnis wird der Zugang eines Psychotherapieverfahrens zum Individuum ersichtlich. Die Existenzanalyse betrachtet das Individuum dabei als stets motiviert. Während psychische Motive eher antreiben, ziehen personale Motive eher an. Die Psychodynamik dient also der Lebenserhaltung, die Noodynamik hingegen der -gestaltung. Werden jedoch alle Bedürfnisse durch eine strikte Triebdynamik befriedigt, trägt dies auch den Destruktionskeim (Todestrieb) in sich. Die Noodynamik hingegen sorgt für die Aufrechterhaltung der Spannung. Der Motivationsfaktor stellt die erlebte Spannung zwischen dem Ist-Zustand sowie dem verfolgten Ziel dar (Längle, 2014).

4.5.2 Die Emotionslehre

Unter der ersten systematischen Entwicklung in der Existenzanalyse fällt die Personale Existenzanalyse (PEA). Gemeinsam mit ihr entwickelte sich in der Existenzanalyse auch die Emotionslehre, mithilfe dieser die Arbeit mit Emotionen und Affekte innerhalb der Psychotherapie begann. Ihr Ziel liegt in der Vermittlung von Verständnis sowie dem Zu- und Umgang mit Emotionen (Riemeyer, 2007). Die Emotion stellt das Zentrum des Erlebens dar, welches anhand phänomenologischer Analysen im psychotherapeutischen Prozess behandelt wird. Um die Emotionalität der zu behandelnden Person besser zu verstehen bzw. für die therapierende Person zugänglicher zu machen, bedient sich diese der biografischen Arbeit und der Empathie (Längle, 1999).

4.5.3 Die Methode der Personalen Existenzanalyse (PEA)

Die Personale Existenzanalyse ist als existentielle bzw. phänomenologische Psychotherapiemethode anzusehen. Sie ermöglicht die tiefenpsychologische Behandlung psychogener bzw. neurotischer Störungen anhand der Existenzanalyse. Die Methode ist als Weiterentwicklung des Franklschen Ansatzes zu verstehen, wobei hier die Thematiken der Biografie und Emotionalität hinzukommen. Dadurch öffnete sich die psychotherapeutische Arbeit gegenüber der Analyse lebensgeschichtlicher Zusammenhänge. Während Frankls Logotherapie lediglich zukunftsorientiert war und die Arbeit an der Biografie eher als Ablenkung vom Sinnauftrag wahrnahm, weitete sich die Existenzanalyse verfahrenstechnisch über die gesamte Lebensspanne des Individuums aus und schloss dadurch auch seine Vergangenheit mit ein. Um die Arbeit mit den neuen Methoden zu ermöglichen, musste die Selbsterfahrung in der Ausbildung eingebaut werden (Längle, 2022).

Im Fokus der Personalen Existenzanalyse steht das subjektive Erleben, die Emotionen und die personalen Prozesse. Sie versucht durch die Freilegung der persönlichen Werte die persönliche Sinnfindung zu stärken (Raskob, 2005). Ihre Vorgangsweise ist erlebnisorientiert, da es mehr ums Verstehen als Erklären geht. In einem weiteren Bezug zu Frankl ergänzt Längle hier das dreidimensionale Menschenbild von Frankl durch die vierte Grunddimension der Existenz. Als Ziel und Aufgabe hat sich Personale Existenzanalyse vorgeschrieben, die Person (wieder) zur Zustimmung zum eigenen Leben hinzubringen und sie gleichzeitig von Fixierungen oder Partikularisierungen zu lösen. Dem Individuum wird zu authentischen Stellungnahmen, einem eigenverantwortlichen Umgang sowie zu einem geistig und emotional freien Erleben verholfen, indem ein Zugang zur verschütteten bzw. verstummten Emotionalität ermöglicht wird. Dadurch wird erreicht, dass das Individuum wieder mit seiner inneren Zustimmung leben kann (GLE International, 2017).

Das Neue an der PEA war demnach, dass sie die Sinnthematik innerhalb der Psychotherapie weiter zurückstellte, indem diese nicht mehr direkt angegangen werden kann, sondern auf sie hingearbeitet werden muss. In diesem Hinarbeiten auf die Sinnthematik werden zuvor Themenbereiche wie Lebenseinstellungen bzw. -haltungen, Aufgreifen lebensbehindernder Ereignisse sowie Selbstfindung und -zugang bearbeitet, bevor die Sinnthematik behandelt wird, da es dem Individuum erst nach der Behebung seiner Störungen möglich ist, sich mit den Angeboten und Anforderungen des Lebenssinn zu beschäftigen. So verschob sich durch die PEA der Fokus weg von der Sinnfrage hin zu den personalen Prozessen. Zu diesen zählt der Eindruck, die Stellungnahme und der Ausdruck. Mit Eindruck ist die Beindruckbarkeit des Individuums

gemeint bzw. dass sie ansprechbar ist. Es folgt die Stellungnahme zum eigenen Eindruck unter Berücksichtigung der gesamten Wertbezüge, wo es um das Verstehen geht. Zuletzt bezieht sich der Ausdruck auf die Äußerung bzw. Antwort der Person. Die PEA weist zudem vier methodische Schritte auf. Im ersten Schritt (PEA 0) geht es um die Deskription der Fakten bzw. der Betrachtung des Geschehenes sowie der Beziehungsaufnahme. Der zweite Schritt (PEA 1) handelt um die phänomenologische Analyse bzw. der Selbstannahme, dem Verstehen der Gefühle und Impulse von sich und anderen. Die innere Stellungnahme bzw. Selbst-Distanzierung beschreibt den dritten Schritt (PEA 2). Hierbei geht es um die authentische Restrukturierung. Im letzten Schritt (PEA 3) wiederum geht es um die Ausführung, der äußeren Stellungnahme, dem Handeln bzw. um die Selbst-Transzendenz und -Aktualisierung. Dabei werden konkrete Handlungsschritte erarbeitet (Riemeyer, 2007).

4.5.3.1 Existenzanalyse (PEA) und Hermeneutik

Hierbei geht es um den Zusammenhang von Existenzanalyse und Hermeneutik. Die Auslegung bzw. Deutung des existenzanalytischen Prozesses ist unumgänglich. Als hermeneutischer Prozess in der Existenzanalyse kann die Situationskonkretisierung, das In-der-Welt-Sein sowie der Gesprächsvollzug erachtet werden. Folgend wird auf die Fragen eingegangen, wie sich der Verstehensprozess in der Existenzanalyse in Bezug auf die PEA vollzieht, inwiefern dieser als hermeneutischer Prozess angesehen wird und inwiefern dabei die Rede von Auslegung bzw. Deutung oder Interpretation ist (Lleras, 2000).

Die PEA unterläuft vier Schritte, wobei jeder dieser vier mit dem hermeneutischen Verstehen sowie Heideggers Existenzbegriff und dessen Bezug zum Verstehen in Verbindung gesetzt werden kann. Im ersten Schritt, der Deskription, geht es um die Beziehungsaufnahme bzw. dem Sich-zeigen-lassen der zu therapierenden Person in seiner Unmittelbarkeit. Die therapierende Person zeigt sich dabei im Raum lassen bzw. schaffen, in welchem die zu therapierende Person ihr Sein äußern kann. Dabei zeigt sich die Wurzel des Verstehens, die im hier genannten Lassen der zu therapierenden Person vorzufinden ist. Dieser Schritt kann in Bezug auf Heideggers Existenzmoment des Alltäglichsseins sowie der Entfremdung gebracht werden. Der zweite Schritt, die phänomenologische Analyse, handelt um die Schaffung des Zugangs zur Dimension der eigenen Emotionalität. Es geht um das Wahrnehmen der eigenen Gefühle bzw. Empfindungen sowie dessen Anerkennung und Akzeptanz, als um das Verstehen der eigenen Emotionalität, Heidegger beschrieb dies als existenziale Faktizität, die bei Längle wiederum als das Verstehen des „In-der Welt-Seins“ angesehen werden kann. Aus der Sicht des Verstehens können der dritte und vierte Schritt, die innere Stellungnahme und die antwortende Ausführung,

zusammengefasst werden, da der letzte Schritt eher als Vorbereitung für das praktische Handeln anzusehen ist. In diesen beiden Schritten geht es um das Verstehen des eigenen Seins in der jeweiligen Situation bzw. um die Schaffung der Möglichkeit des eigenen Sein-Könnens. Der zu therapierende Person eröffnet sich durch ihr Verständnis der eigenen Situation die handelnde Dimension. In Bezug auf Heidegger ist hier der Existenzmoment des Sich-vorweg-Seins anzuführen. Der existenzanalytische Verstehensprozess weist also einen hermeneutischen Charakter auf, der dadurch ersichtlich wird, indem die therapeutische Situation als eine interpretationsbedürftige Situation und somit auch als hermeneutische Situation angesehen werden kann, in der therapierende und zu therapierende Person ihr eigenes Verstehen artikulieren. Während bei Heidegger die Aufgabe des hermeneutischen Verstehens in der Befreiung des Seins hin zu neuen Möglichkeiten der eigenen Existenz liegt, findet sich diese in der Existenzanalyse in der Befreiung des Individuums von der Einseitigkeit des persönlichen Existenzentwurfes sowie den eigenen Möglichkeiten in der Welt. Ziel des hermeneutischen Prozesses ist die gemeinsame Anstrengung von therapierender und zu therapierender Person die Frage ausfindig zu machen, die sich aus einer Aussage der zu therapierenden Person ergibt, da jede Aussage der therapierenden Person als Antwort auf eine Frage angesehen wird (Lleras, 2000)

4.5.4 Sinnerfassungsmethode (SEM)

Primäre Aufgabe der Sinnerfassungsmethode (SEM) ist die stufenweise bzw. systematische Suche nach dem existentiellen Sinn. Dieser stellt die wertvollste Möglichkeit jeder Situation dar. In diesem Verfahren werden die Voraussetzungen der Sinnfindung berücksichtigt. Ihr Sinnfindungsprozess gliedert die Methode in vier W-Schritten ein: (Längle, 2019)

1. Wahrnehmen der Realität (Wer bin ich?). Dieser Schritt beschäftigt sich mit den Gegebenheiten bzw. Unabänderlichkeiten einer Situation (Riemeyer, 2007). Neben den Unveränderbarkeiten existieren noch aufzusuchende Spielräume. Dadurch sollen alle Möglichkeiten für eine Veränderung gefunden werden, durch die sich das Individuum frei bewegen und gestalten kann, wodurch seine Existenz erst zum Vorschein kommt (Längle, 2019).

2. Werten der Möglichkeiten (Wertfühlen). Im nächsten Schritt werden die Handlungsmöglichkeiten analysiert und in Verbindung mit dem eigenen Leben bzw. dem Wert- und Sinnvollen gebracht (Riemeyer, 2007). Durch dieses Analysieren der Möglichkeiten entsteht eine Wertung der Möglichkeiten und emotionale Blockaden können sich lösen (Längle, 2019).

3. Wählen des Wertvollsten (Entscheiden). Das Individuum entscheidet sich schließlich für eine Möglichkeit (Riemeyer, 2007). Dadurch kommt neben dem Wert der Möglichkeit auch die

dafür entstehende Mühe, Sorge bzw. Risiko und Konsequenzen zu Tage. Das Individuum muss also bereit sein, ein Risiko einzugehen (Längle, 2019).

4. Wirken (Handeln) in der Situation. Während sich die letzten beiden Schritte um das Selbst des Individuums beschäftigen, bezieht sich der letzte Schritt wieder nach außen auf die Welt hin (Riemeyer, 2007). Das Individuum erlebt den Sinn der Möglichkeit erst dann, sobald es diese in der Welt umsetzt bzw. die Tat verwirklicht. Damit einher geht die Verantwortung zum eigenen Handeln. Für die Verwirklichung dieser sinnvollen Möglichkeit braucht es wiederum Vorarbeit dazu, wann, wie, wo, warum es umgesetzt werden soll (Längle, 2019).

Hinsichtlich des Indikationsbereiches der Sinnerfassungsmethode ist zu betonen, dass sie vorwiegend als Methode im beraterischen Kontext angesehen wird, die zwei Bereiche aufweist. Der erste Bereich stellt die orientierende Lebensgestaltung dar. Hierbei geht es um eine kreative Strukturierung bzw. Gestaltung einer unproblematischen (Lebens-)Situation. Der zweite Bereich stellt die Problemebene dar. Hierbei liegt das Problem in der Sinnlosigkeit. Die Vorgangsweise bleibt zwar dieselbe, stellt sich jedoch als schwieriger heraus, da es sich bereits um ein Problem handelt, das zu größeren Konsequenzen führt bzw. größere Veränderungen benötigt (Längle, 2019).

4.6 Abgrenzung der Existenzanalyse nach Längle von der originären Logotherapie

Längle hat die Grundkonzepte von Frankl in phänomenologischer Sicht weiterentwickelt und dadurch die Existenzanalyse als eigenständiges Psychotherapieverfahren entwickelt (bestNET, n.d.). Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist die bereits genannte Auseinandersetzung mit der tiefendynamischen Arbeit, welche Längle in seine Arbeit aufnimmt, Frankl und Lukas jedoch ablehnen (Raskob, 2005). Gleichzeitig benötigt die therapierende Person in der originären Logotherapie Improvisation, Intuition sowie Individualisierung, in Längles Existenzanalyse muss die therapierende Person hingegen die ihm zugänglichen Methoden und Techniken anwenden können, es geht hierbei weniger um die drei oben genannten Punkte der Logotherapie. Handelt es sich in der Therapie um Sinnlosigkeitsgefühle bzw. einem existentiellen Vakuum ist die originäre Logotherapie die richtige Methode für die Anwendung (Riemeyer et al., 2007). Die beiden Psychotherapieverfahren haben also dasselbe anthropologische Fundament, Während die originäre Logotherapie sich auf die Sinnthematik fokussiert und demnach ihr primäres Motivationskonzept der Wille zum Sinn ist, macht in der Existenzanalyse von Längle die ursprüngliche Logotherapie nur einen Teil eines größeren Ganzen aus. Die Sinnthematik wird

demnach nicht als alleinige Motivationskraft angesehen, da ihr drei weitere Grundmotivationen vorangehen, wodurch der originäre Existenzbegriff erweitert wird (bestNET, n.d.).

4.7 Die Identifizierung der Existenzanalyse als Paradigma

Neben der Logotherapie und Existenzanalyse nach Frankl und Lukas stellt auch die Existenzanalyse nach Alfred Längle ein eigenständiges Paradigma innerhalb der existenziellen Psychotherapie dar, welches sich aus der phänomenologischen Weiterentwicklung und Differenzierung der ursprünglichen Konzepte Frankls herausgebildet hat. Die Grundlage dieser Paradigmenidentifikation stellt auch hier eine umfassende Literaturschau der zentralen Primär- und Sekundärquellen, der methodologischen Fundierung, institutionellen Verankerung sowie paradigmatischen Vertreter:innen dar. Auf methodologischer Ebene positioniert sich Längles Existenzanalyse dezidiert phänomenologisch-hermeneutisch. Während Frankls Ansatz primär existenzphilosophisch fundiert ist und eine starke normative Akzentuierung aufweist, legt Längle ein erweitertes, phänomenologisches Fundament. Der Fokus liegt auf der unmittelbaren Erfahrung und subjektiven Wirklichkeit des Menschen, welche dialogisch und prozessual erschlossen wird. Diese phänomenologische Herangehensweise umfasst eine detaillierte biografische und psychodynamische Auseinandersetzung, die von Frankl ausdrücklich abgelehnt wurde (siehe 4.3.3). Die theoretische Gebäude von Längles Existenzanalyse verfügt über eine klare paradigmatische Eigenständigkeit. Zentral hierbei sind die vier existenziellen Grundmotivation, zu denen die Akzeptanz von Gegebenheiten (Sein-Können), die Beziehungen und Wertschätzung (Leben-Mögen), die Authentizität und personale Identität (Selbst-Sein-Dürfen) sowie die Sinnorientierung (Handeln-Sollen) gehören. Diese paradigmatische Erweiterung, in der die Sinnorientierung nicht mehr als singuläre, sondern als integrierte Motivation betrachtet wird, stellt eine wesentlich Abgrenzung zur originären Logotherapie nach Frankl dar (4.4).

Die Begrifflich und Konzepte von Längle Existenzanalyse sind klar definiert und paradigmatisch eigenständig. Hierzu zählen die Begriffe Existenz und Existenzanalyse (4.3.1), Personale Wende (4.3.4), innere Zustimmung, personal-existenzielle Grundmotivationen (4.4) und Selbstwerdung (4.3.1) zeigen deutlich eigenständige theoretische Entwicklungen. Das Menschenbild nach Längle umfasst eine komplexe anthropologische Fundierung, in welcher der Mensch nicht ausschließlich auf eine geistige Dimension und einen Willen zum Sinn reduziert wird, sondern als existenziell-gebundenes Wesen begriffen wird, das sich permanent in Auseinandersetzung mit seinen emotionalen und relationalen Bedingungen befindet (4.4). Die Existenzanalyse nach Längle grenzt sich zusammenfassend hinsichtlich ihrer Inbezugnahme biografischer, emotionaler und psychodynamischer Aspekte sowie einer ausgeprägten Selbsterfahrung von der

originären Logotherapie ab. Frankl kritisierte diese Entwicklungen entschieden, da sie seiner Auffassung nach dem Wesen der Logotherapie (Fokus auf Selbsttranszendenz und Zukunftsorientierung) entgegenstünden und eine Rückkehr zu einem Psychologismus bedeuteten, gegen den er sich klar abgrenzte (4.3.3). Die Trennung Frankls von der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (GLE) im Jahr 1991 (3.8) unterstreicht diese paradigmatische Abgrenzung und Eigenständigkeit der Existenzanalyse nach Längle.

Institutionell und praxisbezogen ist die Existenzanalyse nach Längle durch eigene Ausbildungsinstitute (GLE-I und nationale Institute, z.B. Akademie für Existenzanalyse und Logotherapie in Österreich und Deutschland) international vertreten. Die Ausbildungsinhalte umfassen einheitlich definierte Lehrgänge, die sowohl zur Lebens- und Sozialberatung als auch zur psychotherapeutischen Tätigkeit qualifizieren. Die explizite institutionelle Eigenständigkeit dieser Ausbildungsstätten unterstreicht den paradigmatischen Charakter der Existenzanalyse nach Längle zusätzlich. (4.2). Die paradigmatische Konsistenz der Existenzanalyse nach Längle zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sie inkommensurabel mit dem originären Ansatz Frankls bleibt (4.6). obwohl beide auf einem teilweise gemeinsamen anthropologischen Fundament aufbauen, divergieren sie maßgeblich in Methodik, Theorie und Praxis. Während Frankls Ansatz primär normativ und philosophisch existenziell geprägt ist, ist Längles Existenzanalyse durch ihre phänomenologische Offenheit und Prozesshaftigkeit charakterisiert. Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass die Existenzanalyse nach Längle aufgrund ihrer spezifischen theoretischen Konzepte, ihrer eigenständigen Methodik (4.5) und expliziten Abgrenzungen gegenüber der originären Logotherapie und anderen existenziellen Ansätzen als eigenständiges Paradigma innerhalb der existenziellen Psychotherapie identifiziert werden kann.

5. Die Logopädagogik bzw. Sinnzentrierte Pädagogik

Dieses Kapitel bezieht sich nun auf die erste der beiden pädagogischen Anwendungen der Logotherapie und Existenzanalyse, die am Ende nicht nur als Paradigma identifiziert, sondern auch anhand des vierkomponentigen Paradigmenbegriffs noch genauer analysiert wird und anschließend im direkten Vergleich mit der zweiten pädagogischen Anwendung, der Existenziellen Pädagogik verglichen, um deren Koexistenzweise zu analysieren und zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten zu erörtern.

5.1 Einführung, Hintergrund und Ausgangspunkte

Die Logotherapie und Existenzanalyse Frankls kann als Psychotherapie, Philosophie sowie Anthropologie angesehen werden, enthält aber auch wesentliche pädagogische Aspekte,

wodurch Kindern und Eltern Hilfe angeboten werden kann (Lukas, 1995e). Hierfür ist es notwendig, die Persönlichkeit der Kinder sowie ihre individuelle Entscheidungsmacht anzuerkennen. Die geistige Dimension ist bei Kindern nur teilweise ausgereift bzw. in Entwicklung, durchdringt jedoch bereits ihr Psychophysikum und beeinflusst die eigene Entwicklung (Elisabeth-Lukas-Archiv, n.d.). Aus der pädagogischen Anwendbarkeit heraus hat sich mit der Zeit die Logopädagogik entwickelt. Diese ist als neues Forschungsgebiet innerhalb der Pädagogik anzusehen. Der Begriff ist nach Lotz (2009) erstmalig in der Magisterarbeit von Elisabeth Hinterholzer unter dem Titel „Die Relevanz einer Logopädagogik in der Erziehung“ auf der Universität Wien im Jahr 2003 vorzufinden. In der Logopädagogik spielt die Selbstkompetenz sowie die Förderung von Ressourcen und Talenten eine zentrale Rolle. Hinsichtlich der Werte stehen jene der Neugierde sowie der Selbstverantwortung im Zentrum. Hierfür muss ein Raum geschaffen werden, in welchem Fehler und Scheitern anerkannt werden und Raum für Experimentieren und Üben geschaffen wird. Diese Faktoren beeinflussen maßgeblich die Persönlichkeitsbildung und Beziehungsfähigkeit gegenüber anderen (Mühlbacher, 2018b). Die Logopädagogik wird auch als *Sinnzentrierte Pädagogik* bezeichnet, gilt als Weiterentwicklung der Logotherapie im pädagogischen Kontext und richtet sich auf das spezifisch Humane, wie ihre Herkunftsdisziplin. Sie bezieht sich auf das Wissen der Pädagogik, der Mediendidaktik und der Gehirnforschung (Mühlbacher, 2018a).

Auch in der Logopädagogik steht der Begriff „Sinn“ im Mittelpunkt. Demnach gelingt die Erziehung v.a. dann, wenn im Zentrum des (Selbst-)Bewusstseins des Kindes der Sinn steht. Die Kinder sind zwar die eigenen Expert:innen ihres Lebens und sorgen großteils allein für sich selbst, damit sie sich aber auch um andere(s) kümmern können, ist die Erlernung der Fähigkeit zur Selbsttranszendierung wichtig, welches das humane Leben kennzeichnet (Biller, 2005). Die Logopädagogik begreift das Kind als sinnstrebige, personale, geistige und freie Person mit dem Ziel, dieses für Sinnmöglichkeiten zu sensibilisieren und diese zu verwirklichen, wodurch ein ethisch wertvolles Leben angestrebt werden kann. Ermöglicht wird dies durch ein komplexes Netzwerk an Maßnahmen von Selbsttranszendenz, Ambition, Vernunft und Sinn. Die Erziehung wirkt dabei nicht wie ein Objekt von außen ein, sondern versucht das Individuum von innen bzw. aus der in sich befindlichen Situation heraus anzusprechen, damit es von sich selbst heraus aktiv wird (Biller, 2007).

5.2 Philosophische und anthropologische Grundlagen der Logopädagogik

Die Pädagogik wird von der Philosophie und ihren Strömungen beeinflusst, so auch vom Existentialismus und dessen Existenzphilosophen wie Kierkegaard, Jaspers und Satre. In der so

entstandenen Existentiellen Erziehung als auch der Logopädagogik spielen die Wertevermittlung eine zentrale Rolle sowie die Hinrichtung auf die Transzendenz, ohne jedoch die Persönlichkeit des jeweiligen Individuums außen vor zu lassen (Prohaska, 1955). In der modernen Pädagogik nehmen existentielle Begrifflichkeiten wie Sinnsuche und -verlust sowie Wertewandel und -verlust eine wichtige Rolle ein. Durch Frankls Logotherapie und Existenzanalyse sollen für die Pädagogik Erziehungshilfen anhand von Sinnfindungs- und Wertreflexionsprozessen geschaffen werden. Hierfür werden die Begrifflichkeiten Sinn, Wert, Gemeinschaft, Moral und Person in die Pädagogik eingeführt bzw. neu aufgearbeitet. Neben den erarbeiteten Erziehungshilfen soll die Logotherapie und Existenzanalyse auch direkt den Pädagog:innen dienen, indem sie ihnen eine neue Sichtweise auf ihre eigene Persönlichkeit sowie Profession ermöglicht. Aus der Therapie können pädagogisch-therapeutische Prozessgestaltungen in das erzieherische Handeln eingebaut werden (Budnik, 2001). Zusammengefasst enthält das Sinnkonzept Frankls also mehrere pädagogische Komponenten, da Sinn jedoch nicht gegeben, sondern stets gefunden werden muss, muss die Eigeninitiative des Individuums gefördert werden. Präventivmaßnahmen bieten sich hierfür pädagogisch gut an (Biller, 2002).

5.2.1 Der Mensch als Subjekt in der Erziehung

In der heutigen Pädagogik wird das Individuum als freies und selbstbestimmtes Wesen angesehen. Eines ihrer zentralen Anliegen ist dabei die Achtung der Persönlichkeit des Kindes, die sich in seiner physischen und psychischen Entwicklung zeigt. Häufig sind jedoch die Ausdrucksmöglichkeiten des Personalen eines Kindes eingeschränkt, besonders in den frühen Entwicklungsjahren. Zu den Fähigkeiten des Personalen eines Kindes zählen u.a. die Selbstdistanzierung und -transzendenz, der Wille, das Selbstbewusstsein und das Sinnstreben. Erst in der Pubertät entwickelt sich ein verstärktes Verantwortungsbewusstsein und Jugendliche beginnen, intensiver über Sinn und Werte nachzudenken (Wicki, 1991a). In dieser Lebensphase sucht das Individuum nach Orientierung, hierfür kann die Logotherapie als pädagogisches Werkzeug herangezogen werden, um Jugendliche bei der Entdeckung ihrer eigenen Lebensinhalte und Werte zu unterstützen (Längle, 2022). Frankl geht davon aus, dass jeder Mensch individuell nach Sinn strebt und diese Suche nicht aufgezwungen, sondern selbst gestaltet werden muss. Dies hat im pädagogischen Kontext eine besonders hohe Bedeutung, da es die Eigenverantwortung stärkt. Die pädagogische Fachkraft sollte den Jugendlichen nicht vorgegebene Werte vermitteln, sondern sie dabei unterstützen, eigene Wege zu finden. Dies ist auch im präventiven Bereich der Erziehung von Bedeutung, da die Stärkung der Eigeninitiative langfristig positive Entwicklungen fördert (Biller, 2002).

5.2.2 Anthropologische Grundlagen der Logotherapie

Die anthropologischen Grundlagen der Logotherapie, die Frankl entwickelte, sind auch in der Pädagogik von zentraler Bedeutung. Sie stützen sich auf das Franklsche mehrdimensionale Menschenbild. Der Mensch wird dabei als Einheit aus physischem, psychischem und geistigem Wesen gesehen, und genau diese Ganzheit muss auch in der Pädagogik berücksichtigt werden (Schlederer, 1964). Pädagogik und Erziehung müssen demnach nicht nur die intellektuellen, sondern auch die emotionalen und existenziellen Bedürfnisse eines Menschen berücksichtigen. Zugleich ist es nicht möglich, eine klare Grenze zwischen der Existenzanalyse und der daraus resultierenden pädagogischen Bedeutung zu ziehen, da jeglicher philosophisch-anthropologische Erkenntnis auch eine pädagogische Bedeutung hinzukommt (Wicki, 1991b). Hieraus lässt sich auf das enge Verhältnis zwischen Pädagogik und Anthropologie und ihre gegenseitige Bereicherung schließen (Riemeyer, 2007). Frankl beschreibt den Menschen als freies und verantwortungsvolles Wesen, das durch die Suche nach Sinn seine persönliche Existenz gestaltet. Diese ganzheitliche Sichtweise schützt vor der Reduktion des Menschen auf bloße Leistungsträger:innen oder intellektuelle Wesen (Wicki, 1991b).

5.2.3 Pädagogische Konsequenzen der Existenzanalyse

Die existenzanalytische Pädagogik basiert auf der Idee, dass Erziehung den ganzen Menschen fördern muss. Frankl fordert in seiner Existenzanalyse eine Erziehung, die nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern vorwiegend auf die Entwicklung der Sinnorientierung abzielt. Er sieht die pädagogische Aufgabe in der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Entdeckung von Werten, ohne ihnen diese dabei aufzuzwingen. Ermöglicht wird dies durch die Eröffnung von Möglichkeiten und Perspektiven bzw. dem Bewusstmachen der eigenen Verantwortlichkeit, die es dem Einzelnen erlauben, eigenverantwortlich zu entscheiden (Riemeyer, 2007). Zur Verantwortung gehört auch die Freiheit des Menschen. Dieser befindet sich stets in einer Spannung zwischen verschiedenen Wahlmöglichkeiten, diese Spannung ist dabei ein zentrales Element der Existenz. Dies zu verstehen und anzunehmen, ist eine wichtige Aufgabe der Erziehung. Die existenzanalytische Pädagogik fördert daher das Bewusstsein für die eigene Verantwortung und die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, die nicht nur das eigene Leben, sondern auch das Leben anderer betreffen (Bammer, 2004).

5.2.4 Praktische Anwendung der Logotherapie in der Pädagogik

Die praktischen Anwendungen der Logotherapie in der Pädagogik sind vielfältig und wurden von verschiedenen Autor:innen weiterentwickelt. Während Spranger die Pädagogik mit den Themen des Verantwortungsbewusstseins und des Gewissens konfrontierte (Dienelt, 1984),

beschäftigten sich u.a. die Pädagogen Beda Wicki und Karl Dienelt sowie die Psycholog:innen Horst Schleifer und Elisabeth Lukas mit der pädagogischen Relevanz der Logotherapie und Existenzanalyse (Riemeyer, 2007). Folgend werden in Kürze die drei Entwicklungen von Schlederer, Wicki und Dienelt vorgestellt.

Franz Schlederer betont in seinem Werk "Erziehung zu personaler Existenz" (1964), dass Erziehung immer die Einheit von Geist und Körper berücksichtigen muss. Diese Idee bildet die Grundlage einer ganzheitlichen Erziehung, die den Menschen nicht nur in seinen intellektuellen, sondern auch in seinen geistigen und emotionalen Dimensionen fördern soll (Riemeyer, 2007). Beda Wicki beschäftigt sich hingegen in seiner Arbeit "Die Theorie von Viktor Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik" (1981) mit der Frage, wie Sinn- und Gewissenserziehung in der Praxis umgesetzt werden kann. Er stellt fest, dass es eine zentrale Aufgabe der Erziehung ist, das moralische und ethische Bewusstsein zu fördern, ohne dabei den Willen des Einzelnen zu übergehen. Als Erziehungsziele gelten dabei die Freiheit, Verantwortung sowie die Unterstützung hinsichtlich der Sinn- und Wertevermittlung. Hierfür benötigt es wiederum Vertrauen, und zwar zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen in beiden Richtungen sowie das Vertrauen der Schülerschaft in sich selbst (Riemeyer, 2007). Ein weiterer bedeutender Beitrag stammt von Karl Dienelt, der in seinem Werk "Von der Metatheorie der Erziehung zur sinn-orientierten Pädagogik" (1984) Märchen als pädagogisches Mittel zur Gewissenserziehung einsetzt. Dienelt sieht Märchen als eine Möglichkeit, ethische Werte und moralische Entscheidungen in einer für Kinder zugänglichen Form zu vermitteln. Durch Geschichten können Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, komplexe ethische Fragen zu verstehen und ihre eigenen moralischen Überzeugungen zu entwickeln (Riemeyer, 2007). Im Zentrum steht demnach die Erziehung zur Verantwortlichkeit bzw. die Gewissens- und Werteerziehung (Dienelt, 1955).

Diese praktischen Ansätze basieren alle auf der Überzeugung, dass Erziehung mehr ist als die bloße Vermittlung von Wissen und dienen der weiteren Entwicklung der Logopädagogik. Diese zielt darauf ab, den Menschen in seiner Ganzheit zu fördern und ihn bei der Entfaltung seiner individuellen Potenziale zu unterstützen, sodass er in der Lage ist, ein sinnerfülltes Leben zu führen. Die Logotherapie stellt hierfür eine wertvolle Grundlage dar, indem sie die Freiheit des Einzelnen betont und dabei hilft, Orientierung in einer komplexen Welt zu finden (Dienelt, 1955).

5.3 Merkmale der Logopädagogik

5.3.1 Sinn, Werte und ihr Zusammenhang mit Bildung in der Logopädagogik

Bereits Kinder und Jugendliche sind auf das Verständnis eines Sinnzusammenhangs angewiesen (Lukas, 1995e). Das Kind ist nämlich entwicklungspsychologisch fähig, Sinn zu erfassen und ihn gewollt zu verwirklichen, sofern dieser Sinn dem Kind deutlich und konkret vor Augen liegt. Durch diesen gefundenen Sinn kann das Kind seelisch als auch geistig erfüllt werden, weshalb bereits das Kind durch diese Sinnverwirklichung personal wachsen kann. Die geistige Dimension des Kindes kann jedoch aus existenzanalytischer Sicht nicht direkt erzogen werden, da es dynamisch angelegt ist bzw. als eigenverantwortliche persönliche Entscheidung des jeweiligen Individuums bezeichnet werden kann. Die Freiheit und Offenheit des Geistigen könnten somit durch eine Regelung von außen nicht existieren. Deshalb ist es von fundamentaler Bedeutung erzieherisches Handeln nicht auf psychische Ebene zu begrenzen, sondern den personalen Aspekt bzw. die geistige Dimension des Kindes miteinzubeziehen (Wicki, 1991b). In der Erziehung soll den Kindern ihr persönlicher Freiraum aufgezeigt werden sowie an deren Entscheidungsmöglichkeiten und ihren persönlichen Einfluss auf den Erziehungserfolg durch ihr Handeln appelliert werden (Biller, 2007). Um die hier erwähnten Thematiken pädagogisch umsetzen zu können, kann Frankls Logotherapie und Existenzanalyse als Basis verwendet werden und da erzieherisches Handeln ohne Menschenbilder nicht auskommt, ermöglicht die Integration des existenzanalytischen Menschenbildes die Integration der geistigen Dimension des Kindes in die Pädagogik (Minster, 1991). Dieses Menschenbild kann als Gedankengebäude bzw. als Tempel angesehen werden, dessen Fundament die Freiheit des Willens und der Wille zum Sinn ist, wohingegen als Dach der Sinn des Lebens fungiert. Die Pfeiler wiederum bestehen aus den schöpferischen, Erlebnis- und Einstellungswerten (Pfatschbacher, 2017). Genauer beschrieben wird dieses Konstrukt in den folgenden zehn logopädischen Thesen.

Hinsichtlich des zentralen Themas der Werte spricht Frankl von der Wertewahl. Wenn eine Person wertet, kommt das eigene Ich zum Vorschein, dieses Ich, welches die Person ausmacht, kann pädagogisch gefördert werden. Durch das selbstständige Werten entwickelt sich der Charakter des Menschen, da jede Werteentscheidung eine Entscheidung für etwas ist. Die Möglichkeit des Wertens weist zugleich auf die Würde als auch Bürde des jeweiligen Individuums hin. Erzieherisch soll das Werten-Können ermöglicht werden, das Werten-Müssen gelehrt werden sowie der gültige Maßstab des Wertens aufgezeigt werden. Hierbei spielt das Prinzip der Werteordnung eine zentrale Rolle, also das Prinzip der Stetigkeit des Verbindlichen. Dadurch erst ist das Individuum frei von Trieben, Willkür und Zufall, da es unabhängig von diesen handeln kann. Entwickelt das Individuum das Werten-Können und -Müssen nicht richtig, ist es

willensschwach, anderen ausgeliefert und hat keine eigene Meinung. Dieser willensschwache Charakter ist geprägt von Unfreiheit, Angst vor Verantwortung als auch von Unselbstständigkeit, wenn die Person nicht bewusst zu den eigenen Werten Stellung bezieht. Ein solches Individuum ist zumeist unsicher, abhängig und fühlt keine Geborgenheit. Die Person gelangt also zu ihrer eigenen Verantwortung, indem sie nicht andere Haltungen bzw. Verhalten kopiert, sondern eigene entwickelt (Vogel, 1954).

5.3.2 Ziele, Merkmale und Gebote

Die Logopädagogik bzw. sinnzentrierte Pädagogik kann auch als wertorientierte Pädagogik betrachtet werden. Ihre Erziehungsziele beziehen sich auf die Sinn- bzw. Wertgehalte der jeweiligen Kultur. An oberster Stelle der Erziehungsziele steht die Verantwortlichkeit, diese wird gelehrt, indem die pädagogische Fachkraft Kinder und Jugendliche dabei unterstützt, die eigene Einstellung zur Verantwortlichkeit zu entwickeln (Minster, 1991). Im Gegensatz zu den Zielen fasst Biller (2005) neun besondere Merkmale einer sinnzentrierten Erziehung zusammen. An erster Stelle steht der Sinn und die damit zusammengehörenden Begrifflichkeiten des Wertes, der Ethik und Theorie des Sinns. An zweiter Stelle stellt Biller die Situation. Hierzu zählen die Begriffe der Offenheit, des gemeinsamen Werks, der Wahrnehmung, sowie der Begleitung, Aufgaben und Aktionen. Das dritte Merkmal ist der Mensch und die damit verbundenen drei Säulen, der Wille zum Sinn, die Freiheit zum Sinn und der Sinn des Lebens und damit das existentielle Menschen- und Weltbild. Als vierten Punkt definiert Biller die Erziehungsperson und die Persönlichkeit dieser, zu denen die Schlagwörter Vorbild, Professionalität, Biografie, Fördern und Fordern zählen. Im sechsten Schritt geht es um die Möglichkeit des Schaffens bzw. Tuns mithilfe von Kreativität, Intuition, Verantwortung und Erziehungsmittel. An siebter Stelle wird die Entscheidung, das un-bewusste Treffen dieser, die dazugehörigen Kriterien sowie der Freiraum genannt. Als vorletztes Merkmal gilt die Lösung, ihre Entstehung, Begründung und Übereinstimmung. Zu guter Letzt nennt Biller das Bezeugen und die damit einhergehende Glaubwürdigkeit, Zeugnisablegung, Echtheit und Bedeutung. Als weitere Merkmale bzw. Besonderheit der sinnzentrierten Erziehung ist ihre humanistische Ausrichtung, deren Ziel in der Erreichung der individuellen Einmalig- und Einzigartigkeiten, in denen die menschliche Würde wurzelt. Somit kann sie auch als personalistische Erziehung sowie zukunftsorientierte Erziehung angesehen werden. Zukunftsorientiert insofern, da der Fokus nicht auf vergangene Handlungen, sondern auf zukünftige sinnvolle Handlungen liegt. Zentral steht auch der unbedingte bzw. unerschöpfliche Sinn des Lebens. Des Weiteren werden die Begriffe der praktischen Ethik und Selbsterziehung genannt (Biller, 2005).

Auch Elisabeth Lukas (1998) wollte der Pädagogik Orientierungshilfen bieten, indem sie die zehn Gebote entwickelte, die nach Lukas als Fundament für eine sinnzentrierte Pädagogik dienen können:

1. „Gebot: du sollst den Bezug zur Transzendenz nicht verlieren
2. Gebot: Du sollst dir deine Empfänglichkeit für Werte erhalten
3. Gebot: du sollst zeitweise innehalten zur Zwiesprache mit deinem Gewissen
4. Gebot: du sollst deinen Eltern die Fehler, die sie an dir begangen haben, verzeihen
5. Gebot: du sollst die Sinnhaftigkeit des Lebens bedingungslos bejahen
6. Gebot: du sollst die Lust als Nebenwirkung eines Aktes der Liebe geschehen lassen
7. Gebot: du sollst nur an dich und auf dich nehmen, was für die gemeint ist
8. Gebot: du sollst das zwischenmenschliche Leid in der Welt nicht vermehren
9. Gebot: du sollst die Zusammengehörigkeit der Familie achten und bewahren
10. Gebot: du sollst nicht ein Haben intendieren, sondern ein Sein“ (S. 44 f.).

Zsok (2002c) erwähnte dazu, dass man die Gebote 2 bis 5 sowie 8 Jugendlichen bereits zugänglich machen könnte, indem sie im Unterricht eingebaut und gemeinsam erörtert werden.

5.3.3 Schwerpunkte bzw. Hauptaufgaben der Logopädagogik

Als Grundlage der Logopädagogik gelten Frankls drei Existentialien der Geistigkeit, Freiheit und Verantwortlichkeit. Sie stammen aus seinem motivationstheoretischen Konzept des Willens zum Sinn (Winklhofer, 1991). Laut Frankl sollte sich die Pädagogik vom anthropologischen Modell distanzieren, nachdem der Mensch nach Bedürfnisbefriedigung strebt, um dadurch Spannungen zu vermeiden und somit das innere Gleichgewicht aufrechterhält. Die Sichtweise der Person soll auf die Welt der Sinne und Werte gerichtet werden, wovon auch die Erziehung zur Verantwortung Teil ist. Die Person benötigt Spannungen, sucht diese aktiv und erschafft sie, wenn sie zu wenig davon hat. Mit Erziehung zur Verantwortung ist die Erziehung zum personalen Gewissen gemeint, eine Erziehung zu sinnvollen Denken und Handeln (Dienelt, 1984). Es geht neben der Wissensvermittlung also auch um die Gewissensverschärfung bzw. -verfeinerung, damit die Person in der Lage ist, in jeder Situation den jeweiligen Sinn dahinter zu erkennen (Lukas, 1986). Dies gelingt, indem die Person dabei unterstützt wird, eigenständig sinnvolle Entscheidungen zu finden und Handlungen auszuüben (Dienelt, 1984). Verantwortliches Handeln geht dadurch einher mit einer gewissen Selektivität bzw. Entscheidungsverantwortung (Frankl, 2015a). Mit Hilfe der Gewissensverfeinerung findet die Wissensvermittlung zwischen Erziehende und zu Erziehende statt, wodurch sich die unausweichliche Voraussetzung der geistigen Berührung beider zeigt (Lukas, 1986). Diese ist dringend nötig, da die heutige

Gesellschaft geprägt ist von einem Überfluss an materiellen Gütern, Informationen sowie Reizen. Um diesen Überfluss zu trotzen, muss sich das Individuum stets entscheiden, was für sie mit Sinn verbunden ist und was nicht, was sie also verantwortet und was nicht (Frankl, 1985). Die Logopädagogik soll es den Kindern ermöglichen, die eigene Bedürfnisbefriedigung und Ichbezogenheit auf freiwilliger Basis einzugrenzen (Riemeyer, 2007). Mit der oben erwähnten Verantwortlichkeit ist auch dessen Polarität mit der Freiheit zu erwähnen. Keine der beiden kann ohne dem anderen. Eine verantwortungslose Freiheit bedeutet Chaos, während eine freiheitslose Verantwortung blinder Gehorsam bedeuten würden. Deshalb sind auch in der Erziehung zur Gewissensverfeinerung beide miteinander verbunden und spielen jeweils eine entscheidende Rolle. Die Verantwortlichkeit und Freiheit summiert Frankl in der geistigen Dimension des Menschen, welche als pädagogische Folgerung betrachtet werden kann (Lukas, 1986).

Pädagogisch geht es um den Erhalt und die Förderung der Ausrichtung auf den Logos bzw. Sinn, also die bereits kindliche Fähigkeit, stets den absoluten Wert im Gewissen zu haben, nach welchem die Wertewahl getroffen wird, was wiederum zum sinnvollen Verhalten und Handeln führt. Möglich wird dies durch den eigenen Gedankenaustausch anhand des Gewissens, welches nach Frankl eine Transzendentalität aufweist. Das Gewissen soll gestärkt werden, sodass dieses es einem ermöglicht, stets das Soll hinter dem Warum und Wozu zu finden. Von Nutzen hierfür ist die Selbstbetrachtung, durch welche die eigene Eindeutigkeit bestimmt werden kann. Die psychische Aktivität in der Selbstbetrachtung ist insbesondere während der Pubertät aktiv, um die Sinnhaftigkeit des eigenen Daseins zu finden. Die Selbstbetrachtung dient der Persönlichkeitsentwicklung und dem Gewissen und steuert den eigenen Willen. Daraus erschließt sich die Wichtigkeit der pädagogischen Aufgabe zur Förderung dieser (Vogel, 1954).

Die Logopädagogik ist eine an Sinn und Werten orientierte Pädagogik. So sind auch die drei Wertekategorien zentral für diese, welche dem Individuum stets seine eigene Freiheit und Verantwortung hinsichtlich seiner Einstellung und Umsetzung des jeweiligen Sinnes und Werte überlassen. Aufgabe der Logopädagogik ist es weiterhin die spezifischen entwicklungsbedingten Sinnfragen ausfindig zu machen und das Individualisierungsprinzip zu forcieren. Dieses ermöglicht u.a. die Verwirklichung der Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund oder Behinderung. Während es also in der Logotherapie um das Finden der Werte dreht, geht es in der Logopädagogik um die Wertebildung. Im Fokus stehen hier die Fragen nach der Werteentwicklung bei Kindern, deren Erreichen von dem jeweils subjektiven Sinnvollen sowie der damit verbundenen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte zur Erreichung dieser. Hinsichtlich der Wertebildung geht es einerseits um die Ermutigung der Eltern mit deren Auseinandersetzung

und Stellungnahme zu den Werten sowie die Einnahme ihrer Rolle als Vorbild und andererseits um die Persönlichkeitsbildung aller Beteiligten (Pädagoge, Kind, Eltern). Die Logopädagogik bildet also nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Eltern und Pädagogen hinsichtlich Sinn- und Wertefragen sowie existentielle Fragen. Die Methode der logopädischen Gesprächsführung verhilft den Kindern und Jugendlichen dazu, sich bestmöglich sprachlich ausdrücken zu können, so wie sie sich fühlen. Dadurch können sie Wertschätzung, Selbstwirksamkeit und die Lust zum eigenen Lernen entwickeln (Lotz, 2009).

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Logopädagogik ist die pädagogisch gesunde Mitte zwischen Forderung und Überforderung. Deshalb ist es pädagogisch nicht zielführend, es den Kindern so leicht bzw. angenehm wie möglich zu machen oder ihnen die jeweiligen Fähigkeiten zur Zielerreichung beizubringen, sondern jene Fähigkeit soll gefördert werden, sich selbst immer wieder mit Überzeugung neue Ziele zu setzen und dadurch erkennen, dass es keine sinnlose Lebenssituation gibt. Was Kinder zudem benötigen, ist ein eigener geistiger Halt in ihrem Gewissen, den sie durch elterliche Liebe erhalten und auch später wiederum ihrer Mit- bzw. Umwelt zurückgeben (Lukas, 1990).

Lukas fasst drei Etappen logopädischer Erziehung zusammen:

1. Motivation für sinnvolle Vorleistungen: Vermittlung an Kindern, dass ein sinnerfülltes Leben an Vorleistungen geknüpft ist. Pädagogische Ermutigung in die Investition ins eigene Leben und Vertrauen in ihren Handlungen zu setzen.
2. Förderung der Sinnwahrnehmung: Unterstützung der Kinder, vorhandene Sinnmöglichkeiten zu erkennen und Lebenskraft sinnvoll einzusetzen.
3. Umsetzung des Sinns: Nach der Erkennung des Sinns geht es um die Umsetzung des Sinns durch den eigenen Willen. Hierfür benötigt es Selbstdisziplin und die Verantwortungsübernahme hinsichtlich des eigenen Handelns (Lukas, 1986).

5.3.4 Zehn logopädische Thesen als pädagogische Präventionsmaßnahmen

Johanna Schechner und Heidemarie Zürner, beide ehemalige Schülerinnen von Elisabeth Lukas, haben eine pädagogisch bzw. schulisch praktische Anwendbarkeit der anthropologisch-philosophischen Logotherapie unter dem Namen Logopädagogik ausgearbeitet (Lukas, 2016). Dabei ging es um die Übertragung des logotherapeutischen Ansatzes der menschlichen Existenz auf die Pädagogik bzw. Schule (Pfatschbacher, 2017). Als drei wesentliche Kernelemente dieser Logopädagogik werden die stets präsente Sinnsuche, die gegenseitige Wertschätzung sowie Würdigung der Person angesehen (Lukas, 2016). Das Individuum wiederum verfügt anhand

der dritten bzw. geistigen Dimension über die Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der Welt und sich selbst, woraus wiederum seine Verantwortlichkeit des eigenen Handelns resultiert (Schechner & Zürner, 2016). Schechner und Zürner haben aufbauend auf die zehn logotherapeutischen Thesen von Frankl die zehn logopädischen Thesen entwickelt, die numerisch bzw. ihrer Zuordnung den ersteren übereinstimmen (Pfatschbacher, 2017).

5.3.3.1 Erste logopädische These: Mensch als Mitgestalter seiner Balance

Für diese erste These wurde das logopädische Säulenmodell entwickelt. Die Freiheit des Willens und der Wille zum Sinn bilden dabei das Fundament. Erstere meint die Freiheit der eigenen Stellungnahme zu jeglichen Bedingungen, zweite ist das logotherapeutische Motivationskonzept, nach dem jedes Individuum ein Streben nach Sinnerfüllung aufweist. Die drei Säulen werden einerseits von diesem Fundament getragen und bekommen andererseits einen Halt durch ihr gemeinsames Dach, dem Sinn des Lebens, der den bedingungslosen Glauben am Lebenssinn darstellt (Schechner & Zürner, 2016).

Die erste Säule setzt sich aus Leistungsfähigkeit, Rhythmus und schöpferischen Werten zusammen. Damit sich das Individuum bestmöglich entwickeln kann, benötigt es drei Voraussetzungen: Rhythmus, Wärme und Konstanz. Der Rhythmus dient als Fundament der ersten logopädischen Säule, durch den sich die Leistungsfähigkeit entwickeln kann. Rhythmus schafft Sicherheit und Ordnung und bewahrt eine Gleichmäßigkeit. Je jünger das Kind, desto wichtiger ist dieser. Der logopädische Auftrag liegt hierbei auf die sinnorientierten Fragestellungen zur Setzung sinnvoller Grenzen, freiwilliger Verzicht, Strukturschaffung mithilfe von Ritualen, Schaffung von Ordnung und Abwägung des Einsatzes von Anforderung, Entlastung und Hilfestellung. Diese erste logopädische Säule ermöglicht ein Leben in Balance, indem das Individuum seine Leistungsfähigkeit rhythmisch auf schöpferische Werte hin ausrichtet. Logopädisch können Schulschwierigkeiten, Konzentrationsschwierigkeiten, Leistungsunwilligkeit und Leistungsverweigerung durch die Leistungsfähigkeit bzw. das Fragen nach Wofür bearbeitet werden (Schechner & Zürner, 2016).

Die zweite logopädische Säule beinhaltet die Liebesfähigkeit, Wärme und Erlebniswerte. Das Fundament bildet dabei die Wärme, welche synonym zu Liebe, Beziehung und Zuneigung steht. Aus dieser kann sich die Liebesfähigkeit entwickeln, wenn das Wissen um den Sinn des Lebens vorhanden ist. Die Liebesfähigkeit beruht auf die Zuwendung und Kooperation im Leben und bezieht sich auf die verantwortungsvolle Umsetzung persönlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Logopädisch soll die Kooperation gefördert, die Konkurrenz reglementiert, Missstände aufgezeigt, Wertschätzung und Zivilcourage gefördert, die Umsetzung sinnvoller

Möglichkeiten und geborgene Lernumfelde geschaffen werden. Motiviert wird die Liebesfähigkeit immer wieder von der Wahrnehmung der Erlebniswerte, die von außen auf uns einwirken. Logopädisch können Bindungsängste, Gewalt, Kontaktschwierigkeiten, Aggressivität und Egozentrik durch die Liebesfähigkeit bearbeitet werden (Schechner & Zürner, 2016).

Die dritte logopädische Säule setzt sich aus der Leidensfähigkeit, Konstanz und den Einstellungswerten zusammen. Die Konstanz als Fundament beschreibt das Aushalten, Verzichten und Loslassen. Logopädisch werden Herausforderungen als erforderliche Lernerfahrungen angesehen. Die Leidensfähigkeit muss entwickelt werden, um das Leben bewältigen zu können. Sie wird durch die Wahrnehmung der Einstellungswerte gestärkt. Logopädisch können Störungen im Antrieb und Selbstwertgefühl, Süchte, Intoleranz und niedrige Frustrationstoleranz durch Leidensfähigkeit behandelt werden (Schechner & Zürner, 2016).

Die Logopädisik bestärkt alle drei logopädischen Säulen, um die Balance der Person aufrechtzuerhalten und die bestmögliche Entwicklung anzustreben. Die Person kann ihre Balance außerdem anhand ihrer geistigen bzw. existenziellen Fähigkeiten der Selbstdistanzierung und -transzendenz mitgestalten (Schechner & Zürner, 2016). Wenn eine der drei Säulen ins Wanken gerät, wird es schwieriger die Balance aufrecht zu erhalten, gerät eine weitere ins Wanken, verliert man die Balance (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018). Noch schwieriger wird es, wenn eines der Fundamente oder das Dach beschädigt wird. Individuen, die aus der Balance kippen, sehen das Wofür zur Leistungserbringung, das Für wen bzw. wofür zur Liebesbereitschaft und das Wozu zur Leidensfähigkeit nicht, sie wissen nicht um ihrer Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit, ihres persönlichen Sinnanrufes und ihrem Sinn im Leben. Logopädisch müssen dem Individuum wieder das Wofür, Für wen und Wozu vor Augen geführt werden. Die Logopädisik sieht ihre Aufgabe demnach darin, die Schülerschaft, Eltern und Lehrpersonen von ihrem jeweiligen Seins- in den Sollzustand, von der realen in die ideale Wirklichkeit, zu holen. Als Brücke dient die Sinnerfüllung jeder Person in der spezifischen Situation, indem Werte wahrgenommen und durch die eigene geistige Dimension verwirklicht werden (Schechner & Zürner, 2016).

5.3.3.2 Zweite logopädische These: Mensch gewinnt Kontur durch Sinnorientierung

Nach Frankls zweiter These ist die Person nicht verschmelzbar. Logopädisch geht es hier um die Hilfe zur individuellen Sinnfindung. Jedes Individuum bekommt seinen Körper von den Eltern vererbt und seine Psyche wird durch Erziehung gelenkt, aber nicht der Geist. Der erste Ausdruck der geistigen Person ist das erste bewusste Lächeln des Kindes. Der Geist bezieht sich v.a. auf die Selbstgestaltungsfähigkeit des Kindes. Jedes Individuum hat einen Charakter,

indem es sich aber mit diesem auseinandersetzt und zu diesem Stellung bezieht, beeinflusst sie diesen und sich selbst, was wiederum seine Persönlichkeit darstellt. Folgend geht es um drei Gegensatzpaare: (Schechner & Zürner, 2016).

Charakter – Persönlichkeit: Die Anlage ist weder schlecht noch gut. Es kommt drauf an wie die Person ihre Anlage einsetzt. Die Herausforderung der modernen Pädagogik liegt in der erforderlichen individualisierten und situationsspezifischen Handhabung. Im Unterricht sollen Rhythmus, Wärme und Konstanz vermittelt werden. Durch Wertschätzung und Empathie hingegen wird eine hohe Leistungsbereitschaft, Liebes- und Leidensfähigkeit der Schülerschaft erreicht. Es benötigt zudem fachliche Kompetenz und empathisches Interesse (Schechner & Zürner, 2016).

Sinn – Zweck: Durch die logopädische Intervention der Klarheit und Haltung wird das Individuum in seiner sinnorientierten Haltung unterstützt. Sieht das Individuum einen Sinn in seinem Handeln, kann es auch psychophysische Hindernisse überwinden. Wird Sinn angestrebt, indem man sich der Welt hingibt, entsteht als Nebeneffekt Glück, Lust und Erfolg. Um eine ausgeprägte Frustrationstoleranz aufzubauen, kann logopädisch der Halt in der geistigen Dimension bewusst gemacht und trainiert werden (Schechner & Zürner, 2016).

Schicksal – Freiheit: Das Individuum ist stets willensfrei, da es immer Wahlmöglichkeiten vorfinden kann. Es muss nur unterschieden werden, was Schicksal ist und was frei gewählt bzw. entschieden werden kann, was also zum Freiraum gehört. In der Logopädisch wird dieser Freiraum aufgezeigt, indem sich das Individuum auch gegenüber Schicksalsfragen sinnorientiert und eigenverantwortlich stellen kann. Auf jedes Individuum wartet eine bestimmte Aufgabe im Leben. (Schechner & Zürner, 2016). Eine präventive Pädagogik schafft Raum für junge Menschen, damit diese ihren individuellen Sinn finden können (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018). Der gefundene Sinn weist ihnen die Richtung (Schechner & Zürner, 2016).

5.3.3.3 Dritte logopädische These: Mensch verdient Wertschätzung

Jede Person ist nach Frankl einzigartig und einmalig. Zuvor wurden drei Gegensatzpaare erörtert, nun folgt die vierte Dialektik, und zwar die Anfälligkeit – Intaktheit. Die geistige Dimension des Menschen ist stets intakt und kommuniziert mit der Welt bzw. drückt sich in ihr aus. Ist die Person nun körperlich oder psychisch krank wird die Ausdrucksmöglichkeit der geistigen Person beeinträchtigt, indem die geistige Ebene keinen Zugang mehr zur Welt schafft bzw. die Welt nicht mehr zur geistigen Person durchdringt. Die geistige Person sucht jedoch stets einen Spalt im körperlich-psychischen Krankheitsblock, der zwischen ihr und der Welt liegt. Hierfür

wird eine feine Aufmerksamkeit benötigt, um die zarten Signale wahrzunehmen sowie der stetige Glaube an die immer gesunde geistige Person. Dabei spielt die stets wähl- und intendierbare Wertschätzung eine zentrale Rolle. Diese kann auch als Energiequelle bzw. Kraftspender angesehen werden. Man holt das Beste aus einem Individuum, indem man ihm wertschätzend begegnet. Logopädagogisch muss demnach sensibel auf die geistige Möglichkeit der Wertschätzung reagiert werden, wodurch auch schwer behinderten oder psychisch kranken Individuen liebevoll begegnet werden kann und ein geistiger Austausch möglich wird. Ein wertschätzendes Miteinander in der Schule entsteht, wenn der Schülerschaft zugemutet wird, dass sie Werte verwirklichen, Problematiken meistern, Positives finden, heile Bereiche erweitern und sich selbst als sinnvoll erleben. Trotz der schweren Vorbedingungen wird logopädagogisch mit dem Kind nach sinnvollen Möglichkeiten im eigenen Freiraum gesucht und die Entscheidungskraft bzw. -macht gestärkt. Neben der Neugier sollen auch die geistigen Fähigkeiten wie Liebe, Kreativität, Interessen, Werteerkennung und Humor erweckt werden (Schechner & Zürner, 2016).

Auf die Fragen der Schülerschaft, wofür sie sinnvoll handeln sollen, was sie davon haben bzw. warum sie sich etwas gefallen lassen sollen, kann logopädagogisch geantwortet werden, indem kommuniziert wird, dass auch sie stets Vorbild sind, ihr Handeln über sie aussagt, und sie über jegliches Handeln die Verantwortung tragen sowie dadurch auch ihre Umwelt und Mitmenschen beeinflussen. Es ist also zentral, dass die Schülerschaft über ihre eigene mögliche Selbstgestaltung erfährt und sie im Unterricht auch erlebt, um auf sie zurückgreifen zu können, wenn es vom Leben gefordert wird. Logopädagogisch wird versucht, der Schülerschaft ihren Freiraum aufzuzeigen und das persönliche schicksalhafte Minus mit einem gewählten Plus zu ergänzen. Die Logopädagogik sieht jedes Individuum in Kombination mit den jeweils eigenen gesunden und unzerstörbaren Personenkern und begegnet ihm stets mit Wertschätzung (Schechner & Zürner, 2016). Durch diese Sichtweise kann verborgenes positives individuelles Potential aktiviert werden und Selbstachtung sowie Integrität gefördert werden (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018). Logopädagogisch soll also zum Selbstvollzug des Lebens und Gestaltung der eigenen Existenz zurückverholfen werden, indem jedem Individuum wertschätzend und individuell begegnet wird (Schechner & Zürner, 2016).

5.3.3.4 Vierte logopädagogische These: Mensch verlangt nach Orientierung

Frankls vierte These handelt von der geistigen Person. Der junge Mensch stellt sich autonom dem Sinn des Augenblicks entgegen und entwickelt sich mit der Zeit mithilfe der geistigen Reife zu einer freien und verantwortungsvollen Person, die Gewissensentscheidungen treffen kann. Lukas beschreibt das Gewissen am Beispiel vom Radio. Dieser empfängt die Radiowellen

und gibt sie dem Ohr weiter. Der Radiosender kann schwach oder falsch eingestellt sein (subjektiv), die Wellen sind aber stets in Ordnung (objektiv). Das Individuum ist also nur in der Lage, einen subjektiven Teil der objektiven Wahrheit zu erkennen und muss mithilfe des erkannten Teil gewissenhafte Entscheidungen treffen (Schechner & Zürner, 2016).

Das Gefühl der Sinnlosigkeit ist in der heutigen Welt oft anzutreffen, weshalb es zentral für die Pädagogik ist, neben der Wissensvermittlung auch die Gewissensverfeinerung anzustreben, damit Individuen den Sinn einer Situation leichter erkennen können. Die Erziehung zum Gewissen soll also zu den Hauptaufgaben der Pädagogik gehören, indem das Gespür für die Anforderungen des Lebens verfeinert wird und die bestmöglichen Antworten auf die Lebensfragen gefunden werden. Während das Gewissen darüber handelt, dass das Individuum als Subjekt den objektiven Sinnauf Ruf in der jeweiligen Situation erkennt, stellt das Über-Ich und seine Stimme die verinnerlichten Normen und Sitten dar und kann auch als tradiertes Moralbewusstsein umschrieben werden, das durch Eltern, Schule, Kirche und Staat vermittelt wird. Das Individuum muss einhergehend mit seiner Reifeentwicklung abwägen, was es davon weiterhin behält bzw. ablegen will (Schechner & Zürner, 2016).

Logopädagog:innen nutzen die Kategorien sinnvoll und sinnwidrig, Sinnerfüllung fördernd oder hemmend, pro Leben oder kontra Leben. Um Orientierung zu gewährleisten, müssen Individuen nach diesen Beurteilungskriterien entscheiden bzw. handeln. Je kleiner die Kinder sind, desto mehr Halt und Orientierung benötigen sie, je älter sie werden, desto eigenverantwortlicher wird ihre geistige Ausrichtung auf den transsubjektiven Sinn hin. Lehrkräfte vermitteln dabei eine gewisse Sicherheit, Ordnung und Wertschätzung. So weist auch die Logopädagogik eine flexible Handlungsmaxime auf, indem von Person zu Person individualisiert und von Zeit zu Zeit improvisiert wird. Begegnet wird den Individuen stets mit Wertschätzung und Achtung. Die geistigen Kräfte werden logopädagogisch durch der Stärkung des Selbstvertrauens (durch Schaffung von positiven Beziehungserfahrungen; Stärkung von Eigenkompetenzerfahrungen; Schaffungen von Sinnorientierungsmöglichkeiten; Vermittlung von Wertschätzung und Güte), der Hilfe zur Sinnentdeckung (durch Vorbildersuche; Stärkung des Mutes; Weckung von Visionen) und der Stärkung des Urvertrauens (durch Ermutigung und Wertschätzung) mobilisiert (Schechner & Zürner, 2016). Je mehr das Individuum auf sein Gewissen hört, umso freier, autonomer und stabiler wird es. Es soll sich also dem Sinn des Augenblicks bzw. dem Sinnvollen widmen, um sich zu einer freien und verantwortungsvollen Person zu entwickeln, die zu Gewissensentscheidungen befähigt ist. Daraus folgt, dass die präventive Pädagogik

Orientierung und Grenzen vermittelt und so einerseits die Bodenständigkeit und andererseits die Entfaltung von Flügeln unterstützt (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018).

5.3.3.5 Fünfte logopädagogische These: Mensch ist frei und verantwortlich

In diesem Kapitel geht es um die existenzielle Person bzw. die krisenträchtigen Haltungen des Individuums und der Gesellschaft sowie um die Bewusstmachung der stets vorzufindenden personalen Verantwortung und Entscheidungsfreiheit. Den vier von Frankl definierten krisenträchtigen Haltungen der Gesellschaft (Provisorische Daseinshaltung; Fatalistische Lebenseinstellung; Kollektivistische Denken und Fanatismus) kann logopädagogisch entgegengewirkt werden, indem dem Individuum seine Verantwortlichkeit sowie seine Wahl- und Entscheidungsmöglichkeit aufgezeigt werden. Frankl hat zudem vier Fehlhaltungen des Individuums aufgestellt, die als falsche Lebensbewältigungsstrategien angesehen werden können. Hierbei handelt es sich um die Krampfhaftigkeit hinsichtlich der Vermeidung, den Kampf und das Erzwingen von etwas sowie das krampfhafte Nachdenken über sich selbst. Bei ersterem kann logopädagogisch gegengearbeitet werden, indem das „wofür“ klar gemacht wird, wodurch sich Angst und Schwäche reduzieren und die Frustrationstoleranz angehoben wird. Bei zweiterem kann mit dem Aufbau der Toleranz, Gelassenheit und Großzügigkeit entgegengewirkt werden und das Bewusstsein, dass Veränderung nur von einem selbst ausgehen kann, vermittelt werden. Der dritte Punkt kann mit der Stärkung der Dankbarkeit und Zufriedenheit im Leben behandelt werden. Dem krampfhaften Nachdenken wiederum kann logopädagogisch mit der Rückbesinnung auf eine Person oder Sache begegnet werden sowie etwas realistisch Positives ins Leben zu holen, damit sich die starke Selbstbeobachtung gemindert wird (Schechner & Zürner, 2016).

Bei kleinen Kindern ist es von Nöten, dass ihre Verwurzelung verhaltenspädagogisch gefördert wird, indem die pädagogischen Fachkräfte durch ihre Persönlichkeit eine liebende Sorge und gesunde Wertschätzung vermitteln sowie die jeweilige Einzigartigkeit verwiesen wird. Dies wiederum führt bei den Kindern zu Wärme, Rhythmus und Konstanz. Ihnen wird ihr eigener Freiraum ersichtlich, in dem sie sich geborgen fühlen, Entscheidungen treffen können und ihnen allmählich ihre eigene Verantwortung bewusst wird. In der wertorientierten Pädagogik freut sich die pädagogische Fachkraft ehrlich mit und interessiert sich für die Werte seiner Kinder. In der Entscheidungsfindung fragt die Logopädagogik nicht nach, was einem etwas bringt, sondern wozu es einen herausfordert. Haben Eltern Motivationsprobleme mit ihren Kindern können logopädagogisch die Fragen gestellt werden, was das Kind gut kann, was den Eltern an ihrem Kind Freude macht und was genau ihr Kind benötigt. Durch diese Fragestellungen wird die Aufmerksamkeit weg von den Problemen hin zu den Werten gelenkt, wodurch das Problem den

richtigen Stellenwert bekommt, indem nicht das Kind als Problem erachtet wird. Das Problem soll zur gemeinsamen Herausforderung von Kind, Eltern und pädagogischer Fachkraft werden (Schechner & Zürner, 2016). Die Logopädagogik zeigt den Kindern demnach ihre Freiheiten und die damit entstehende Verantwortlichkeit auf (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018).

5.3.3.6 Sechste logopädische These: Mensch wählt selbstbestimmt, wie er agiert

Frankls sechste These handelt von der Ich-Haftigkeit der Person. In der Logopädagogik ist die Erziehung zur Friedensfähigkeit eine wichtige Thematik. Die einzelne Person, welche stets ichhaft ist, kann innerhalb eines Systems handeln und wirken und dadurch Veränderungen herbeiführen. Somit ist sie in der Lage die Systeme Familie, Schule und Klasse positiv als auch negativ zu verändern. Konstruktive Hilfen, um in einem Konflikt von der körperlichen und psychischen Ebene auf die geistige umzuschalten, sind: Zeitpuffer schaffen; körperliche Anstrengung für Stressabbau; Entspannung durch Musik; Natur und Meditation; Austausch mit anderen; Rückzug in die Stille; Gesellschaft aufsuchen; Selbstdistanz durch Humor schaffen sowie der Verzicht auf eine Reaktion (Schechner & Zürner, 2016).

Die Schülerschaft weist heutzutage verbal einige Mängel auf, weshalb die Logopädagogik aktiv die Kommunikationsfähigkeit für die Prävention von Streit schult. Hierfür werden Ich-Botschaften trainiert, die Ausdrucksfähigkeit durch Wortschatzübungen gestärkt, die Schaffung einer differenzierten Stellungnahme zum eigenen Freiraum durch Entweder-oder-Fragestellungen sowie die Übung, sich durch Musizieren, Werken und Gestalten auszudrücken. Als logopädische Präventionsmaßnahmen gegen aggressiven Verhalten in Gruppen wird jede Person als unersetzbar innerhalb der Gruppe angesehen und dementsprechend wertgeschätzt. Jede Person ist durch ihr gewinnbringendes oder destruktives Handeln in der Gruppe mitverantwortlich hinsichtlich des Gelingens einer Gruppe. Logopädisch geht es hier um die Transformation der Energie, um bei einer Aggression die Energie in sinnvollen Bahnen umzuleiten (Schechner & Zürner, 2016). Dies kann auch als Pro-agieren bezeichnet werden, wohingegen ein es-haftes Reagieren bloßes Getrieben sein meint. Indem eine Person pro-agiert, tritt sie für einen bestehenden Wert ein, wählt einen hoffnungsvermehrenden Weg und beseitigt Leid (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018).

5.3.3.7 Siebte logopädische These: Mensch strebt nach Souveränität

Frankls siebte These handelt von der leiblich-seelisch-geistigen Einheit. Logopädisch geht es hierbei um die Erlebniswerte, welche in der Zweisamkeit bzw. in der Liebe zu einer anderen Person erfahren werden. Dem Individuum ist ein Leben in Frieden nur möglich, wenn es seinen

Eltern ihre Erziehungsfehler verzeiht und deren erbrachte Leistung anerkennt. Ist zweiteres nicht möglich, soll es sich zumindest für die Tatsache bedanken, sein Leben bekommen zu haben. Dadurch gelangt das Individuum zur Souveränität, welche die eigene Entscheidungsmächtigkeit nach innen und außen darstellt. Pädagogisch soll dafür gesorgt werden, dass junge Individuen über die Stadien der sexuellen Lust und bloßer Verliebtheit hinkommen zur Liebesfähigkeit. Pädagogische Fachkräfte begegnen ihrer Schülerschaft, indem sie diese in ihrer Persönlichkeit wahrnehmen und über ihre aktuellen Schwächen hinwegsehen. Die altersadäquate, hilfreiche, liebevolle und kreative Begleitung dieser steht dabei im Vordergrund. Für die pädagogische Intention sind Feinfühligkeit, Empathie und Liebesfähigkeit notwendig. Durch Ich-Botschaften werden echte Gefühle ausgedrückt und Authentizität ohne Wertung vermittelt. Die pädagogische Fachkraft sieht die Person, wie sie gerade ist (Sein) bzw. in ihrer aktuellen Not und zugleich in ihrer bestmöglichen Gestalt (Soll) bzw. Entwicklungsmöglichkeit. Die Sichtweise hin auf das Soll vermittelt den Glauben an die Person, die von dort, wo sie ist, abgeholt und begleitet wird (Schechner & Zürner, 2016). Um den Gefühlen von Depression, Selbstabwertung oder Perspektivenaussichtslosigkeit zu entkommen, wird in der Logopädagogik auf den Aufgabencharakter des Lebens verwiesen, um mit dessen Hilfe unabhängig, souverän und (selbst-)liebend sich den eigenen Lebensfragen zu stellen (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018).

5.3.3.8 Achte logopädagogische These: Mensch ist dynamisch und weltoffen

Die geistige Dimension des Menschen ist stets dynamisch bzw. in Bewegung sowie in Beziehung zu inneren als auch äußeren Gegebenheiten. Zentral sind hierbei auch die Werte und ihre Kategorien sowie die Orientierung an ihnen und am Sinn. Demnach ist eine Entscheidung für einen Sinn auch eine für einen Wert. Die Erfüllung des Sinns ist persönlich und kann nicht abgenommen werden. Dabei wird eine Verbindung zwischen dem eigenen subjektiven Sinn im Moment sowie den objektiven in der Welt zu findenden Werten. Das Individuum kann diese z.T. wahrnehmen und entscheiden, welche es davon verwirklicht. Pädagogisch soll die eigene Meinungsbildung gefördert sowie der Mut aufgebaut werden, sich den eigenen Lebensfragen zu stellen. Mit der Stärkung des individuellen Wertebewusstseins geht auch die Vermittlung der eigenen Freiheit und Verantwortlichkeit sowie die Realisierung des jeweiligen individuellen augenblicklichen Sinnes mit einher (Schechner & Zürner, 2016).

Eine gewisse Weltoffenheit verlangt gleichzeitig eine bestimmte Leidensfähigkeit. Hierfür wird logopädagogisch die Frustrationstoleranz gestärkt, um dadurch Strategien zur Lebensbewältigung zu erschließen und um in unabänderlichen Leidsituationen die persönlichen Einstellungswerten heranziehen zu können. Die präventive Pädagogik schafft eine Umgebung, in welcher

Kinder und Jugendliche lernen können, besser und genauer ihr Umfeld wahrzunehmen. Dadurch kann sich auch ihr Wertespektrum erweitern, was wiederum zum besseren Umgang mit Schicksalsschlägen führt, da die Person über verschiedene entwickelte Bewältigungsstrategien verfügt. Des Weiteren sind die Achtsamkeit sowie die Wertefeinfühligkeit der pädagogischen Fachkräfte in ihrer Vorbildfunktion von zentraler Bedeutung, wodurch auch der hohe Stellenwert einer jeden Person vermittelt werden kann (Schechner & Zürner, 2016). Die Logopädagogik fördert die Wahrnehmung der eigenen Aufgaben, indem der Blick von sich selbst hin auf die Welt gelenkt wird, um nicht wertblind, sondern wertoffen zu werden. Dadurch können die eigenen Sinnaufrufe und persönlichen Aufgaben erkannt werden, bei deren Erfüllung die Person Dankbarkeit und Zufriedenheit verspürt (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018).

5.3.3.9 Neunte logopädische These: Menschen steht frei, wie er Lebenskrisen meistert

Das Individuum ist an sich nicht frei, es kann aber zu seinen Bedingungen Stellung beziehen. Hierfür verfügt es über lebensphilosophische Aspekte, die in Lebenskrisen zum Einsatz kommen. Anthropologisch gesehen weist der Mensch stets einen heilen geistigen Personenkern auf. Indem dem Individuum die existenziellen Fragen bewusst gemacht werden, wird es ihm ermöglicht, die eigene beste Antwort auf seine Lebensfragen zu finden. Hierbei wird das Individuum von der Logopädagogik unterstützt, bis es ihre persönliche Verantwortung erlebt. Hinsichtlich der ärztlichen Seelsorge benennt Lukas vier Punkte: Das jeweilige Aufzeigen des Wertes, des Sinnes, des Restes und der Perspektiven. Um die Vielfalt der Möglichkeiten einzugrenzen, benötigt es Verzicht sowie Selektion, die wiederum logopädisch gefördert werden. Zudem wird vermittelt, dass Leid in Leistung und eine Schuld in eine Wiedergutmachung verwandelt werden können, so wie der Tod als Motivation zum eigenverantwortlichen Leben dienen kann. Durch diese pädagogischen Präventionen soll es Individuen gelingen, ihre Krisenzeiten durch den Einsatz eigener geistiger Ressourcen zu bewältigen (Schechner & Zürner, 2016). Die Logopädagogik verbessert die individuelle Wahrnehmung von eigenen Freiräumen und Wahlmöglichkeiten und verhilft zu sinnvollen Entscheidungen. Auch wenn die Freiheit der Person begrenzt ist, kann die Person auch in potenzielle Freiheit zum eigenen Schicksal Stellung beziehen, wodurch sie ihr Leben und ihr unabänderliches Leid gestaltet (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018).

5.3.3.10 Zehnte logopädische These: Der Mensch ist spirituell.

Frankls zehnte These besagt, dass sich die Person selbst von der Transzendenz her begreift. Dafür benötigt sie ihre geistige Dimension, welche stets nach Sinn strebt. Auch die Selbsterkenntnis kann durch die Erkennung des Sinns erreicht werden. Die Transzendenz wiederum ist

jenseits der eigenen Erfahrung bzw. Kognition angesiedelt, sie ist unbegreiflich und wird auch als Über-Sinn dargestellt. Aus religiöser Sicht ist Gott der höchste Wert und die Transzendenz wird dabei als göttliche Dimension angesehen. Zentral hierbei ist das Innerste der geistigen Person, das allein durch den Verstand erkennbar ist. Pädagogische Fachkräfte sollen demnach Personen unterstützen, um deren existenzielle Schuld zu erkennen bzw. bewusst zu machen und hierfür sinnvolle Stellungnahmen auszuarbeiten. Zugleich soll vermittelt werden, dass auch trotz und gerade wegen einer Schuld dennoch Gutes entstehen kann. Die Schuld wird demnach in das eigene Leben integriert, da sie einen Lernprozess beim Individuum auslösen kann, der sich positiv auf dieses und sein Umfeld auswirken kann. Eine gewissenhafte Wiedergutmachung ist anhand dreier Wege möglich, entweder am selben Subjekt bzw. Objekt, an einem anderen Subjekt bzw. Objekt oder durch eine innere Wandlung als moralische Wiedergutmachung (Schechner & Zürner, 2016).

In der Logopädagogik stehen existenzielle Fragen im Mittelpunkt. Pädagogische Fachkräfte müssen vor dem eigenen Gewissen zwischen dem subjektiv Gewolltem und objektiv Gesollten unterscheiden können und Individuen dabei unterstützen, ihr Gesolltes zu finden. In Dialogen über solche Thematiken nehmen pädagogische Fachkräfte eine Haltung des fragenden Verstehens ein, lassen Antworten zu, vermitteln eine neugierige Offenheit und überlegen Konzepte, mit denen die ratsuchenden Personen unterstützt werden können. Pädagogisch soll versucht werden, den Blick der ratsuchenden Person zur Transzendenz zu erspähen, wodurch auch der eigene Logos und Wertobjekte erkannt werden können (Schechner & Zürner, 2016). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vernunft nicht allein die geistige Person bestimmt, sondern auch die Liebe, an welche die Person stets rückgebunden ist (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2018). Diese zehn logopädischen Thesen von Schechner und Zürner sollen pädagogische Fachkräfte und Eltern dazu ermutigen, ihren eigenen Gestaltungsspielraum als auch die Kraft der eigenen geistigen Dimension (besser) wahrzunehmen, um dadurch positiv(er) auf die eigene Entwicklung und jener ihrer Kinder und Jugendlichen wirken zu können (Schechner & Zürner, 2016).

5.3.4 Der logopädische Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls

Neben Schechner und Zürner hat auch Elisabeth Hadinger, Psychologin und Psychotherapeutin sowie derzeitige Leiterin des Instituts für Logotherapie und Existenzanalyse Tübingen/Wien, Merkmale einer Logopädagogik ausgearbeitet, durch welche die Persönlichkeitsentwicklung, Entfaltung von Anlagen sowie langfristige seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit Hilfe der Eltern und Pädagog:innen unterstützt werden können. In ihrem Buch „Mut zum

Leben machen“ zeigt Hadinger fünf wesentliche Säulen für ein gesundes Selbstwertgefühl auf, wodurch Kinder und Jugendliche positive Erlebnisse hierfür sammeln können (Hadinger, 2003).

Den ersten Stützpfeiler beschreibt Hadinger (2003) als positive Beziehungen. Zentral hierfür ist die Steigerung der kindlichen Kommunikationsfähigkeit, durch welche erst positive Beziehungen ermöglicht werden. Zugleich soll die elterliche bzw. erzieherische Kommunikation überprüft sowie die Erziehungsebene im Gespräch mit Kindern verlassen werden, um auch Unterhaltungen führen zu können. Durch die Gestaltung gemeinsamer Projekte wird der Zusammenhalt und die Beziehung der Kinder gestärkt. In persönlichen Gesprächen soll der richtige Kommunikationskanal anhand des Kindestypus (Handlungs-, Denk- und Gefühls- bzw. Beziehungstypen) gewählt werden. Damit einher geht auch die Wahrnehmung der Einzigartigkeit des Kindes und das Fehlerverständnis. Letztere wirkt sich positiv auf die Toleranz aus, die wiederum die Beziehungsfähigkeit stärkt. Fehlverhalten der Kinder sollen durch Entschuldigung und Wiedergutmachung konstruktiv gestaltet werden und der Spaß am und mit dem Kind darf niemals verloren gehen.

Der zweite Stützpfeiler wird mit der Kompetenz, der inneren Überzeugung bzw. Erfahrbarkeit der eigenen Stärken umschrieben. Hierbei soll zur Leistung ermutigt werden, indem Kinder in ihren bevorzugten Lebensbereichen Flow-Erlebnisse erfahren können und sich schwereren Herausforderungen stellen können, um daran zu wachsen. Zugleich soll das Geleistete und die persönliche Stärke des Kindes benannt werden. Wertschätzung ist nicht ausschließlich durch Lob, sondern auch durch dem Interesse am persönlichen Wissen und der eigenen Stärke der Kinder möglich. Wichtig ist zudem die Erkennung des Arbeitscharakters (Denker, Macher, Sozialen, Darsteller) des jeweiligen Kindes. Lösungsorientiertes Denken fördert Eltern, Pädagog:innen als auch Kinder und Probleme sollen als Herausforderung angesehen werden sowie Verantwortung an die Kinder übergeben werden. Um die Kompetenzen hinsichtlich der Lebensbewältigung zu fördern, dienen die Erkenntnisse der Motivationstheorie. Gemeint ist hierbei die stärkere Wirkung von Lob, wenn es von anderen kommt sowie die Äußerung von Kritik lediglich im Vier-Augen-Gespräch; die stärkere Wirkung beiläufiger Aussagen gegenüber direkten; die Förderung von Dummheit durch die Angst, da zentrale kognitive Funktionen gehemmt werden sowie das Erkennen bzw. Verstehen des Sinnzusammenhangs einer Leistung (Hadinger, 2003).

Drittens geht es um die Orientierung und die dafür notwendigen Werte und Ziele, die auch Halt und Schutz bieten. Hinsichtlich der Ziele werden gewisse als Lebenssinn verstanden, so wird Lebensmut und -kraft durch deren Verwirklichung gewonnen. In Bezug auf Werte ist ihre

Orientierung zentral, die v.a. jüngere Kinder noch benötigen. Besteht diese Orientierung und Ausrichtung an eigenen Werten, geben diese einem selbst den Halt zurück, wenn man ihn braucht. Es soll im Miteinander über Ziele und Vorhaben gesprochen werden sowie Gespräche über Individuen stattfinden, die etwas Besonderes er- bzw. geschafft haben. Entstehende Jugendziele dürfen nicht entwertet werden, der Verzicht soll gelernt werden und der Tag durch Rituale strukturiert werden, die einem Halt und Mut geben. Elterliche Spielregeln sollen klar kommuniziert werden, Sinnzusammenhänge und Positives benannt, werteorientiert gelebt sowie ein Wir-Gefühl durch gemeinsame Projekte erschaffen werden (Hadinger, 2003).

Der vierte Pfeiler befasst sich damit, wie man ein guter Mensch sein kann. Hierbei soll in Zusammenarbeit mit den Kindern stets ihr gutes Handeln angesprochen werden, bei anhaltenden böswilligen Handlungen hingegen sollen kleine positive Veränderungen in den Fokus rücken. Gleichzeitig soll das kindliche Lügen nicht als Böartigkeit gesehen werden. Durch Erzählungen hinsichtlich der Zivilcourage kann der Mut gefördert werden. Kinder sollten in Situationen gebracht werden, in denen sie gute bzw. lebenswürdige Handlungen ausführen können. Zuletzt wird die Vermittlung von Lebensfreude und -lust betont. Hierbei geht es um die Förderung von Neugierde, Staunen und Kreativität. Der kindliche Unfug kann als Lebensvitalität erachtet werden, Sinne sollen trainiert und Leichtigkeitserfahrungen ermöglicht werden (Hadinger, 2003). Die hier genannten Methoden für ein gesundes Selbstwertgefühl überschneiden sich teilweise mit den zehn Thesen der Logopädagogik.

5.4 Logopädagogik und das Bildungssystem Schule

Dieses Kapitel soll in Kürze den Bezug bzw. die Integration der Logopädagogik in das Bildungssystem Schule darstellen sowie deren Potential bzw. Schwierigkeiten der Umsetzung aufzeigen. Die Schule ist eng mit anderen gesellschaftlichen Kräften, wie dem Staat, Politik, Gesellschaft und Kultur verwoben, von denen sie auch zum Teil bestimmt wird. Ihre Hauptfunktionen liegen in der Enkulturation, Sozialisation, Personalisation, Emanzipation, Selektion, Qualifikation Integration und Legitimation. Während einige dieser Funktionen (bspw. die Emanzipation und Personalisation) mit der Sichtweise der Logopädagogik korrelieren, streben andere wiederum ihr Gegenteil an (Biller, 1995e). Nach dem deutschen Neurobiologen Gerald Hüther sollte die Hauptaufgabe der Schule darin liegen, diese individuell zu begleiten und deren natürliche entdeckende Neugierde bzw. Begeisterung erhalten soll, um sie zu kreativen Gestalter:innen ihrer selbst und der Welt zu werden (Ott-Hasler, 2018). In der Realität jedoch fokussiert sich die Schule auf die Anhäufung von Wissen und das logopädisch angepriesene

ganzheitliche emotionale und soziale Lernen sowie die Erziehung zum Gewissen und Vermittlung von Werte kommen zu kurz bzw. spielen überhaupt keine Rolle (Riemeyer, 2007).

5.4.1 Die Sinnmöglichkeiten und deren Entfaltungsschwierigkeiten in der Schule

Die Lehrplaninhalte können zwar an die Interessen der Schülerschaft angebunden werden, dies birgt jedoch die Gefahr, dass sich das kindliche Streben nach der eigenen Bedürfnisbefriedigung sich zu sehr auf den direkten Lustgewinn fokussiert. Denn neben dem direkten Lustgewinn gibt es viele andere zu deckende Bedürfnisse (bspw. ästhetische, soziale oder erfolgsorientierte Bedürfnisse), die als Basis für den Lustgewinn fungieren. Stattdessen soll die Aktivierung des eigenen Sollens bzw. Müssens gefördert werden, wofür wiederum die Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten geschärft werden muss. Wer das eigene Soll und Muss erkennt, dem wird nicht langweilig und gerät auch in keine Sinnkrise. Der Schülerschaft soll also ihre Selbstständigkeit bzw. eigenen Entscheidungsmöglichkeiten vermittelt werden. Da der Sinn stets subjektiv und konkret ist, ist jede Sinnvermittlung durch Lehrkräfte, Eltern und Fachwissen nutzlos. Sinnangebote können von Expert:innen zwar gesetzt werden, diese müssen jedoch für die Annahme einerseits das einzelne Individuum ansprechen und andererseits muss dieses die Fähigkeit besitzen, sie erst zu erkennen, um sie anschließend annehmen zu können, wodurch wiederum die Wichtigkeit der (Aus-)Bildung von sämtlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erkennbar wird. Begegnet ein Kind einer Sinnfrage, benötigt es die eigene Fähigkeit zur Wahrnehmung bzw. Umsetzung von Sinnmöglichkeiten, um diese beantworten zu können. Die Schülerschaft soll einerseits gefordert und andererseits auch gefördert werden und im Fokus der Bildungsinstitution Schule soll dabei das Angebot der Sinnerfahrungen liegen (Biller, 1995e).

Die Schule kann ihre Sinnhaftigkeit durch ihr Ausgesetztsein am Sinnoktroi nicht entfalten und ist überfordert in der Erfahrbarmachung der von den Expert:innen als sinnvoll angesehenen Unterrichtsstoffe als subjektiver Sinn. Dadurch kann sie nicht auf Frage des Warums eingehen, weshalb sich die Schülerschaft diese Frage selbst beantwortet, wodurch wiederum eine Subkultur entsteht. Ein weiteres Problem liegt zudem in der großen Zeitdifferenz zwischen dem erlernten Wissen bzw. Können und deren Umsetzung im späteren Beruf. Erst durch die gleichzeitige Vermittlung von Sinnmöglichkeiten und Wissen und die Erledigung der notwendigen Dinge durch die Schülerschaft, kann der Unterricht als bildende Dimension angesehen werden. Dadurch kann Schule praktisch werden und Kinder zu verantwortlichen Handeln befähigen (Biller, 1995e).

5.4.2 Ursachen für Sinndefizite in der Schule und mögliche Konsequenzen

Heutzutage weisen viele der Schüler:innen Lernstörungen bzw. Sinnkrisen auf. Etwas Sinnvolles kann nur dort entstehen, wo die Möglichkeit gegeben ist, etwas Neues aufzubauen bzw. einzelne Teile zu einem größeren Ganzen zusammenzufügen. Individuelle Schuldefizite sieht die Logopädagogik in der eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeit innerhalb der Bildungsinstitution, wodurch Kinder wiederum in Sinndefizite geraten. Durch den Fokus auf die Förderung des Intellekts wird die Vielfalt der Sinneseindrücke vernachlässigt und Kinder in ihrem physischen Bereich eingegrenzt. Neben dieser anhaltenden Eingrenzung der Schülerschaft wird die Sinnhaftigkeit der Schule auch durch die kollektiv bedingte Fremdbestimmung, verhindert. Ziel der Institution Schule sollte demnach die Erfahrbarmachung von Sinnhaftigkeit sein, indem sie sich von kollektiv aufgezwungenen Funktionen distanziert, wobei sie nicht ihre Funktion von Lernen aufgibt, sondern sie neu definiert, als Fertigwerden mit neuen Erfahrungen. Sinnhaftigkeit ist in der Schule dann vorhanden, wenn die kollektiv aufgezwungenen Funktionen durch Autonomie und Sinnhorizonte getauscht werden, in denen das Neue eingebaut werden kann. Somit können Querverbindungen zum eigenen Leben geschaffen werden (Biller, 1995e).

5.4.3 Logopädagogik im Vergleich zu den vier reformpädagogischen Richtungen

In Österreich existieren vorwiegend vier reformpädagogische Richtungen, zu denen die Montessori- und Freinet-Pädagogik sowie die Daltonplan- und Jenaplan-Pädagogik zählen. Jede von ihnen weist in bestimmter Hinsicht Gemeinsamkeiten mit der Logopädagogik auf. Das Paradigma des Kindes stehen bei allen im Mittelpunkt, was im üblichen Frontalunterricht nicht stattfindet, da es sich dort um die frontale Belehrung bzw. Wissensvermittlung handelt. Im Gegensatz dazu fokussieren sich die Reformpädagogiken und die Logopädagogik auf die individuelle Wissensvermittlung. Aus diesem gemeinsamen Leitbild entstehen weitere Gemeinsamkeiten, wie die wertschätzende und achtende Haltung, die Bewusstmachung von sinnvollen Handeln und Denken der Lehrpersonen als auch der Schülerschaft, die Förderung der eigenen Willenskraft und der Sinnaufbruch sowie persönliche Begegnungen und neue Unterrichtsmethoden (Freiarbeit, Präsentationen, Experimente etc.) für die Umsetzung der genannten Punkte. Hinsichtlich ihres Zugangs weisen sie noch weitere Verbindungen hinsichtlich des nicht-deterministischen, sondern ganzheitlichen Menschen- und Weltbildes sowie der Einstellungs- und Haltungsänderung (Rabensteiner, 2017).

5.5 Verschiedene Rollen und deren Einflussfaktoren auf das Kind

5.5.1 Rolle der logopädischen Fachkraft - Kenntnisse, Haltungen & Prinzipien

Als markanteste Eigenart der (logo-)pädagogischen Fachkraft ist wohl die eigene bewusste Verantwortung des ausgewählten Seins, mit dem sie vor dem Kind tritt. Im Umgang mit diesen bilden Wertschätzung, Verständnis und Kompromissbereitschaft das Verhalten der Fachkraft. Durch erlernten und verinnerlichten Fertigkeiten und Wissen kann die eigene Persönlichkeit entwickelt und Haltungen aufgebaut werden. Der pädagogischen Fachkraft muss klar sein, was für sie wichtig und wertvoll ist und sich dafür auch einsetzen. Durch die Wertklarheit und -engagement kann sie den Sinn in den alltäglich konfrontierten Situationen ausfindig machen, sinn- und wertorientierte Entscheidungen treffen und nach diesen handeln. Durch diese Haltung und Einstellung können Kinder Wertansprüche und Lebensformen erfahren. Pädagogische Handlungsorientierungen werden allgemein gehalten, wodurch die Fachkraft aufgefordert ist, Prinzipien, Ziele und Grundsätze auf das Individuelle bzw. Fassbare zu beziehen. Sie muss außerdem bemüht sein, sich selbst und der Welt gerecht zu werden (Wicki, 1991b).

Die Fachkraft verhilft zur Selbstfindung, zwingt jedoch niemals eigene Ansichten auf und unterstützt dabei, die eigene Wahrheit des Individuums zu enthüllen. Durch Werte kann das Individuum gezogen werden, niemals ist es ihnen jedoch ausgeliefert. So geschieht die Verwirklichung von Werten stets in Freiheit und Verantwortlichkeit (Vogel, 1954). Zum Vorbild wird die Fachkraft dann, wenn sie Authentizität aufweist und ihre Person sichtbar wird. Die Fachkraft muss zudem Respekt und eine gewisse Tiefe gegenüber anderen, den Sachen als auch den Metaphysischen haben, in seiner Arbeit seine gesamte Person einbringen und sich selbst ständig weiterbilden (Wicki, 1991b). Wird einem Individuum mit Anweisungen, Korrekturen oder Belehrungen begegnet, findet selten Entwicklung statt (Frankl, 1994).

Die Fachkraft muss sich selbst wahrnehmen können, damit sie Zugang zu seinem Gewissen hat und mithilfe von diesem entscheiden kann, was für wen wann richtig ist. Wird die Aufmerksamkeit auf sich selbst vernachlässigt, droht Sinnflucht und -verleugnung. Haben wir diese Aufmerksamkeit und bejahen unsere eigenen Entscheidungen und Handlungen, nachdem wir uns hinsichtlich der Inhalte, Werte und Bedeutungen im Klaren sind, entsteht die sog. innere Beteiligung. Wenden wir uns mit dieser jemanden zu, können starke bzw. enge Beziehungen bzw. Bindungen entstehen, die wiederum Halt und Geborgenheit für alle Beteiligten vermitteln (Wicki, 1991b). Weitere zentrale Fähigkeiten und Haltungen der logopädischen Fachkräfte sind die Einübung von Toleranz, die Zuwendung zu den Personen, die Einübung von Solidarität, die Vermittlung von Fairness, das Versprechen von Verlässlichkeit, der Platz für Humor, die

Bereitschaft für Gespräche, das Zulassen von Empathie, die Erziehung hinsichtlich Sinn, Werte und Gewissen, das Finden von Erlebniswerten sowie schöpferischen Werten, das Aufzeigen von Freiheit und Verantwortlichkeit sowie die Vermittlung von sinnvollen Aufgaben (Riemeyer, 2007). Logopädagogische Fachkräfte sind demnach Führungspersönlichkeiten, entwickeln ihren eigenen Führungsstil, weisen ein unverletzliches Verhalten auf, unterscheiden zwischen Zweck und Sinn, nehmen Kritik nicht persönlich bzw. Konflikte gelassen hin, setzen Humor ein, vertrauen in ihr Handeln und gestehen sich Fehler ein (Hadinger, 2003). Sie fragen weniger nach dem Warum und mehr nach dem Wie und Wozu, arbeiten personenorientiert, sind sich über die Auswirkungen ihres Handelns bewusst, beziehen Stellung, fokussieren Dialoge und Begegnungen, haben ein gutes Einfühlvermögen bzw. Wahrnehmung, fördern Kraftreserven und Mut zu Neuem sowie zum Ausbau von Freiräumen und Ermöglichung neuer Sichtweisen (Winklhofer, 1991). Somit ist ihr gesamtes Dasein die Antwort auf Fragen der Kinder und Jugendlichen (Dienelt, 1984).

5.5.2 Erfahrbarkeiten der Kinder durch logopädagogische Maßnahmen

Kinder und Jugendliche entwickeln durch logopädagogische Maßnahmen eine gewisse Offenheit für Sinnfragen und eine Grundhaltung aktiver Sinnsuche um das eigene Leben als sinnvoll erleben zu können (Dienelt, 1984). Damit verbunden ist wiederum die freie verantwortliche Entscheidungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, die durch ein dreifaches Vertrauen gefördert wird, und zwar das Vertrauen zu sich selbst, zur pädagogischen Fachkraft und jenes der pädagogischen Fachkraft zu den Kindern und Jugendlichen. Zuletzt soll auch das Vertrauen zu Gott gefördert werden, welches im späteren Leben des Individuums die Vertrauensbasis zur pädagogischen Fachkraft ersetzt, sobald diese nicht mehr benötigt wird. Durch das weiterbestehende Vertrauen zu Gott, der sogenannten Tür zur Transzendenz, fällt die Übernahme der Verantwortung über das eigene Handeln leichter (Vogel, 1954).

5.5.3 Die Rolle der Eltern

Auf den Eltern lastet sehr viel Verantwortung hinsichtlich ihrer Kinder. Jahrzehntlang wurde nach Fehlern in ihren Erziehungsstrategien gesucht, wodurch viele in ihrem Handeln verunsichert wurden und dadurch vermehrt Fehler begingen. Die fachspezifische Literatur macht es ihnen noch schwieriger, da sie teilweise sehr widersprüchlich ist. Weisen Kinder und Jugendliche Fehlentwicklungen auf, wird die Schuld gerne auf das Handeln ihrer Eltern bzw. derer Erziehungsmodalitäten geschoben. Es geht so weit, dass auch die Kinder und Jugendlichen selbst die Schuld ihres eigenen Versagens auf ihre Eltern schieben. Verursacht werden diese starken Schuldzuschreibungen durch das psychoanalytische Menschenbild und dessen starke

Gewichtung von Kindheitstraumata. Hat man das Gefühl die eigene Entwicklung zu verstehen und Zusammenhänge zu erkennen schafft dies einerseits Erleichterung, andererseits wiederum verringert es die persönliche Verantwortung im eigenen Handeln und Denken (Frankl, 1994).

5.5.4 Gesellschaftliche Einflussfaktoren auf Familie und Entwicklung der Kinder

Der Werteverfall bzw. -verlust in der heutigen Gesellschaft wirkt sich auch auf Familien aus, indem es Kindern schwieriger fällt, mit den von ihren Eltern Vorgelebten zu identifizieren, da sich die Gesellschaft rasch entwickelt bspw. hinsichtlich Religion. Dadurch steigt die Gefahr, in Sinnkrisen zu geraten. Mit der Flexibilität der modernen Gesellschaft gehen häufigere Ortswechsel einher, die wiederum zum Bruch von außerfamiliären Beziehungen führen, die mit neuen komprimiert werden müssen. Das Kind muss hier neue Sinnmöglichkeiten in seiner veränderten Situation finden. Hinsichtlich des teuren Wohnraums fallen die Rückzugsorte bzw. -möglichkeiten der Kinder zumeist klein aus. Durch die damit einhergehende Schwierigkeit des Ausweichens nehmen die familiären Spannungen zu und spontanes kindliches Verhalten führt dadurch vermehrt zu Belästigung der übrigen Familie. Es zeigt sich hierdurch, welche Bedeutung der Wohnraum für die Schaffung bzw. Verhinderung von Sinnmöglichkeiten einnimmt (Biller, 1995f). In unserer modernen Gesellschaft hat sich auf die Familienzusammensetzung verändert, wonach es mehr Alleinerziehende gibt. Hier fehlen den Kindern die Sinnmöglichkeiten, die sich in der Beziehung zum fehlenden Elternteil ergeben würden. Auch elterliche Beziehungsprobleme wirken sich negativ auf die Unabhängigkeit und Stärke des Kindes aus. Hier muss sich das Kind um den Aufbau von Selbstachtung mehr bemühen und die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls erweist sich als schwieriger für das Kind. So können Kinder in ihrer Entfaltungsbereitschaft eingegrenzt werden, indem Eltern ihnen zu wenig Zuwendung oder Zeit widmen. Ein gesundes Verhältnis zwischen Eltern und Kinder besteht im gemeinsamen Verstehen und gegenseitigen Lernen voneinander sowie dem Bemühen, jeweils angemessen zu handeln (Biller, 1995f).

5.6 Ausbildungsformate der Logopädagogik

Im deutschsprachigen Raum gibt bzw. gab vier bekanntere Ausbildungsmöglichkeiten zur Sinnzentrierten Pädagogik bzw. Logopädagogik. Dabei handelt es sich um den berufsbegleitenden Lehrgang Logopädagogik des Viktor Frankls Zentrum Wiens, den Hochschullehrgang Logopädagogik an der Hochschule Kärnten, den Hochschullehrgang Sinnzentrierte Pädagogik nach Viktor Frankl auf der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz sowie den Masterlehrgang Logopädagogik an der Universität Plovdiv. Während der Lehrgang im Viktor Frankl Zentrum Wien allen zugänglich ist und von den vier der Einzige ist, der aktuell noch

angeboten wird, beschränkten sich die anderen drei auf pädagogische Fachkräfte bzw. auf eine pädagogische Ausbildung bzw. Abschluss. Mühlbacher (2018a) bietet hierbei eine Unterscheidung zwischen einer Logopädagogik im engeren Sinn, die exklusiv für pädagogische Fachkräfte besteht und einer Logopädagogik im weiteren Sinne, welche eine Ausweitung der Logotherapie auf alle Interessierte ohne Voraussetzungen darstellt. Folgend werden in Kürze die vier genannten Lehrgänge erörtert und deren Schwerpunkte herausgearbeitet.

5.6.1 Lehrgang Logopädagogik – Viktor Frankl Zentrum Wien

Der für alle Individuen zugängliche Lehrgang Logopädagogik am Viktor Frankl Zentrum Wien wird seit 2006 angeboten und wird als Ergänzung zur jeweiligen eigenen Ausbildung bzw. für die eigene Arbeit oder das eigene Privatleben bzw. die eigene Familie angesehen (Schechner & Zürner, 2016). Die erlernten Konzepte der Logopädagogik kommen in unterschiedlichsten Bereichen zum Einsatz. Sie können den (eigenen) Wertediskurs anregen, die Wichtigkeit von Sinn und Verantwortung hinsichtlich der eigenen Freiheit aufzeigen, eine sinnorientierte Lebensgestaltung sowie die Eigenverantwortlichkeit anregen, zur Bewältigung von Lebensherausforderungen dienen, indem sie eigene Interessen, Ziele und Ressourcen aktivieren, die eigene Beziehungsfähigkeit stärken sowie Toleranz und Achtung fördern. Der Fokus des Lehrgangs liegt in der Erweiterung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich sinnorientierter Haltungskorrekturen innerhalb der eigenen zwischenmenschlichen Interaktion. Der Inhalt des Lehrgangs bezieht sich auf die 10 Thesen zur Person bzw. dem Menschenbild Frankls und die darauf aufbauenden zehn logopädischen Thesen. Die zentralen Autor:innen der verwendeten Fachliteratur sind dabei Heidemarie Zürner und Johanna Schechner sowie Roswitha Kögl und Elisabeth Landi-Koptik. Die Qualitätsmerkmale des Lehrgangs liegen in der positiven Veränderung der eigenen Lebensperspektive, die Bewusstwerden der persönlichen Freiheit und der damit verbundenen Eigenverantwortlichkeit, die Erarbeitung neuer Sichtweisen sowie die Erlernung von Präventionsmaßnahmen anhand der ärztlichen Seelsorge bzw. der tragischen Trias, um zukünftige Krisen sinnbewusst bewältigen zu können (Schechner & Zürner, 2025).

Der Lehrgang Logopädagogik soll primär Personen besser für ihre Beschäftigung qualifizieren. Er bietet diesen eine Weiterbildungsmöglichkeit mit einem Workload von 42 ECTS, indem sie lernen, psychologisch-therapeutische Hilfen und Sichtweisen in die eigene Arbeit mit Individuen einzubauen. Zentrale Qualifikationen sind dabei das Führen von Beratungsgesprächen sowie die Stärkung von Krisenprävention und Konfliktmanagement. Nach der positiven Absolvierung des Lehrgangs kann zur eigenen Berufsbezeichnung der Zusatz „Sinnzentriert/e Berater:in oder Logopädische/r Berater:in bzw. Logopädische/Logopädische nach VIKTOR

FRANKL ZENTRUM WIEN“ (Schechner & Zürner, 2025, S. 8) angefügt werden (Schechner & Zürner, 2025). Aufgebaut ist der Lehrgang auf fünf Theoriesemestern, zwei Gesprächsführungswochen, ein Supervisionsjahr sowie eine optionale zusätzliche geführte autobiografische Selbsterfahrung. Ziel der Gesprächsführungswochen ist die Erlernung von therapeutischen bzw. pädagogischen Kommunikationsmethoden, jenes des Supervisionsjahres ist die Praxisanleitung des erlernten Wissens und jenes der Selbsterfahrung die Entfaltung der eigenen Lebensbiografie. Die fünf Theoriesemester sind als Module festgelegt. Das erste Modul setzt sich mit der Persönlichkeitstheorie und den philosophischen bzw. anthropologischen Grundlagen auseinander. Im zweiten geht es um die Krisenprävention bzw. der Psychohygiene und den daraus entstehenden Entfaltungsmöglichkeiten. Das dritte Modul bezieht sich auf die eigene existentielle Ausrichtung als Krisenintervention und behandelt die Liebesfähigkeit als Krisenintervention. Im vierten dreht es sich um die Lebensphilosophie und -fragen in Zusammenhang auch mit der tragischen Trias. Das fünfte und letzte Theoriemodul behandelt logopädische Gesprächsführung und Kommunikationsformen. Das logopädische Supervisionsjahr stellt das sechste Modul dar, hierbei geht es um die Verbesserung des situationsbezogenen logopädischen Handelns. Die optionale logopädische Selbsterfahrung ist im siebten Modul eingegliedert und ermöglicht die Bewertung von bereits Erlebten, die Sensibilisierung von neuen Gestaltungsmöglichkeiten und die verstärkte Wahrnehmung der Eigenverantwortlichkeit. Nach Abschluss des Lehrgangs Logopädisik sollen Absolvent:innen in der Lage sein, sich und andere präventiv vor Sinnkrisen und Burn-out zu schützen, bei noogenen Neurosen einzuschreiten, ärztliche Seelsorge zu betreiben, Fehleinstellungen bzw. -verhalten positiv zu verändern, bestimmte Leiden und Störungen zu verringern und evtl. nötige Beratung und Therapieanbindungen leisten (Schechner & Zürner, 2025).

5.6.2 Hochschullehrgang Logopädisik – Pädagogische Hochschule Kärnten

2009 wurde an der Pädagogischen Hochschule Kärnten in Klagenfurt erstmals der Lehrgang Logopädisik angeboten (Lotz, 2009). Entworfen wurde er von Johanna Schechner, Heidemarie Zürner und Otto Teischel. Dieser sah seine Aufgabe in der Kompetenzerweiterung für Lehrpersonen durch die Vermittlung einer Sinnzentrierten Pädagogik. Hierbei steht die Einzigartigkeit und Würde des Individuums sowie seine Freiheit und Verantwortung im Fokus. Dies soll den Lehrkräften geschult werden, damit sie es für sich anwenden und nach der Ausbildung ihrer Schülerschaft weitergeben können, um die eigenen Freiräume zu erkennen und Sinnmöglichkeiten ausfindig zu machen (Fuchs, 2018). Der Lehrgang setzt eine bereits abgeschlossene pädagogische Ausbildung voraus, ist berufsbegleitend angedacht und will einen

Paradigmenwechsel der eigenen pädagogischen Ausrichtung ermöglichen bzw. eigene pädagogische Kompetenzen erweitern (PH Kärnten, n.d.).

Der Weiterbildungslehrgang umfasst 60 ECTS und baut auf vier Semestern auf, in denen die Persönlichkeitstheorie, Krisenprävention und -intervention sowie Lebenshilfe und Supervision der Logopädagogik erlernt werden. Das theoretische Wissen wird u.a. mit Filmmaterial ergänzt und durch das Führen eines eigenen Tagesbuchs vertieft (PH Kärnten, n.d.). Gemeinsam mit den Lehrkräften soll in der Ausbildung ein Fundament geschaffen werden, welches ihnen in ihrer pädagogischen Arbeit als Stütze dient, ihnen Halt und Orientierung bietet. Wertschätzung spielt dabei eine zentrale Rolle sowie ein hohes Reflexionspotential hinsichtlich des persönlichen Menschen- und Weltbildes sowie der Sinn- und Wertemöglichkeiten. Weitere wichtige Thematiken sind die Stärkung von Beziehungen, Selbst-, Sozial-, und Methodenkompetenzen. Die Weiterbildung bzw. Logopädagogik sind eng mit der Gehirnforschung rund um Manfred Spitzer verbunden und versuchen die Balance des Menschen sowie sein Durchhaltevermögen zu fördern (Fuchs, 2018). Neben der Behandlung phänomenologisch existenzieller Begrifflichkeiten wie Werte, Sinn, geistige Dimension, Menschenbild etc. sind auch andere Aspekte im Fokus, wie die Auseinandersetzung mit Psychotherapie, Heilpädagogik und sinn- bzw. wertebezogener Gesprächsführungsmöglichkeiten sowie das Verständnis der eigenen und fremden Rolle (Lotz, 2009).

5.6.3 Hochschullehrgang Sinnzentrierte Pädagogik nach Viktor Frankl – PHDL

Der Lehrgang auf der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) beinhaltet 18 ECTS-Punkte, wurde 2018 entworfen und setzt sich aus drei Theoriemodulen, Methodenseminaren, logopädischer Gesprächsführung sowie der Ausarbeitung von Projekten und einer Abschlussarbeit zusammen. Aktuell wird er nicht angeboten. In der theoretischen Auseinandersetzung wird das Menschenbild Frankls, die logopädische Praxis sowie Kommunikation und Beratung aufgegriffen. Praxisbezogen liegt der Fokus auf die zehn logopädischen Thesen und deren Umsetzung im pädagogischen Alltag. Zentral wird auch der Wille zum Sinn behandelt. Präventiv und interventionstechnisch bietet der Lehrgang zur Logopädagogik den Diskurs von Werten und Sinn(-möglichkeiten) sowie die damit einhergehende Freiheit und Verantwortlichkeit des eigenen Handelns. Sinnorientierung, Verwirklichung von Werten, Ressourcengewinnung, Herausforderungsbewältigungsstrategien. Förderung von Achtung und Toleranz sowie Konflikt- und Beziehungsfähigkeiten sind weitere zentrale Thematiken. Als Zielgruppe des Lehrgangs gelten jegliche Lehrkräfte, Kindergarten- und Hortpädagog:innen sowie Sozial- und Freizeitpädagog:innen (PHDL, 2018). Zusätzlich zu den bereits erwähnten Inhalten

und Zielen stehen spezifischer die Kompetenzerweiterung hinsichtlich Herausforderungen, die sinnorientierte Einstellungsmodulation, die geistige Dimension des Individuums sowie das ganzheitliche Selbst- und Weltbild im Mittelpunkt des Lehrgangs. Zentrale Autor:innen der behandelten Thematiken sind neben Viktor E. Frankl, Elisabeth Lukas, Boglarka Hadinger sowie die beiden Neurologen Manfred Spitzer und Gerald Hüther. Durch den Lehrgang soll ein Qualitätswechsel hinsichtlich der persönlichen Lebensperspektive stattfinden, der sich zudem auf das berufliche Umfeld durch Thematisierung von Wertschätzung, Freiheit und Eigenverantwortung auswirkt und die moderne Wertblindheit und Sinnerfüllung behandelt (PHDL, 2018). Man erkennt, dass der Lehrgang der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz sehr ähnlich zum Lehrgang der Pädagogischen Hochschule Kärnten ist, beide behandeln dasselbe Thema, haben ähnliche Zugänge, Theorieschwerpunkte und Methoden.

5.6.4 Masterlehrgang Logopädagogik – Universität Plovdiv und EALP

Der Masterlehrgang „Logopädagogik – sinnzentrierte Pädagogik auf Basis des Menschenbildes von Frankl“ der Universität Plovdiv in Kooperation mit der Europäischen Akademie für Logotherapie und Psychologie (EALP) wurde bis 2016 angeboten. Das Curriculum wurde von der Universität gemeinsam mit EALP entwickelt. Auch ihr Ziel liegt in der wissenschaftlichen bzw. praxisorientierten Kompetenzerweiterung hinsichtlich Herausforderungen im pädagogischen Kontext und als Grundlage dient wiederum das Franklsche Menschenbild. Genauer handelt es sich bei den Kompetenzen um jene hinsichtlich der Kommunikation sowie der Selbstreflexion als auch des Teams und der Kooperation. Psychologisches und diagnostisches Fachwissen, pädagogische Beratung und die Lösung von Konflikten finden ihren Platz darin sowie auch die in den anderen Lehrgängen enthaltende sinnorientierte Einstellungsmodulation. Es geht also um die Sensibilisierung der menschlichen Würde hinsichtlich des Menschenbildes Frankls und Werteverständnisses und dem konstruktiven lösungsorientierten Umgang mit Konflikt- und Alltagssituationen. Die Ausbildung ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen und schulischen Sinnvakuum, der Eigenverantwortlichkeit, einem pro-aktiven und selbstverantwortlichen Leben, der Begegnung anderer mit Toleranz und Achtung, die Reflexion des eigenen Lebens und die damit verbundene persönliche Weiterentwicklung, die Förderung des pädagogischen Umfelds durch Vermittlung von Freiheit, Verantwortlichkeit, Wertschätzung und Respekt sowie einem sinnerfüllten Leben durch die Unterstützung bei Wertedefiziten. (EALP, 2013).

5.7 Grenzen und Herausforderungen der (Sinnzentrierten) Pädagogik

5.7.1 Lösungen pädagogischer Herausforderungen durch eine Logopädagogik

Zentrale Problemfelder der modernen Pädagogik können anhand einer aus der Logotherapie und Existenzanalyse Frankls entwickelte Logopädagogik angegangen werden. Hinsichtlich der pädagogischen Theorienpluralität und den daraus entstehenden Unsicherheiten bietet die Logotherapie und Existenzanalyse ihr geschlossenes Menschenbild an, das sich durch ein hohes Reflexionsmaß, der unverwundbaren geistigen Dimension des Individuums, der Sinnfindung durch die Reflexion der Werte, das Gewissen sowie die Werte- und Handlungsmaxime auszeichnet und damit ermöglicht, subjektive Verankerungspunkte aus der Theorienpluralität herauszufiltern und sie in einem sog. Erklärungszusammenhang zu setzen. Hinsichtlich der pädagogischen Pluralität von Menschen- bzw. Weltbildern und der Werte bietet die Logotherapie und Existenzanalyse ihre Wertuniversalien bzw. objektiv allgemeingültige Werte wie Verantwortung, Vernunft, Akzeptanz, Achtung Disziplin, Gerechtigkeit und Wohlwollen, an welche sich jegliche personelle bzw. individuelle Werte ausrichten müssen bzw. sollen. Die Logotherapie und Existenzanalyse kann bei der Entwicklung des pädagogischen Professionsverständnisses unterstützen, indem es von pädagogischen Fachkräften die Fähigkeit zum sinnzentrierten Leben und der persönlichen Werteklarheit, die Fähigkeit zur Offenheit für Sinnhalte in konkreten Situationen, die Fähigkeit zur Selbstdistanz und Reflexion der eigenen Person in der jeweiligen Situation sowie die Fähigkeit zur personalen Begegnung in Verbindung über die Kenntnis des eigenen Selbstwerts und der Person des gegenüberstehenden Individuums beibringt. Zuletzt kann die Logotherapie und Existenzanalyse die Pädagogik dabei unterstützen, die abstrakte Sinn- bzw. Werteproblematik auf den pädagogischen Alltag zu transformieren, indem zum einen die Werteentwicklung gefördert wird. Dies gelingt durch das Erleben der Werte anhand autonomen bzw. schöpferischen Handeln und der damit verbundenen Verantwortung. Zum anderen kann sie das Nähe-Distanz-Verhältnis in der pädagogischen Praxis aufzeigen. Dennoch bietet die Logotherapie keine Erziehungsprogramme an, sondern ausschließlich anwendbare Techniken. In Gruppenarbeiten kann gemeinsam Sinn erfahren werden und Mechanismen entwickeln, um das Kohärenzgefühl zu fördern. So verschafft die Logotherapie der Schule zu mehr Gestaltungsautonomie, indem es das logotherapeutische Menschenbild berücksichtigt, und der allgemeinen Pädagogik ein neuer Blickwinkel auf das einzelne Individuum ermöglicht wird (Budnik, 2001).

5.7.2 Entstehende Herausforderungen durch Logopädagogik

Bei der Übertragung der logotherapeutischen Grundlagen auf die moderne Pädagogik gerät durch das ansehnliche philosophische Wissen jenes über das psychische Wissen in den

Hintergrund. Zudem spielt der pädagogisch wichtige Begriff der Gemeinschaft bei Frankl keine zentrale Rolle. Hinsichtlich der Schule sorgen die Vorbereitung, Umsetzung und Reflexion von logotherapeutischen Übungen für Überforderung der pädagogischen Fachkräfte, da sie zu viel Zeit und Material erfordern. Zudem besteht dort nicht der Rahmen für die tiefere Behandlung von auftretenden Wertedilemmata. Hinsichtlich der Entwicklung und Suche nach Werten ist die Schule überfordert. Es zeigt sich hier die damit verbundene Schwierigkeit, die methodischen Instrumente einer Therapieform auf die Pädagogik zu übertragen (Budnik, 2001).

5.7.3 Grenzen sinnzentrierter Erziehung

Biller (2007) verweist hinsichtlich der Sinnzentrierten Pädagogik auf fünf Grenzen. In theoretischer Hinsicht liegt diese in der subjektiven Sichtweise auf den erzieherischen Sachverhalt. Die situative Grenze zeigt sich in der Schwierigkeit, Logopädagogik in jedem erzieherischen Versuch umzusetzen. Individuell wiederum findet sie sich in den immanenten Sinnmöglichkeiten der jeweiligen Situation sowie in der Qualität der erschaffenen Sensibilität gegenüber dem Sinn. Die Freiheit des Individuums verweist auf die anthropologisch bedingte Grenze. Zuletzt zeigt sich die soziokulturelle Grenze in der Verfestigung von Sinnfixierungen durch verschiedene Einstellungen in einer Parallelgesellschaft. Gleichzeitig kann die Logopädagogik dazu beitragen, ideologische Sinnfixierungen innerhalb der Parallelgesellschaften zu überwinden.

5.8 Die Identifizierung der Logopädagogik als Paradigma

Die Logopädagogik nach Johanna Schechner und Heidemarie Zürner sowie weiteren Vertreter:innen etabliert sich zunehmend als eigenständiges Paradigma innerhalb der pädagogischen Disziplin, basierend auf einer spezifischen Interpretation und Weiterentwicklung der Logotherapie und Existenzanalyse nach Viktor Frankl und Elisabeth Lukas. Ihre Eigenständigkeit und paradigmatische Konsistenz lässt sich, wie bereits bei den Psychotherapieverfahren angewendet, durch eine systematische Analyse von Literatur, Primär- und Sekundärquellen sowie paradigmatischer Vertreter:innen identifizieren. Methodologisch zeichnet sich die Logopädagogik durch eine klare Verbindung existenzphilosophischer Grundlagen mit pädagogischen und mediendidaktischen Ansätzen sowie Erkenntnissen der modernen Gehirnforschung aus (siehe 5.1 und 5.2). Diese interdisziplinäre Methodik erweitert die ursprüngliche logotherapeutische Methodik Frankls deutlich und integriert explizit pädagogische und entwicklungspsychologische Ansätze. Insbesondere die phänomenologisch-pädagogische Auseinandersetzung mit Sinnfragen und personalen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen steht im Vordergrund (5.3). Das theoretische Gebäude der Logopädagogik wiederum besitzt eine eigene kohärente Struktur, deren zentrales Merkmal die 10 logopädagogischen Thesen sind, welche Schechner und Zürner

auf Grundlage der zehn Thesen Frankls entwickelten (5.34). Dabei werden spezifisch pädagogische Elemente wie Leistungs-, Liebes- und Leidensfähigkeit hervorgehoben.

Die Begrifflichkeiten der Logopädagogik weisen paradigmatische Eigenständigkeit auf: logopädagogisches Säulenmodell, Balance von Leistungs-, Liebes- und Leidensfähigkeit, geistige Dimension in der Pädagogik, Selbstkompetenz, Sinnwahrnehmung, Verantwortlichkeitsorientierung sowie Gewissensbildung werden explizit pädagogisch definiert und konsequent angewandt (5.3.4). Das logopädagogische Menschenbild betrachtet das Individuum ausdrücklich als frei entscheidendes, personal-geistiges Wesen, das durch Sinnorientierung und Wertverwirklichung zu verantwortungsbewusster Lebensgestaltung befähigt wird (5.3.1). Die paradigmatische Besonderheit der Logopädagogik zeigt sich insbesondere in ihrer expliziten Abgrenzung von der originären Logotherapie Frankls. Während Frankl sich auf therapeutische, philosophisch-anthropologische existenzielle Aspekte fokussierte, zielt die Logopädagogik auf deren Anwendung auf bildungs- und erziehungswissenschaftliche Komponenten. Während Frankls Ansatz den Sinn also primär als existenzielle Antwort auf Krisen und Leid begreift, behandelt die Logopädagogik Sinn und Werte proaktiv und präventiv im Kontext pädagogischer Alltagssituationen, Bildung und Erziehung.

Institutionell und praktisch wird die Eigenständigkeit der Logopädagogik durch spezifische Ausbildungsformate an diversen Bildungseinrichtungen unterstrichen, wie etwa dem Viktor Frankl Zentrum Wien oder den Hochschulen in Kärnten und Linz. Diese Ausbildungsprogramme sind auf die spezifischen Bedürfnisse pädagogischer Fachkräfte abgestimmt, enthalten klare Kompetenzziele und vermitteln explizit pädagogisch-didaktische Kompetenzen (5.6). Die interne Konsistenz der Logopädagogik wird durch ihre spezifischen Schwerpunkte bestätigt. Sie verfolgt explizite pädagogische Zielsetzungen wie die Förderung von Verantwortlichkeit, Selbsterziehung, Wertebildung, Gewissensverfeinerung und Sinnorientierung (5.3). Die praktische Umsetzung erfolgt mittels spezifischer Methoden wie logopädagogischer Gesprächsführung, Wertevermittlung und Biographiearbeit, ergänzt durch Mediendidaktik und aktuelle Erkenntnisse der Neurowissenschaften (5.4 und 5.5). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Logopädagogik nach Schechner, Zürner und weiteren Vertreter:innen aufgrund ihrer klaren theoretischen und methodologischen Eigenständigkeit, ihrer nachvollziehbaren Herkunft, Ableitung und institutionellen Verankerung als eigenständiges Paradigma innerhalb der pädagogischen Wissenschaft identifiziert werden kann.

5.9 Die Paradigmenanalyse anhand der vier Komponenten

Nachdem nun die Identifizierung der Logopädagogik nach Schechner und Zürner als Paradigma erfolgt ist, wird in diesem Kapitel als zweiter methodischer Schritt der Arbeit die Logopädagogik systematisch anhand des vierkomponentigen Paradigmenbegriffs, welcher die innere Struktur eines Paradigmas darstellt, analysiert. Zusammen stellen die vier Komponenten (theoretische, empirische, methodologische und programmatische Komponente) das Paradigma als Ganzes dar und bilden sie eine Art Weltbild innerhalb der Wissenschaften (Schurz, 1998; Kornmesser & Schurz, 2014a).

5.9.1 Theoretische Komponente: Theoriekern

Im Sinne der Paradigmenanalyse nach Schurz (2014) definiert sich die theoretische Komponente eines Paradigmas durch seine fundamentalen theoretischen Grundannahmen, Modellen und Grundannahmen bzw. seinem dazugehörigen Menschenbild und den zentralen Konzepten wie Sinn, Geist und zehn logopädischen Thesen. Das theoretische Fundament der Logopädagogik gründet wesentlich auf der existenzphilosophischen Anthropologie Frankls, jedoch erweitert um spezifische pädagogische und entwicklungspsychologische Konzepte. In Bezug auf die Logopädagogik zeigt sich der theoretische Kern durch eine direkte Übertragung zentraler logotherapeutischer Annahmen von Frankl und Lukas in den pädagogischen Kontext. Die Logopädagogik begreift den Menschen demnach als Sinnwesen, das seine Einmaligkeit in einer freien verantwortlichen Wertewahl realisiert und stets in Interaktion mit seinen persönlichen und sozialen Rahmenbedingungen steht. Somit nimmt die Logopädagogik ein humanistisch-personalistisches Menschenbild ein, das sich explizit gegen reduktionistischen bzw. deterministischen Auffassungen über den Menschen richtet (Frankl, 2015b). Hinsichtlich Frankls Menschenbild ist insbesondere auf seinem Drei-Ebenen-Modell (Körper, Psyche und Geist) und dem Konzept des Willens zum Sinn zu verweisen, die fundamental für die Logopädagogik sind. Als direkte Übertragung sind vor allem die Begrifflichkeiten der Sinnthematik und der geistigen Dimension des Menschen anzuführen. Zentral für das logopädische Fundament sind neben zudem die Begriffe der Selbstkompetenz, Freiheit und Verantwortung, die nicht nur logopädisch definiert, sondern auch zu einem komplexen integrativen Ansatz verbunden werden.

Hinsichtlich der indirekten Übertragung haben Johanna Schechner und Heidemarie Zürner, zwei Hauptvertreterinnen der Logopädagogik, die systematische Übersetzung der zehn anthropologischen logotherapeutischen Thesen Frankls vorgenommen, welche u.a. die Förderung der Verantwortlichkeit, Selbsttranszendenz und Persönlichkeitsbildung als zentrale Erziehungsziele festlegen (Pfatschbacher, n.d.). Beispielsweise formulieren sie, dass Pädagogik nicht nur

Wissensvermittlung, sondern vorrangig Unterstützung bei der persönlichen Sinnfindung sein sollte. Zentraler Bestandteil des logopädagogischen Theoriegerüsts ist somit die Förderung der Selbsttranszendenz, welche die Fähigkeit des Individuums darstellt, über sich selbst hinauszuwachsen und Sinnmöglichkeiten zu erkennen und verwirklichen. Ebenso zentral ist die Annahme, dass der erwähnte Sinn(-begriff) in jeder Lebenslage auffindbar ist, selbst in schwierigen oder krisenhaften Situationen (Frankl, 2015b). Der Sinn ist, sei es in der Logotherapie und Existenzanalyse als auch in der Logopädagogik das Bestmögliche für jeder Person in der jeweils spezifischen Situation. Hierbei handelt es sich um den Sinn des Augenblicks bzw. Einzelsinn. Gemeinsam mit anderen Einzelsinnen ist es möglich, diese zu größeren Sinneinheiten zusammenzufassen, die wiederum zum Sinngeganzen einer Person verbunden werden können, der meist erst kurz vor dem Tod der jeweiligen Person ersichtlich wird. Neben diesen Sinnvarianten steht der Über-Sinn an der Spitze, in dem jeder andere geborgen ist. Er stellt den letzten Sinn dar und ist nicht fassbar, an ihn kann lediglich geglaubt werden, was wiederum die starke Verbindung von Frankl und der Religiosität bzw. Glaube ersichtlich macht (Schechner & Zürner, 2016)

Das Konzept der Einstellungsmodulation von Lukas ergänzt den Theoriekern und wird pädagogisch weiterentwickelt. Die Einstellungsmodulation besagt, dass individuelle Einstellungen verändert werden können, insbesondere dann, wenn Personen mit unüberwindbaren Tatsachen konfrontiert sind. Pädagogisch gesehen wird dadurch eine Grundlage geschaffen, die Schülerschaft in der Entwicklung resilienter Haltungen zu unterstützen und präventiv gegen existenzielle Krisen vorzugehen (Lukas, 2017). Durch ihre dediziert normative Orientierung und ihren existenzanalytischen Hintergrund grenzt sich die Logopädagogik somit deutlich von kognitiven oder verhaltenstheoretischen pädagogischen Ansätzen ab. Besonders hervorzuheben ist das logopädagogische Säulenmodell, welches die Balance zwischen Leistungsfähigkeit (durch schöpferische Werte und Rhythmus), Liebesfähigkeit (durch Beziehung, Wärme und Erlebniswerte) und Leidensfähigkeit (durch Konstanz und Einstellungswerte) betont. Ergänzend integriert die Logopädagogik Erkenntnisse aus der modernen Gehirnforschung und Mediendidaktik, wodurch ein zeitgemäßes und ganzheitliches theoretisches Konzept entsteht, das die Logopädagogik klar als eigenständiges Paradigma im pädagogischen Feld positioniert. So kann resümiert werden, dass sich der theoretische Kern dieser Disziplin klar von anderen pädagogischen Paradigmen abgrenzt, indem sich die Logopädagogik nicht primär auf Wissenserwerb oder Kompetenzvermittlung fokussiert, sondern die persönliche Sinnfindung und Sinnentfaltung ins Zentrum pädagogischen Handelns stellt.

5.9.2 Empirische Komponente: Musterbeispiele

Die empirische Komponente nach Schurz (2014) umfasst Musterbeispiele erfolgreicher Anwendungen und die empirische Bewährung des jeweiligen Paradigmas. Für die Logopädagogik liegen solche Musterbeispiele primär im schulischen und außerschulischen pädagogischen Kontext vor. Besonders bewährt hat sich die logopädische Praxis in Bildungseinrichtungen, die explizit mit logotherapeutischen Konzepten arbeiten. Dazu zählen etwa die Curricula des Viktor Frankl Zentrums Wien sowie das logopädische Fortbildungsprogramm der Pädagogischen Hochschule Kärnten (Viktor Frankl Zentrum Wien, n.d.). Diese Lehrgangsbeschreibungen bieten strukturierte Anwendungskonzepte, die durch qualitative Forschung begleitet sind.

Im Zentrum dieser pädagogischen Anwendungen steht der Versuch, pädagogische Situationen sinnzentriert zu gestalten und dadurch persönliche Wachstumsprozesse der Schülerschaft anzustoßen. So werden Unterrichtseinheiten in Form dialogischer Reflexionen zu existenziellen Themen durchgeführt, wobei der Schülerschaft Sinnmöglichkeiten in ihren alltäglichen Erfahrungen bewusst gemacht werden. Erfolgreiche Beispiele zeigen sich darin, dass die Schülerschaft zunehmend befähigt wird, mit existenziellen Fragestellungen und persönlichen Herausforderungen konstruktiv und eigenverantwortlich umzugehen (Pfatschbacher, n.d.). Hinzuzufügen ist, dass trotz der starken philosophisch und geisteswissenschaftlichen Fundierung der Logopädagogik empirisch evaluierte Praxismodelle und Fallanalysen, wie etwa von Schechner und Zürner (2016) sowie Hadinger (2003) existieren, die logopädische Wirkfaktoren im schulischen und familialen Kontext darstellen. Die paradigmatische Praxis der Logopädagogik findet demnach ihre Konkretisierung und institutionelle Verankerung vorwiegend in spezialisierten Ausbildungsprogrammen und deren praktischen Umsetzungen. Hier bieten die unter 5.6 erwähnten Institutionen verschiedene spezialisierte (Hochschul-)Lehrgänge an, in welchen die paradigmatischen Prinzipien nicht nur theoretisch vermittelt, sondern intensiv in die pädagogische Praxis übersetzt werden. Die praktische Umsetzung beinhaltet umfassende pädagogische Interventionen in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung und der Stärkung des Verantwortungsbewusstseins. In diesen Bildungssettings wird konsequent auf die Balance der logopädischen Säulen geachtet, wobei insbesondere der Umgang mit Sinnkrisen, Herausforderungen der Wertebildung sowie die Förderung individueller Potenziale und Ressourcen im Mittelpunkt steht. Die paradigmatische Praxis der Logopädagogik zeichnet sich zudem durch konkrete Präventionsmaßnahmen gegen noogene Neurosen, Burn-out und Sinnkrisen aus und richtet sich explizit an Kinder, Jugendliche, Eltern und pädagogische Fachkräfte.

Auch die systematische Implementierung der logopädischen Thesen in die Praxis kann als Musterbeispiel betrachtet werden. Praktische Erfahrungsberichte und Evaluationen dieser Einrichtungen belegen deutliche Fortschritte hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung, Resilienz und Selbstwirksamkeit der Schülerschaft (Viktor Frankl Zentrum Wien, n.d.). Hier wird die empirische Komponente besonders deutlich, da konkrete pädagogische Erfolge in der Praxis erzielbar und nachvollziehbar sind. All diese Beispiele fungieren nicht nur als Beweis für Praxistauglichkeit, sondern bestätigen auch die empirische Relevanz und den Erfolg der Logopädie als erziehungswissenschaftliches Paradigma.

5.9.3 Methodologische Komponente: Regeln und Methoden, Annahmen

Nach Schurz (2014) beschreibt die methodologische Komponente die zentralen methodischen Vorgehensweisen und erkenntnistheoretischen Annahmen eines Paradigmas. Die Logopädie greift auf hermeneutisch-verstehende, dialogische und existenzanalytische Methoden zurück. Zentrale Instrumente sind die logopädische Gesprächsführung, Sokratischer Dialog, Wertevermittlung bzw. -analyse sowie die reflektierte Arbeit mit Biografien, Geschichten und Metaphern wie bspw. die Arbeit mit Märchen nach Pfatschbacher (2017). Die genannte logopädische Gesprächsführung zeichnet sich besonders durch eine dialogische und reflexive Haltung gegenüber Sinnfragen, Wertentscheidungen und moralisch-ethischen Herausforderungen aus. Der Sokratische Dialog hingegen dient als zentrale methodologische Praxis zur Erarbeitung neuer Sinnperspektiven. Er ermögliche es der Schülerschaft eigenständig Erkenntnisse und Lösungen zu entwickeln. In pädagogischen Kontexten wird er angewandt, um Selbstreflexion und eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Werten anzuregen. Pädagogisch ergänzt wird dieser Dialog durch die Dereflexion, die eine bewusste Distanzierung von belastenden, problemzentrierten Gedanken fördert und die Aufmerksamkeit hin auf wertvolle Sinnmöglichkeiten lenkt (Frankl, 2015b)

Diese in 5.4 und 5.5. beschriebenen Methoden werden durch Mediendidaktik und aktuelle Erkenntnisse der Neurowissenschaften zusätzlich ergänzt, wodurch die innovative und interdisziplinäre Ausrichtung des methodischen Instrumentariums der Logopädie ersichtlich wird. Die Logopädie sieht sich dabei nicht als therapeutische Intervention, sondern als existenziell-bildende Begleitung. Das beschriebene methodologische Instrumentarium ist durch die interdisziplinäre, phänomenologische und praxisnahe Ausrichtung der Logopädie gekennzeichnet. Wesentlich ist hierbei die Integration philosophisch-anthropologischer Grundlagen mit pädagogisch-didaktischen und mediendidaktischen Instrumenten. Die logopädischen Methoden werden zudem durch spezifische Interventionstechniken zur Krisenprävention und -

intervention ergänzt, wie etwa Techniken der Einstellungsmodulation nach Lukas und der bewusstseinschärfenden Wertevermittlung. Zugrunde liegt der Logopädagogik zudem eine methodologische Haltung, die stark phänomenologisch und hermeneutisch geprägt ist. Pädagogisches Handeln wird somit als dialogische und verstehende Begegnung zwischen Lehrperson und Schülerschaft begriffen. Ziel ist nicht lediglich die Wissensvermittlung, sondern auch die Sichtbar- und Erfahrbarmachung individueller Sinnpotenziale. Somit positioniert sich die Logopädagogik methodologisch bewusst gegen rein quantitative, messbare Bildungsergebnisse und verfolgt eine qualitative und ganzheitliche Sichtweise auf Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung. Sie folgt methodisch also einem qualitativ-phänomenologischen Ansatz, der sich aus der existenzanalytischen Grundhaltung ableitet (Lukas, 2017).

5.9.4 Programmatische Komponente: Forschungsprogramm, Versprechen

Die programmatische Komponente umfasst nach Schurz (2014) zukünftige Forschungsziele und die damit verbundenen Versprechen eines Paradigmas. Innerhalb der Logopädagogik liegt das primäre Forschungsziel darin, die Effektivität und Nachhaltigkeit sinnzentrierter pädagogischer Maßnahmen systematisch zu erforschen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dabei steht insbesondere die empirische Überprüfung im Vordergrund, ob und inwieweit logopädische Maßnahmen langfristig dazu beitragen können, resiliente Persönlichkeiten zu entwickeln, eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung zu fördern und existenzielle Krisen präventiv zu verhindern (Pfatschbacher, n.d.). Ergänzend hierzu betonen Schechner und Zürner (2016), dass das logopädische Forschungsprogramm eine theoretisch und empirisch progressive Weiterentwicklung anstrebt, die durch kritische Auseinandersetzung und gezielte empirische Untersuchungen die langfristigen Auswirkungen auf Persönlichkeit und Resilienz der Lernenden evaluiert.

Ein grundlegendes Versprechen der Logopädagogik ist es, die Pädagogik über die reine Kompetenz- und Wissensvermittlung hinaus zu einer existenziell relevanten und sinnbasierten Disziplin weiterzuentwickeln. In diesem Sinne verfolgt sie programmatisch die Vision, eine gesellschaftlich relevante Bildungsalternative sowie eine wirksame Präventionsstrategie gegen Sinnverlust und psychische Belastungen anzubieten. Zielsetzung der Logopädagogik ist demnach die Förderung eines sinnerfüllten, wertorientierten und eigenverantwortlichen Lebensstils bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die normativen Erziehungsziele der Logopädagogik konkretisieren sich insbesondere in der Entwicklung des Gewissens, der Wertekompetenz, der Selbstwirksamkeit und der personalen Verantwortung. Diese normative Orientierung zeigt sich

unter anderem explizit in den zehn logopädischen Thesen sowie im Säulenmodell der Balance nach Schechner und Zürner (2016).

Zentral für die Logopädisch ist ein klar definiertes Wertefundament, das sich durch ein tiefes Verständnis für individuelle Freiheit, Verantwortlichkeit und Selbstverwirklichung auszeichnet. Dieses Werteverständnis basiert auf einer konsequenten Sinn- und Werteorientierung, welche die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit jedes Menschen anerkennt und wertschätzt. Zentrale paradigmatische Werte sind Authentizität, Empathie, ethische Sensibilität und Selbstreflexion, die sowohl für die Lernenden als auch für pädagogische Fachkräfte gelten. Ferner stehen Wertklarheit, gesellschaftliche und persönliche Verantwortlichkeit, Freiheit in Entscheidungsprozessen und eine zukunftsgerichtete Perspektive im Mittelpunkt. Die Logopädisch verpflichtet sich darüber hinaus einer ethischen Grundhaltung, die humanistische Prinzipien wie Achtung der Würde und Förderung individueller Einzigartigkeit hervorhebt. Diese klar formulierte Wertorientierung unterstreicht sowohl die paradigmatische Eigenständigkeit als auch die ethisch orientierte Positionierung der Logopädisch als pädagogisches Paradigma. Ihre programmatische Vision liegt in der umfassenden Integration sinnorientierter Ansätze in schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen (Schechner & Zürner, 2025).

5.9.5 Resümee aus den vier Komponenten

Die Logopädisch entspricht umfassend den vier paradigmatischen Komponenten nach Schurz (2011) und lässt sich daher überzeugend als eigenständiges pädagogisches Paradigma verorten. Ihre klare Abgrenzung gegenüber verwandten Ansätzen, wie bspw. der Existenziellen Pädagogik nach Waibel oder der humanistischen Erziehung, zeigt sich besonders deutlich in ihrem expliziten Fokus auf den Logos, verstanden als individueller Sinn und dessen konkrete Umsetzung im alltäglichen Leben. Sie betont dabei gezielt die geistige Dimension des Menschen und fordert eine konsequent wertschätzende, personenzentrierte und sinnoffene Haltung im pädagogischen Kontext. Die paradigmatische Eigenständigkeit der Logopädisch wird unter anderem durch eigene begriffliche Konzepte, theoretische Modelle, spezifische Ausbildungswege sowie klar formulierte handlungsvorgaben deutlich, die zusammen eine eindeutige und anwendungsorientierte Struktur ergeben. In ihrer theoretischen Tiefe, methodologischen Klarheit, empirischen Anschlussfähigkeit und programmatischen Zielrichtung erweist sich die Logopädisch nach Schurz als konsistentes, methodologisch präzises und praxisnahes Paradigma, das im pädagogischen Diskurs zunehmend Anerkennung und Bedeutung gewinnt. Die Logopädisch ist nicht nur eigenständig, sondern zugleich kohärent, methodisch fundiert und pädagogisch relevant. Ihre theoretische Grundlage sowie die konsequente methodologische

Präzession, ihre praktische Implementierung in Bildungseinrichtungen und die explizit vertretenen humanistischen Werte bekräftigen nachhaltig diese paradigmatische Eigenständigkeit innerhalb der pädagogischen Wissenschaften. Entwickelt hat sie sich aus der Logotherapie und Existenzanalyse Frankls heraus, wobei sie die anthropologischen, ethischen und sinnzentrierten Grundannahmen Frankls gezielt auf pädagogische Kontexte überträgt und weiterentwickelt. Dieser Prozess hat zu einem eigenständigen pädagogischen Diskurs geführt, der über eigenständige Strukturen, Begriffe und konkrete Anwendungsszenarien verfügt. Ihr expliziter anthropologisch-theoretischer Kern, ihre praxistauglichen und empirisch bewährten Musterbeispiele, ihre klar definierte phänomenologisch-hermeneutische Methodik sowie ihr ambitioniertes Forschungsprogramm eröffnen signifikante Potenziale für die weitere wissenschaftliche Exploration und nachhaltige Entwicklung im pädagogischen Feld.

Folgend wird auf die Existenzielle Pädagogik übergeleitet, die auf dieselbe Art und Weise wie die Logopädagogik betrachtet und analysiert wird, bevor im darauffolgenden Kapitel beide pädagogischen Anwendungen bzw. Paradigmen im direkten Vergleich gebracht werden.

6. Die Existenzielle Pädagogik

Hier geht es nun um die Existenzielle Pädagogik. Nach einer kurzen Einführung und deren Entwicklung werden die Grundlagen dieser Erziehung aufgegriffen sowie das Herzstück der vier Grundmotivationen erörtert. Einen großen Raum nimmt anschließend die Rolle der pädagogischen Fachkraft innerhalb der Existenziellen Pädagogik ein, bevor es zur praktischen Umsetzung geht und die institutionelle Verankerung bzw. die Grenzen dieser Erziehungsmodalität und ihr Vergleich mit der Logopädagogik das Kapitel abschließen.

6.1 Einführung - Ziel und Leitfrage

Die Existenzielle Pädagogik wird auch als sinn- oder werteorientierte Pädagogik angesehen (Klingler, 2021). Sie wurzelt in Frankls und Längles Existenzanalyse und Logotherapie (PH Kärnten, n.d.). Der zentrale Gedanke Frankls, das Aufzeigen eines gelingenden sinnvollen Lebens auch unter schwierigen Situationen wird von der Existenziellen Pädagogik übernommen (Waibel & Wurzhainer, 2016). Sie bezieht sich insofern auf die Theorie als auch dem Menschenbild der Existenzanalyse und befasst sich mit den zentralen Lebensthemen des Individuums. Den Ausgangspunkt stellt einerseits die (phänomenologische) Hauptfrage „Was braucht dieses Kind jetzt von mir?“ (Happ, 2020, S. 18) sowie andererseits die weiteren existenziellen Lebensfragen „Wozu soll das alles gut sein? Wofür möchte ich gelebt haben? Woraufhin soll mein Leben hinauslaufen?“ (Happ, 2020, S. 15) dar. Integriert in diese Fragestellungen sind weitere,

bspw. wie Kinder bereits in der Schule ihr Leben sinnvoll gestalten können, wie sinnstiftendes Lernen umsetzbar wird und Bedeutsames in der Schule erlebt werden kann bzw. Lerninhalte sinnvoll erlebt werden (Waibel & Wurzhainer, 2016) als auch welche Voraussetzungen hinsichtlich Unterricht, Lernen und Lehren für einen sinnvollen bzw. lebendigen Bildungsprozess von Nöten sind (Graswander-Hainz, 2020).

Hieraus wird der Blick der Existenziellen Pädagogik auf ihre zentralen Lebens- und Bildungsthemen ersichtlich. Die Person der Schülerschaft und Lehrperson steht dabei konsequent im Mittelpunkt. Die Existenzielle Pädagogik ist nicht als Instrumentarium, sondern als Haltung anzusehen, welche bestehende Handlungsspielräume nutzt und neue erschafft (Waibel & Wurzhainer, 2016). Ihr Hauptmerkmal liegt in der Selbstgestaltungsfähigkeit jedes Individuums, das im Erziehungsgeschehen beteiligt ist (Waibel, 2020). Existenzielle Erziehung kann auch als Begleitung in der Welt angesehen werden, welche die Entfaltung der existenziellen Antworthaltung zum Ziel hat. Ihr Ausgangspunkt ist die existenzanalytische Anthropologie, sie liefert keine Rezepte, sondern ist individuell anzuwenden, sie erfordert eine (phänomenologische) Haltung der Offenheit und ist mit anderen Denk- und Handlungsweisen kompatibel, sofern sie mit der oben genannten Anthropologie nicht konkurrieren. Das Verstehen (des Kindes, des eigenen Selbst und der jeweiligen Situation) und dessen Weiterbildung sowie die Kompetenzerweiterung von Lehrkräften stehen im Zentrum der Erziehung (Hawel, 2016). Hinsichtlich der Lehrkräfte steht auch ihre Selbstreflexion im Fokus, die sich positiv auf das eigene pädagogische Handeln auswirkt und die Eigenverantwortung als auch Freiheit bei Lehrkräften als auch der Schülerschaft fördert. Neben den Lehrkräften und der Schülerschaft stehen auch die Eltern sowie der Lerninhalt im Vordergrund der Pädagogik. Hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung steht neben dem Wissen auch Reflexion, Mut, Achtsamkeit, Emotionalität und Kreativität im Fokus (Waibel & Wurzhainer, 2016).

Die Existenzielle Pädagogik zielt auf die Geistigkeit bzw. Person des Kindes, der mit Schutz, Unterstützung, Liebe und Achtung pädagogisch begegnet wird. Hierdurch wird das Kind als Person angefragt und zu einer personalen Stellungnahme aufgefordert. Dem Kind wird gegenüber seiner Autonomie und seinen Werten mit Wertschätzung und Respekt begegnet. Um die eigenen Werte ausfindig zu machen, bedient sich die Existenzielle Pädagogik des dialogischen Prinzips und einer tragenden Beziehung. Hieraus resultieren die wichtigsten Leitlinien des Lassens (Kinder dürfen so sein, wie sie sind), Einlassens (Einfühlen der Lehrkräfte in die Einmaligkeit und Einzigartigkeit der kindlichen Person), Zulassens (Kinder dürfen eigene Werte leben und Wege gehen), Veranlassens (positive Unterstützung durch haltgebende Regeln und

Rahmenbedingungen) sowie Loslassens (Distanzierung der Lehrkräfte von den persönlichen Vorstellungen und Unterstützung der Selbstständigkeit der Kinder) (Waibel, 2017a).

Das primäre Ziel der Existenziellen Pädagogik liegt somit in der Vorbereitung der Kinder auf ein gelingendes und selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Leben durch bestmöglicher Begleitung (Graswander-Hainz, 2020). Um dies zu ermöglichen, muss das kindliche Grundvertrauen und Selbstwertgefühl gestärkt, die Beziehungsfähigkeit sowie ein Sinn- und Werteverständnis aufgebaut und die Verantwortlichkeit der eigenen Freiheit vermittelt werden (Klingler, 2021). Die pädagogische Fachkraft muss hinschauen, -spüren und -hören sowie Werthaltungen entwickeln und verstärken (PH Kärnten, n.d.). Neben dem primären Ziel gehören die vier Grundmotivationen zum Herzstück der Existenziellen Pädagogik. Sie beziehen sich auf das pädagogische Handeln und verweisen auf die Ermöglichung der Entfaltung des kindlichen Lebens (Graswander-Hainz, 2020).

6.2 Gründung, (Instituts-)Entwicklung und wichtige Autor:innen

Friedrich Glaeser war einer der ersten, der den Begriff der Existenziellen Pädagogik verwendete und bereits 1963 ein Buch darüber verfasste. Dieses handelte von der Möglichkeit einer Pädagogik, dessen Grundlage die Existenzphilosophie ist und somit das Individuum bzw. die spezifische Seinsart dessen in den Fokus setzt (Glaeser, 1963). Hinsichtlich der Existenzphilosophie entwarf Längle schließlich sein Konzept der vier Grundmotivationen, in denen die personalen Fähigkeiten als auch Schwierigkeiten in Bezug auf die eigene Sinnfindung erläutert werden. Es war schließlich Eva Maria Waibel und Andreas WurZRainer, die in den späten 1980ern eine Pädagogik entwickelten, welche auf diese existenziellen Fundamente von Längle aufbaute und Prämissen für einen existenziellen Unterricht stellte (Happ, 2020). Ab den 2000ern erlangte das Konzept von Waibel und WurZRainer an breiteren Interesse und seit 2012 ist es unter dem Namen der Existenziellen Pädagogik bekannt (Hawel, 2016). 2019 fand schließlich die erste Institutsgründung der Existenziellen Pädagogik in Dornbirn statt, daran beteiligt waren neben Eva Maria Waibel auch Thomas Happ, Veronika Möltner und Andreas sowie Doris Hausheer. Das Ziel des Instituts lag in der Weiterentwicklung und Verbreitung der Existenziellen Pädagogik innerhalb des deutschsprachigen Raumes. So wurden bis heute bereits an mehreren verschiedenen Hochschulen verschiedene Masterlehrgänge und Weiterbildungsmöglichkeiten hinsichtlich der Existenziellen Pädagogik angeboten, dazu weiter unten mehr (Happ, 2020).

Zu den wichtigsten Autor:innen bzw. Gründer:innen zählen neben der Psychotherapeutin und Hochschulprofessorin Eva Maria Waibel die Namen von Christoph Kolbe, Roman Biberich,

Wasiliki Winkelhofer, Renate Bukovski, Kerstin Breckner, Michaela Probst, Günter Funke und Uwe Lau. Im Rahmen des 2019 gegründeten Instituts für Existenzielle Pädagogik werden Workshops, Fortbildungen und Vorträge für Pädagog:innen angeboten sowie Organisations- und Unterrichtsentwicklung betrieben. In Zusammenarbeit mit der GLE (siehe Existenzanalyse) forscht und entwickelt es existenzanalytisch wichtige Thematiken weiter (Happ, 2020).

6.3 Existenzphilosophische und anthropologische Grundlagen

Die Existenzielle Pädagogik bezieht sich u.a. auch auf das existenzanalytische Konzept der Psychohygiene, die sich vorwiegend mit der Emotionalität des Individuums beschäftigt. Die Psychohygiene bzw. seelische Gesundheit kann nicht direkt angestrebt werden, sondern entwickelt sich im Umgang des Individuums mit sich selbst und der Welt. Die seelische Gesundheit verstärkt sich, wenn das Individuum eine innere Stimmigkeit in seinem eigenen Handeln verspürt. Die innere Stimmigkeit weist laut der Existenzanalyse fünf Voraussetzungen auf, zu denen die Lebenshaltung, Selbstdistanzierung und -transzendenz, Wahrnehmung und Entfaltung des Erlebten sowie die Noodynamik bzw. die Spannung zwischen Sein und Sollen gehören (Waibel, 2011b).

In Längles Weiterentwicklung der Existenzanalyse fügte er ein interpersonales Paradigma ein, wodurch sich sein von Frankl weiterentwickeltes Psychotherapieverfahren nicht auf individuelle Aspekte beschränkt, sondern den Austausch mit anderen Individuen sowie die soziale Einbettung und Interaktion miteinbezieht. Es geht um die aktive Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt und dem anhaltenden Austausch und dem daraus resultierenden gegenseitigen Einwirkens aufeinander, ohne diesen Austausch könnte das Individuum nicht zu seiner Existenz finden. Dieses über sich selbst hinausschauen und Einlassen auf andere ist zentraler Bestandteil der Existenziellen Pädagogik. Hierbei dockt auch die phänomenologische Offenheit an, welche durch das Einlassen auf die jeweilige Person und Situation die Persönlichkeitsentwicklung fördert (Siller & Exenberger, 2020).

Die Existenzielle Pädagogik übersteigt das Thema Erziehung insofern, da sie sich auch mit dem Leben der im Erziehungsprozess involvierten Personen miteinbezieht. Das eigene Menschenbild, Lebensauffassung und Konfrontation mit existenziellen Fragen der Erziehenden sind, ob gewollt oder nicht, für sie handlungsleitend. So arbeiten Erziehende mit ihrer Person, von der aus jegliche Handlungen ausgehen, wodurch ihr Sein und ihre Haltungen gleich entscheidend wie ihr Tun sind. Daraus resultiert die Notwendigkeit der Lehrenden, sich mit der eigenen Person und dem Thema Existenz auseinanderzusetzen, um zu Wertklarheit zu gelangen. Durch

Ermutigung und Wertschätzung der Einmaligkeit und Einzigartigkeit des Kindes werden dessen Selbstgestaltungsfähigkeiten angeregt und dessen Person, Grundvertrauen, Sinn sowie Grund- und Selbstwert gefördert (Waibel, 2017a).

Die Aufgabe der Existenziellen Pädagogik liegt demnach in der Stärkung der Lebenskompetenzen der Schülerschaft als auch Lehrpersonen, um beide hinsichtlich ihrer Stärke, Motivation und Authentizität zu fördern (Waibel, 2017b). Neben dieser Potential- bzw. Persönlichkeitsentwicklung beschäftigt sie sich mit der inneren Motivation des Individuums, den oben genannten existentiellen Fragestellungen sowie mit Freiheit und Verantwortung. Es geht um die Rückbesinnung auf die eigenen Personalen Werte sowie den Einklang damit als auch um die Anerkennung der Selbstgestaltungsfähigkeit. Gefördert wird dies anhand von Respekt, Dialog, Impuls und Ermunterung (Sille & Exenberger, 2020). Das dialogische Miteinander ist gekennzeichnet von einer offenen, wertschätzenden und authentischen Haltung sowie ressourcenorientierten Handlungsmöglichkeiten sowie den ständigen Fokus auf die Person des Kindes und der pädagogischen Fachkraft (Klingler, 2021). Gleichzeitig geht es um die Bewusstmachung der Verantwortung über das eigene Handeln und die eigene Haltung, wodurch die Antworthaltung thematisiert wird. Hierfür dienen die Themen der Beziehung, Partizipation, Austausch und Grenzsetzungen (Hawel, 2016).

6.3.1 Verbindung zu anderen (reform-)pädagogischen Ansätzen und Richtungen

Die Existenzielle Pädagogik steht anderen pädagogischen Paradigmen nahe, und zwar der Geisteswissenschaftlichen, Phänomenologischen und Personalen Pädagogik. Im Gegenzug zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat die Existenzielle Pädagogik ihren Ausgangspunkt nicht nur in der jeweiligen Situation, sondern auch an den erziehungsbeteiligten Personen. Hinsichtlich der Phänomenologischen Pädagogik haben beide gemein, dass sie sich der Phänomenologie bedienen. Im Unterschied zur Phänomenologischen Pädagogik rückt bei der Existenziellen Pädagogik wiederum das konkrete Handeln in der jeweiligen pädagogischen Situation sowie die Person in den Fokus (Waibel, 2017a). Im Vergleich zur Personalen Pädagogik werden beide in der Literatur oft synonym verstanden bzw. ihnen wird zumindest ein sehr enger Bedeutungsgehalt zugeordnet. Gemeinsam haben die beiden ihre Abgrenzung zur zum normativ orientierten Ansatz und den Fokus auf die Person bzw. das Personale (Rothbucher, 2006). Dennoch unterscheidet sich ihr Personenbild dahingehend, dass bei der Personalen Pädagogik die Vernunft, Sprache, Freiheit und Wahl und somit der Verstand im Fokus stehen, während bei der Existenziellen Pädagogik das Geistige sich nicht auf den Verstand beschränkt, sondern auch unbewusst Geistiges relevant wird (Waibel, 2017a).

Die Existenzielle Pädagogik ähnelt anderen reformpädagogischen Ansätzen, die als Ausgangspunkt ein ähnliches Menschenbild aufweisen, wie die Freinet-Pädagogik und Wagenschein-Methode oder den Fokus auf didaktische Materialien haben, wie die Montessori-Pädagogik (Happ, 2020). Sie unterscheidet sich dahingehend von der Reformpädagogik, da nicht nur die Bedürfnisse der Person, sondern auch diese selbst im Mittelpunkt stehen. Die Existenzielle Pädagogik versteht sich selbst nicht als neue bzw. weitere Pädagogik, sondern als Denkweise bzw. Grundhaltung gegenüber sich selbst und anderen Individuen. Sie bezieht sich auf die Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor Frankl und den existenziellen Dimensionen der Motivation von Menschen sowie den personal existenziellen Grundmotivationen von Längles Existenzanalyse (Siller & Exenberger, 2020).

6.3.2 Frankls dreidimensionales und Längles dialogisches Menschenbild

Frankls Einfluss auf die Existenzielle Pädagogik bezieht sich v.a. auf die geistige Dimension, der Freiheit und Verantwortlichkeit sowie dem Gewissen und Sinn. Frankls und von Längles weitergeführtes holistisches Menschenbild sieht das Individuum in seiner Ganzheit (Sibeliuss, 2020). Die Existenzielle Pädagogik verfügt zudem über inklusives Gedankengut, dazu zählen die Wertstraßen zum Sinn als auch die verschiedenen Grundmotivationen. Dieses inklusive Gedankengut kann auch aus dem existenziellen dreidimensionalen Menschenbild abgeleitet werden (Feiner & Straßegger-Einfalt, 2020). Dieses Menschenbild ist nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch, indem aus ihren handlungsleitenden Einstellungen bzw. Haltungen entstehen, die sich auf das pädagogische Tun auswirken (Waibel, 2020).

Die Dreidimensionalität resultiert aus der Verbindung von Körper/Leib, Psyche/Seele und Geist. Während Frankl die enge Verbindung der ersten zwei als Psychophysischen Parallelismus beschreibt, bezeichnet ihn Längle als Psychodynamik. Jede der drei Dimensionen bildet einen eigenen Zugang zum Kind. Auf der körperlichen Ebene geht es um die Aufrechterhaltung der kindlichen Gesundheit, jahreszeitgemäße Kleidung, ausreichend Schlaf und gesunder Ernährung. Auf der psychischen Ebene steht wiederum das Lenken des kindlichen Verhaltens durch behavioristische bzw. verhaltensorientierte Anreize wie Trösten, Loben, Strafen oder Tadeln. Auf der existenziell-personalen Ebene geht es um das Erleben einer Krankheit, der Umgang mit einer Einschränkung. Die Erziehungsperson versucht hier, die innersten Beweggründe des Kindes zu verstehen und führt es zu eigener Freiheit und Verantwortung. Hierbei wird auch das Credo der Existenziellen Pädagogik sichtbar, und zwar, dass das Kind bereits seit Anfang an Person ist und dies nicht erst durch Erziehung wird. Hieraus bilden sich wiederum mehrere Konsequenzen für die Pädagogik. Die Existenzielle Pädagogik sieht erst im Begriff der Person

die wahre Begründung bzw. Rechtfertigung von Erziehung. Für die Ermöglichung eines personalen wechselseitigen Prozesses der Auseinandersetzung zwischen Personen und Dingen dient die Offenheit gegenüber der Welt als auch die dialogische Ausrichtung (Waibel, 2017a). Hinsichtlich des Dialogs wird auch das Personale Bildungsverständnis erwähnt, welches die Eingebundenheit des Individuum in den beiden Gegebenheiten der Innen- und Außenwelt beschreibt, mit denen es ständig und unaufhebbar in einer dialogischen Beziehung steht. Das Individuum wird dadurch ständig angefragt und aufgefordert, die beiden genannten Welten aufeinander abzustimmen (Möltner & Happ, 2018). Andererseits spielt auch die Werteverwirklichung für die Umsetzung personaler Werte eine zentrale Rolle. Nebst Freiheit und Verantwortung sind auch die besondere Beziehung zwischen Kinder und Erziehungspersonen sowie die Entscheidungsfindung zentrale Thematiken (Waibel, 2017a).

Die geistige Dimension ist wohl das Prägendste aus den Menschenbildern von Frankl und Längle für die Existenzielle Pädagogik. In der Betrachtung der geistigen Dimension eines Individuums wird auch dessen Wesen ersichtlich. In der pädagogischen Arbeit beeinflusst das innere Bild, das wir vom jeweiligen Kind haben, maßgeblich unser pädagogisches Handeln, mehr als unser Wissen bzw. unsere erlernten Verhaltensweisen (Steinlechner-Hansen & Struber, 2020). Durch die geistige Dimension wird es dem Einzelnen zudem ermöglicht, über sich selbst hinauszuwachsen bzw. sich von sich selbst zu distanzieren (Selbsttranszendenz und -distanzierung) und zu seinen physischen sowie psychischen Bedingungen Stellung zu beziehen (Freiheit). Hieraus wird ersichtlich, weshalb die geistige Dimension des Menschen für diese Pädagogik so zentral ist (Möltner & Happ, 2018).

6.3.3 Drei Fundamente: Person, Phänomenologie und Antworthaltung

Die wohl zentralsten Begrifflichkeiten der Existenziellen Pädagogik sind Person, das phänomenologische Verstehen bzw. die phänomenologische Haltung und Offenheit sowie die Antworthaltung. Folgend werden diese in prägnanter Form erläutert.

6.3.3.1 Person und Potenzialität und personale Stellungnahme

Die geistige Dimension des Individuums kann auch als Person bzw. individuelle Einzigartigkeit betrachtet werden. Der Begriff der Person geht somit über das Bewusstsein bzw. den Verstand hinaus und kann auch als Wesenskern bzw. existenzieller Kern des Individuums angesehen werden, der nicht begriffen, sondern lediglich erahnt werden kann (Möltner & Happ, 2018). Die Person ist demnach nur indirekt sichtbar, bspw. durch ihre Haltung, Ausstrahlung, Mimik und Gestik sowie ihrem authentischen Handeln (Waibel, 2022). Zur geistigen Dimension zählt

zudem das Gewissen und die Gefühle bzw. Emotionen (Klingler, 2021). Die Person des Individuums kann anhand folgender Merkmale sichtbar gemacht werden, und zwar womit das Individuum in Beziehung steht, wofür es Verantwortung übernimmt, wo es sich am liebsten aufhält, womit und wie es mit etwas umgeht, wie und wo es sich öffnet, wo es sich auseinandersetzt sowie wo es in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit sichtbar wird (Möltner & Happ, 2018).

Da die Person also das jeweilige unverwechselbare Individuum darstellt, überschreitet sie jede Rolle. In ihr ist die gesamte Potenzialität des Individuums vorhanden (Waibel, 2008). Diese Potenzialität kann als das „Noch-Nicht-Festgelegte“ bzw. die noch nicht ausgenutzten Möglichkeiten verstanden werden (Waibel & Wurzrainer, 2016). Somit kann sie als Veränderungsfähigkeit der Person und deren Werdemöglichkeiten angesehen werden. Sie ist die innere, noch ungeformte Gestalt des Kindes, also ihre Möglichkeiten und Potenziale zur Entfaltung (Waibel, 2022). Ziel der Existenziellen Pädagogik ist die Aktivierung und Stärkung der kindlichen Potenzialität, da in ihr die innere Selbstgestaltungs- bzw. Antriebskraft liegt (Klingler, 2021). Ausdruck findet die Person durch Körper, Psyche und Verstand (Waibel, 2008). Die mit der Person verbundene Freiheit, sich zu entscheiden, distanzieren und auseinanderzusetzen, bringt sie in Beziehung und Begegnung zu sich selbst als auch der Welt (Möltner & Happ, 2018). Somit ist auch Erziehung als Begegnung zwischen zwei Individuen bzw. als Haltung und nicht als Methode zu verstehen. Durch diese Haltung ist die Selbstgestaltung und Handhabung des Lebens für Kinder möglich. Neben der Einmalig- und Einzigartigkeit jedes Kindes ist dies auch jede erziehende Person, jede Erziehungssituation sowie auch jede Beziehung, wodurch Erziehung auch als personales Geschehen umschrieben werden kann (Waibel, 2022). Mit dieser Sichtweise der Person auf die Kinder und Jugendlichen zeigt sich neben ihrer jeweiligen Einzigartigkeit auch der Schlüssel, um zu ihrem jeweiligen Wesenskern vorzudringen. Dieses Vordringen gelingt durch das Ansprechen der Person bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Vielfalt an verschiedenen Personen, um damit einen Raum für Lernerfahrungen und dem eigenen Leben zu schaffen (Möltner & Happ, 2018). Pädagogisch wird das Kind demnach als Subjekt bzw. inneren Person, seiner Emotionalität und seiner Ganzheitlichkeit wahrgenommen sowie in seinen Handlungen begleitet (Klingler, 2021).

Die Person weist vier Merkmale auf, die bereits in der Logotherapie und Existenzanalyse von Frankl thematisiert wurden, nämlich die Freiheit und Verantwortung sowie die Selbstdistanzierung und -transzendenz (Klingler, 2021). Die Freiheit bezieht sich demnach auf die Entscheidungsfreiheit bzw. der freien Stellungnahme, Veränderung und Auseinandersetzung (Waibel, 2008). Mit der Freiheit der Entscheidung kommt die Verantwortung gegenüber sich selbst und

seinen Entscheidungen einher. Die Selbstdistanzierung hingegen ermöglicht die Betrachtung und Reflexion von außen, während die Selbsttranszendenz das völlige Einlassen auf eine Sache oder Begegnung meint (Klingler, 2021). Aus all diesen Gründen ist es zentral, dass Erziehende authentisch handeln, damit es zu einer personalen Begegnung kommt, wodurch es Erziehende erst möglich wird, Halt und Klarheit zu vermitteln (Marretta-Schär et al., 2006). Neben ihrem authentischen Handeln sollen Erziehende die Kinder auch zu personalen Stellungnahmen aufrufen, wodurch die tiefen kindlichen Beweggründe zum Vorschein kommen und gleichzeitig die Klarheit der Kinder gefördert wird (Waibel, 2017a).

6.3.3.2 Phänomenologischer Zugang

Um ein tieferes Verstehen zu erlangen, wird das phänomenologische offene bzw. ganzheitliche Schauen benötigt. Der Fokus wird dabei nicht auf offensichtliche Fakten, sondern auf das Wirken einer Person oder Situation auf uns. In der Rolle der Betrachtung müssen eigene Wünsche, Ansprüche und Bedürfnisse unbeachtet bleiben und Abstand vom eigenen Vorwissen genommen werden. Als Wesensschau bzw. als Person gilt schließlich das, was am eigenen Subjekt gespiegelt wird und als wesentlich erkannt wird (Waibel & Wurzrainer, 2016). Für die phänomenologische Haltung des Verstehens ist also die Vorurteilslosigkeit von Nöten und die Frage im Fokus, was nehme ich mit meinen Sinnen wahr und was möchte dieses Kind auf seine Art sagen? Neben der Vorurteilslosigkeit, der Loslösung vom eigenen Wissen und der eigenen Befindlichkeit wird auch die Offenheit für Neues benötigt, um den Zugang zur Person zu eröffnen. Da Mut und Vertrauen für die eigene Erkenntnisfähigkeit zentral sind, werden sie auch für die phänomenologische Haltung benötigt (Waibel, 2011a).

Der phänomenologische Zugang befasst sich mit dem Unfassbaren bzw. der Geistigkeit, der Person des Individuums. Durch die Phänomenologie rückt man näher an die anderen Personen und Situationen. Das Verstehen spielt dabei in der gesamten Existenziellen Pädagogik eine wichtige Rolle. Durch das phänomenologische ganzheitliche Schauen bzw. der vorurteilslosen Wesensschau wird jenes versucht zu verstehen und zu beschreiben, was sich zeigt, aber dennoch nicht zu sehen ist wie bspw. Haltungen und Werte, die jeweilige Person in der konkreten Situation. Positiv auf das Gelingen wirkt sich neben den bereits genannten Punkten auch das Staunen, Wahrnehmung der Gefühle aller beteiligten Personen, Wertschätzung und Achtsamkeit sowie das Vertrauen in die eigene Intuition aus (Waibel, 2017a).

6.3.3.3 Antworthaltung versus Anspruchshaltung

Die Anspruchshaltung stellt eine Wunschhaltung dar und führt zu Passivität (Waibel & Wurzhainer, 2016). Hierbei wünscht man sich Individuen und Situationen den eigenen Vorstellungen entsprechend, man gerät in die genannte Passivität und Abwarte-Haltung und man erhofft sich die Erfüllung seiner Wünsche, wodurch man zeitgleich von ihnen abhängig wird (Waibel, 2017a). Die (pädagogische) Antworthaltung hingegen kann auch als existenzielle Lebenshaltung angesehen werden und führt zur Aktivität. Pädagogische Fachkräfte setzen Vertrauen in die Selbstgestaltungsfähigkeiten des Kindes sowie in ihren eigenen pädagogischen Stellenwert als auch in die existenzphilosophischen Grundhaltungen (Waibel & Wurzhainer, 2016). In der Antworthaltung verhält sich die Fachkraft schöpferisch-sinnvoll bzw. konstruktiv-kreativ in den jeweiligen Situationen. Hier wird aktiv nach Lösungen und Bewältigungsstrategien sowie Einstellungen gesucht, man ist sich bewusst, dass es in die Antwort bzw. die Entscheidung in der eigenen Freiheit liegt, womit auch die Gegenwart und Zukunft durch die gegebene Antwort entschieden werden kann und eine Gelassenheit mit sich bringt. In der Existenziellen Pädagogik wird die Antworthaltung auch als existenzielle Erziehungshaltung bezeichnet (Waibel, 2017a).

Die Antworthaltung hat niemals zum Ziel, Individuen verändern zu wollen, sondern eine Antwort auf etwas zu finden, wodurch der eigene Spielraum ersichtlich wird. Hierfür übernimmt das Individuum die Verantwortung sowie für sich selbst (Waibel, 2022). In der Antwortfindung ist die Person auf sich selbst, auf das eigene Wissen, Theorien, Werten und Fähigkeiten sowie Menschen- und Weltbild angewiesen. Hier wird die Person angefragt, indem was ihr wertvoll bzw. wichtig ist, weshalb in der Existenziellen Pädagogik „Erziehungsrezepte“ nicht sinnvoll sind (Waibel & Wurzhainer, 2016). Ihr Ziel liegt hingegen in der Begleitung des Kindes in die Welt, den Bezug hierfür zu eröffnen, das Kind die die Antworthaltung zu bringen. Hierbei spielen die weiter oben bereits erwähnten existenziellen Leitfragen eine wichtige Rolle. Die entstehenden und aufsuchenden individuellen Lebensfragen und ihre Beantwortung differenzieren die Existenzielle Pädagogik von vielen anderen Erziehungsmaßnahmen bzw. -methoden (Happ, 2020).

6.3.4 Die Sinn- und Wertethematik in der Existenziellen Pädagogik

6.3.4.1 Frankls (Wille zum) Sinn und die Gewissensbildung

Der Sinn bzw. die Sinnerfassung sind individuell und somit ausschließlich persönlich erkennbar. Längle verweist hierbei auf vier Schritte zur Sinnerfassung, dem Wahrnehmen der Situation, dem Bewerten der Möglichkeiten, die Entscheidung für die wertvollste Möglichkeit sowie das Verwirklichung durch Öffnung und Handlung von Neuem. Der Wille zum Sinn ist eine der

stärksten Antriebskräfte des Individuums (Klingler, 2021) und bildet die Grundlage jeder Motivation. Das Wollen entsteht vorerst durch vorhandene Werte, aus dem das für sich selbst Sinnvolle erkannt wird und schließlich eine Entscheidung getroffen wird. Das Wollen eines Wertes entsteht durch eine persönliche Anziehung und die Akzeptanz und Anerkennung diesen für sich. Ein starker Wille wird benötigt, um das Wertvolle im eigenen Leben zu erkennen und es schließlich umzusetzen. Anderweitig ist sinnvolles Leben nicht möglich. Gestärkt wird der Wille aus der erhaltenen Wertschätzung, eines bedingungslosen Angenommenseins und der Wahrnehmung des eigenen Freiraums. Diese genannten Punkte werden pädagogisch den Kindern vermittelt, damit diese ihren Willen entfalten können. Dieser erfordert eben Selbstannahme und nicht Anpassung. Mobilisiert wird er an dem, was das Individuum persönlich betrifft. Schulisch gesehen kann dies durch das personale Lernen umgesetzt werden, wodurch dieses auch als Schlüssel zur Motivation angesehen werden kann. Die Stärkung des Willens wirkt sich in mehreren Hinsichten positiv aus, sie schafft eine gewisse Offenheit zu neuen in der Welt auffindbaren Möglichkeiten, erweckt das eigene Potenzial und stärkt den eigenen Grund- und Selbstwert. Als existenzanalytische Motivationsschritte, die auch pädagogisch angewandt werden können, wird die Betrachtung und Entscheidung für Werte sowie deren Verinnerlichung, sowie das Üben, die Vermittlung von Halt und Schutz als auch die direkte Konfrontation mit dem Willen zum Sinn (Waibel, 2011b).

Die Existenzielle Pädagogik beschäftigt sich auch mit der Gewissensbildung von Frankl. Diese belässt und stärkt das Individuum in seiner Autonomie. Den Kindern und Jugendlichen wird vermittelt, dass sie sich auch von den gesellschaftlichen Normen durch das eigene Werden abgrenzen können, sie dies jedoch stets selbst verantworten müssen. Pädagogisch wird für die Entwicklung der Heranwachsenden genügend Raum und Zeit zur Verfügung gestellt. Um die Gewissensbildung bestmöglich zu unterstützen, kann pädagogisch die (positive) Wahrnehmung verfeinert, die Offenheit vermittelt und angewandt, die Freiheit vor der Verantwortlichkeit aufgezeigt sowie das Aushalten von Alleinsein und das Innehalten gelernt werden. Hieraus resultiert, dass die Gewissensbildung nur im dialogischen Miteinander geschehen kann, durch das Anfragen der Erziehenden und der Antwort der Heranwachsenden (Waibel, 2011b).

6.3.4.2 (Personale) Werte(-bildung)

Werte sind Teil unseres Leben, sie begleiten und begegnen uns stets im eigenen Leben. Der Begriff wird dabei unterschiedlich verwendet. Anhand von eigenständig als sinnvoll angesehenen Werte erfährt das Kind Sinn im Leben, dies wiederum führt beim Kind zu motivierten und eigenständigen Handeln und stärkte seine Persönlichkeit. Pädagogisch ist es wichtig,

Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben des Kindes zu ermöglichen (Klingler, 2021). Der Wert kann auch als Präferenz angesehen werden und beschreibt somit, warum eine Sache der anderen vorgezogen wird. Dasjenige, was als Wert betrachtet wird, löst beim Individuum Emotionen aus, es fühlt sich davon angezogen und lebendig. Das Individuum steht tagtäglich vor der Entscheidung zwischen Werten wählen zu müssen. Ins Bewusstsein geraten diese Entscheidungen dann, wenn das Individuum dabei emotional berührt wird, hierbei wird seine Person angesprochen und es aufgefordert, dialogisch zur Welt zu treten. In dieser Situation gerät das Individuum in das Spannungsfeld zwischen allgemeinen und personalen Werten, auf die folgend genauer eingegangen wird (Möltner & Happ, 2018).

Zu den allgemeinen Werten zählt bspw. Freiheit, Menschlichkeit und Gleichheit. Sie sind gesellschaftlich anerkannt bzw. wünschenswert und verhelfen zu Orientierung und Halt im Leben. Sie weisen eine historische Entwicklung und kulturelle Prägung auf. Neben gesellschaftlichen zählen auch religiöse und institutionelle Werte dazu. Sie sollen das Zusammenleben erleichtern und bilden die Grundlage für Gesetze, Normen und Traditionen. Allgemeine Werte können u.a. moralischen (Treue und Aufrichtigkeit), politischen (Toleranz und Freiheit), materiellen (Besitz und Wohlstand), religiösen (Friede und Nächstenliebe) sowie ästhetischen Ursprungs (Kunst und Schönheit) sein. All diese Werte sind dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen (Klingler, 2021). Im Gegenzug zu diesen allgemeinen Werten beziehen sich die personalen Werte auf das einzelne Individuum bzw. konkreter auf das, was diesem am Herzen liegt. Sie sind wesentlich für die Entstehung und Entwicklung von Selbstwert, Sinn und Wille, weshalb sie auch großen Einfluss auf die Erziehung nehmen (Waibel, 2022). Das Individuum wird von personalen Werten angezogen und erwecken die eigene Leidenschaft, weshalb sie eng mit den Emotionen verbunden sind. Sie sind somit subjektiv, beschränken sich auf die jeweilige Person und Situation und verhelfen zur Orientierung in der Welt als auch zur Sinnerfüllung (Klingler, 2021). Sie werden intuitiv und nicht kognitiv erkannt, dies resultiert daraus, dass sie eng mit dem eigenen Gespür verbunden sind und neben der Ausrichtung auch zur Kraft im Leben verhelfen. Persönliche Werte erst ermöglichen wertvolles Handeln und Haltungen und fördern das Wollen. Es wird verdeutlicht, welches enges Verhältnis Wert und Wille haben. Je stärker der personale Werte, desto stärker ist der Wille zur Verwirklichung dieser. Beide sind die Grundlage der Motivation und durch die Umsetzung personaler Werte entsteht eigene Wertschätzung und innere Zustimmung (Waibel, 2017a). Klingler (2021) zählt zu den wichtigsten Werten im Leben die Verantwortung, Integrität, Authentizität sowie Gleichwürdigkeit. Kolbe (2006) ergänzt vier Charaktereigenschaften der personalen Werte, nämlich die Lebendigkeit, Dauer, Beheimatung und Attraktivität. Während bei der Moralerziehung die allgemeinen Werte vermittelt, erfüllt die

Werte Vermittlung dies bei den personalen Werten anhand von vier Schritten. Die Wahrnehmung von Werten wird durch die Selbstdistanzierung ermöglicht, die Selbsttranszendenz wiederum verhilft beim Werten, während die Freiheit zum Wählen dient und die Verantwortung in der Umsetzung der Werte miteinfließt (Waibel, 2011a).

6.4 Die vier Grundmotivationen

Die vier Grundmotivationen bilden das Herzstück der Existenziellen Pädagogik. Ihre Bildungsprozesse leitet sie von diesen ab. Die Grundmotivationen behandeln die Grundthemen und -bedürfnisse und stellen vier jeweilige Bausteine zur Verfügung, um sie pädagogisch im Schulwesen bestmöglich einzusetzen. Zudem ermöglichen sie einen guten Überblick über die wesentlichen Gestaltungsmöglichkeiten und Inhalte von Schulentwicklungsprozessen (Möltner, 2020). Die vier Grundmotivationen sind auch unter dem Namen des Säulenmodells bekannt und können als Grundpfeiler der inneren Entwicklung des Individuums angesehen werden. Jede Grundmotivation beinhaltet dabei drei Bausteine, insgesamt also 12. Längle sah die Grundmotivationen als Voraussetzung für die Erreichung des Sinnes an, die Waibel schließlich auf die Pädagogik ummünzte (Waibel, 2017a).

Durch die Bausteine wird es der Lehrerschaft ermöglicht, wichtige Voraussetzungen für das schulische Lernen zu vermitteln. Die Bausteine dienen demnach zur (Weiter-)Entwicklung der vier Grundmotivationen bei den Kindern (Waibel, 2019). Zudem behandeln die vier Grundmotivationen die Seins-, Wert-, Rechtfertigungs- und Sinnfrage, welche aufeinander folgend sind und einen einheitlichen Kreis darstellen, indem sich die letzte der Fragen, die Sinnfrage wiederum auf die erste, der Seinsfrage, bezieht (Waibel & Wurzhainer, 2016). Als Kennzeichen der vier Grundmotivationen nennt Scheuenpflug (2020) folgendes: sie bilden die Motivation hinter dem Handeln, ermöglichen ein Leben mit innerer Zustimmung, stellen notwendige Voraussetzungen dar, die zur Sinnverwirklichung notwendig sind und bilden zeitlich die hierfür zu absolvierenden Entwicklungsstufen ab und beziehen sich jeweils auf eine physische, psychische und geistige bzw. personale Dimension.

6.4.1 Erste Grundmotivation - Sein-Können und Weltbezug

Die erste Grundmotivation bezieht sich auf das Sein-Können und dem Weltbezug. Sie ist als Motivation zum physischen Überleben anzusehen und als Fundament dient ihr das Grundvertrauen (Klingler, 2021). Die Motivation zum physischen Überleben ergibt sich aus dem eigenen Leben, über dem man verfügt bzw. das da ist und gelebt werden muss. Hieraus resultiert wiederum die Konfrontation mit den Grundbedingungen des Seins (Sibelius, 2020). In dieser ersten

Grundmotivation wird die Grundfrage behandelt, wie das Individuum sein Dasein mit den innerhalb auf der Welt gegebenen Möglichkeiten bewältigen kann. Die existenziellen Fragen nach dem eigenen Sein-Können und nach der Wirklichkeit beziehen sich auf die Möglichkeiten bzw. Bedingungen, um in der jeweils eigenen Welt Fuß zu fassen. Um in der Welt sein zu können, muss diese angenommen und ausgehalten werden, Das Aushalten bezieht sich dabei auf das Dasein und dem dazu notwendigen Widerstand gegenüber schwierigen Situationen bzw. das Aushalten dieser. Das Annehmen hingegen verweist auf die eigene Zustimmung und Akzeptanz der in der Welt gegebenen Bedingungen und Gesetze. Möglich ist dies, solange das eigene Dasein nicht in Bedrohung steht. Voraussetzung für das Aushalten und Annehmen stellt dabei das Wahrnehmen und Erkennen dar (Scheuenpflug, 2020). Das Aushalten und Annehmen verstehen sich als personale Aktivitäten der ersten Grundmotivation. Das Individuum muss sich also in der Welt angekommen erleben und sein eigenes Dasein wahrnehmen können. Die pädagogische Leitfrage dabei lautet: Was benötigen die Kinder von uns Erziehenden? Hinsichtlich des Weltbezugs meint dieser die Erlangung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, um in der Welt bestehen zu können. Als Bausteine für den Erwerb des hierfür erforderlichen Grundvertrauens bzw. um in der Welt sein zu können dienen Schutz, Halt und Raum für Lernprozesse, die folgend genauer erläutert werden (Waibel, 2017a).

Um Schutz zu erlangen, muss sich das Kind angenommen und aufgehoben fühlen und die die Grenzen des eigenen Wohles einhalten (Klingler, 2021). Pädagogisch wird er also geschaffen, indem das Kind bedingungslos angenommen, auf seine physische, psychische und geistige Gesundheit geachtet, Vertrauen aufgebaut, Präsenz gezeigt, Ruhe und Geborgenheit vermittelt wird (Waibel, 2017a). Raum wird hingegen für die Auslebung bzw. Entfaltung benötigt sowie für den Ausdruck von Emotionen und Gedanken als auch der Partizipation (Klingler, 2021). Das Kind benötigt Raum in allen drei Dimensionen des Menschen und wird von den Fachkräften weg von ihnen hin zur Welt begleitet. Raum soll für eine positive Gesprächskultur und anderen Meinungen, für Mitbestimmungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie für Selbstbestimmung geschaffen werden (Waibel, 2017a). Auch hier ist die Dosierung wichtig, wahren zu viel Raum das Unsicherheitsgefühl und die Orientierungslosigkeit verstärken kann, löst zu wenig Raum einengende Gefühle aus. Halt wiederum kann den Kindern geboten werden, indem ihre Person bedingungslos angenommen wird, sie Verlässlichkeit und Beständigkeit durch ihre Fachkräfte verspürt (Klingler, 2021). Halt kann von außen durch Wertklarheit, Regeln, Ritualen und Konsequenz bzw. Beständigkeit durch den Fachkräften und von innen durch Aneignung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten gestärkt werden (Waibel, 2017a).

Der Schülerschaft kann Halt gegeben werden, wenn sie sich in der Schule bzw. Klasse wohl fühlen bzw. wahr- und angenommen fühlen und Vertrauen gegenüber der Lehrperson haben. Halt gewinnen sie durch die regelmäßigen schulischen Abläufe bzw. der schulischen Struktur und Raum wiederum durch das Geborgenheits- und Zugehörigkeitsgefühl in der Klassen- bzw. Schulgemeinschaft (Graswander-Hainz, 2020). Pädagogisch soll den Kindern ein gelungener Übergang, personales Werteerleben und ein Ankommen im hier und jetzt ermöglicht werden (Steinlechner-Hansen & Struber, 2020).

6.4.2 Zweite Grundmotivation – Leben-Mögen und Lebensbezug

Die zweite Grundmotivation verweist auf das Leben-Mögen und dem Lebensbezug. Ihr Fundament bildet dabei der Grundwert und ihre Motivation dient zur psychischen Lebenslust (Klingler, 2021). Als Bausteine dienen ihr Beziehung, Nähe und Zeit, die für das personale Lernen notwendig sind. Hier spielt das auch weiter unten beschriebene didaktische Dreieck eine zentrale Rolle (Waibel, 2019). Die zweite Grundbedingung beschäftigt sich also mit dem Umgang von Gefühlen und den existenziellen Dialog innerhalb der Schule (Steinlechner-Hansen & Struber, 2020). Das Leben-Mögen wird dabei als Qualität des Daseins betrachtet (Graswander-Hainz, 2020) bzw. als individueller Anspruch, das eigene Leben als gut zu erleben. Im Zentrum stehen die soziale als auch emotionale Dimension, welche auch die drei Bausteine der Beziehung, Nähe und Zeit darstellen (Sibelius, 2020). Durch diese entstehen Gefühle wie Liebe und Empathie sowie der Grundwert, welche den gefühlten Wert darstellt, den das jeweilige Individuum dem eigenen Leben zumisst (Scheuenpflug, 2020).

Der Baustein Beziehung stellt einen zentralen Begriff der Existenziellen Pädagogik dar und beschert dem Individuum Geborgenheit, Stärke, Lebendigkeit, Zufriedenheit und Anerkennung. Beziehungen existieren nur in Verbindung mit Gefühlen, weshalb für sie das Zulassen von Emotionen und Nähe sowie die Investition von Zeit als Voraussetzung gelten (Waibel, 2022). Beziehung setzt also auch die bewusste Zuwendung zu anderen Individuen bzw. Dingen sowie das Herausgehen aus der eigenen Person und Welt voraus. Abhängig ist eine Beziehungsaufnahme von der eigenen Persönlichkeit, Berührbarkeit und Offenheit. Kinder sollen demnach unterstützt werden, das eigene Leben bewältigen zu können, indem sie Beziehungen zum Leben und zu anderen aufnehmen. Zeit hingegen meint den Raum, in welchem sich Beziehungen entwickeln können. Zeit bezieht sich hierbei auf die aktive Präsenz (Waibel, 2017a), d.h. in allen drei Dimensionen anwesend zu sein (Klingler, 2021). Neben der Zeit zählt auch die Nähe als dritter Baustein zu den Voraussetzungen von Beziehungen, erst durch sie können Gefühle vertieft werden. Sie dient zum Aufbau von Schutz und Halt und verbindet somit die erste mit der

zweiten Grundmotivation (Waibel, 2017a). Durch Nähe entstehen emotionale Verbindungen, Grenzen werden gewahrt und ein gutes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz aufrechterhalten (Klingler, 2021).

Die zweite Grundmotivation behandelt also den empfundenen Wert des eigenen Daseins, ihre Fragestellung lautet demnach: Ich lebe, will ich leben bzw. welche Erlebnisse fühlen sich für mich wertvoll an? Um den Wert des Lebens bzw. Wertvolle zu erleben und einen positiven Bezug zum Leben zu haben, benötigt das Individuum die drei hier genannten Bausteine. Neben dem Angenehmen im Leben muss auch Unangenehmes ausgehalten werden. Verbunden mit der zweiten Grundfrage sind die personalen Aktivitäten des Zuwendens, Sich-Berühren-Lassens sowie des Trauerns. Die Werte- und Gefühlswelt werden vorwiegend von dieser Grundmotivation behandelt. Dabei kommt auch der Begriff der „existenziellen Heimat“ ins Spiel, welcher das Gefühl darstellt, das eigene Leben als wertvoll zu verspüren und über gesunde Beziehungen zu anderen Individuen zu verfügen (Scheuenpflug, 2020).

Hinsichtlich der Kinder soll mit diesen ein Rahmen geschaffen werden, innerhalb dessen den Kindern ihr Zugang zu den eigenen Gefühlen aufgezeigt sowie ihnen das Üben des Wahrnehmens und Abstimmens dieser ermöglicht wird. Neben diesen Rahmen dienen Gesprächsthemen und geschützte Räume zur kindlichen Auseinandersetzung mit der Welt und den darin befindlichen kindlichen Gefühlen, es geht um das Erleben des Berührt- und Angefragtseins sowie der Entwicklung von innerer Zustimmung (Steinlechner-Hansen & Struber, 2020).

6.4.3 Dritte Grundmotivation – Selbstsein-Dürfen und Selbstbezug

Die dritte Grundmotivation wiederum stützt sich auf das Selbstsein-Dürfen bzw. dem Selbstbezug. Ihr Fundament bildet der Selbstwert und sie fördert die Motivation zur personalen Authentizität (Klingler, 2021). Durch ihre Bausteine der Beachtung, Gerechtigkeit und Wertschätzung kann die Persönlichkeit wachsen (Waibel, 2019). Das Selbstsein-Dürfen bzw. der Selbstbezug bezieht sich auf das Konzept der Individualität bzw. der Einzigartigkeit jeder Person und beschäftigt sich mit der Fragestellung, was das einzelne Individuum ausmacht bzw. nach ihrem so-sein-Dürfen (Sibeliuss, 2020). Dass man so sein darf, wie man ist, wirkt sich zudem positiv auf die Entwicklung des Selbstwerts aus. Mit dem Selbstwert ist also das Ja sagen, zur eigenen Person gemeint (Scheuenpflug, 2020). Das Kind nimmt den Wert der eigenen Person wahr, wodurch ihr personale Begegnungen ermöglicht werden (Klingler, 2021). Als Voraussetzung für den Selbstbezug bzw. das Selbstsein-Dürfen, durch welche die Kinder ihre eigene Person und ihre Einmaligkeit und Einzigartigkeit erkennen und wertschätzen, sind die drei Bausteine

der Be-Achtung, Gerechtigkeit und Wertschätzung notwendig, die folgend erläutert werden (Waibel, 2017a).

Der Baustein Be-Achtung bezieht sich auf die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit des Individuums (Scheuenpflug, 2020). Er beschreibt somit die eigene Person und ihre Potenzialität und wird in seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit angesehen und ernst genommen (Waibel, 2017a). Der Baustein Gerechtigkeit meint den Respekt anderer gegenüber dem Individuum (Scheuenpflug, 2020). Der Baustein ist verbunden mit der Gerechtigkeit, welche die andere Seite bzw. den Respekt zu sich selbst darstellt, indem das Individuum Entscheidungen trifft, die es selbst als sinnvoll erachtet (Waibel, 2017a). Der Baustein der Wertschätzung hingegen meint die Grundhaltung eines respektvollen Annehmens (Scheuenpflug, 2020). Wertschätzung äußert sich dadurch, indem man andere Individuen in ihrem eigenen Sein schätzt, ohne sie dabei anders haben zu wollen, als sie selbst sind (Waibel, 2017a).

Die Dritte Grundfrage beschäftigt sich als mit der Thematik, wie sich das Individuum selbst in der Welt sieht und mit sich selbst umgeht. Es geht um das So-Sein-Dürfen und um die Bewältigung des eigenen Daseins. Gleichzeitig muss sich das Individuum die Frage stellen, ob es das Recht hat so zu sein bzw. verhalten, wie es ist, wodurch es zur Selbstfindung bzw. Identifikation aufgerufen wird. Zentral hierfür ist die individuelle Schau bzw. das Spüren des eigenen Selbst. Als personale Aktivitäten dieser Grundmotivation fungieren das Ansehen und Abgrenzen. Hierbei spielt die innere Zustimmung zum eigenen sinnvollen Handeln sowie das Unterlassen von als persönlich nicht richtig empfundenen Dingen eine Rolle, die wiederum zum eigenen Selbstsein-Dürfen beitragen. Das Handeln soll also nach den eigenen Wertvorstellungen ausgerichtet werden und die eigene als auch gegenüberstehende Person soll geachtet und wertgeschätzt werden (Scheuenpflug, 2020). Für die Erfüllung der dritten Grundmotivation bzw. dem Selbstsein-Dürfen kann pädagogisch mit einer wertschätzenden Haltung der Person begegnet werden. Das schulisch vorherrschende Notensystem widerspricht jedoch diesem Verständnis. Aussagekräftiges Feedback sowie die gezielte Förderung und eine Haltung von Authentizität und Toleranz sind hierbei pädagogische Interventionsmaßnahmen (Graswander-Hainz, 2020). Damit sich Kinder gut entfalten können sind pädagogisch auch Gestaltungsräume zu schaffen, um ihnen einen Raum zur persönlichen Entwicklung bieten zu können (Möltner, 2020).

6.4.4 Vierte Grundmotivation: Sinnstiftendes Lernen – Sinn

Die vierte und letzte Grundmotivation, das Handeln-Sollen bzw. das sinnvolle Tun hat die innere Erfüllung bzw. das Sinnerleben/Sinnverwirklichung als Fundament und motiviert dabei zum existenziellen Sinn (Klingler, 2021). Ihr Handeln-Sollen leitet das Individuum zur Frage

nach dem Sinn des eigenen Lebens, seiner persönlichen Aufgabe bzw. seinem zukünftigen Tätigkeitsfeld (Sibeliu, 2020). Die zentrale Fragestellung hinsichtlich des existenziellen Sinns lautet demnach: Wie kann das eigene Dasein verstanden und als erfüllend erlebt werden bzw. ich bin da – wofür bin ich da? (Waibel & Wurzhainer, 2016) Ein Leben in innerer Zustimmung setzt also die Hingabe, Entschlossen- und Entschiedenheit des Individuums im eigenen Leben voraus (Scheuenpflug, 2020). Die Grundbausteine der vierten Grundmotivation lauten Struktur(-zusammenhänge), Tätigkeitsfelder und personale Werte. Sie leiten sinnstiftendes Lernen ein (Waibel, 2019).

Kinder und Jugendliche benötigen Strukturen in ihrem Leben, in welchen sie sich aufgehoben fühlen. Diese können sie in Familie, Schule, sozialen Umfeld, Vereinen etc. finden. Gesunde Strukturen bzw. Beziehungen wirken sich positiv auf das eigene Wohlbefinden aus und fördern das soziale Handeln. Neben den Strukturen sind auch Tätigkeitsfelder notwendig, in welchen Kinder und Jugendliche eigene Werte umsetzen können, Verantwortung übernehmen müssen und ihre eigene Persönlichkeit ausleben können. Hinsichtlich des letzten Grundbausteins der personalen Werte soll den Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, diese entdecken und ausleben zu können, eigene Ziele zu setzen, selbst Entscheidungen zu treffen und somit ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, wodurch ihre Mündigkeit und Autonomie gefördert werden (Waibel, 2017a).

Um die Entstehung und Verwirklichung von Werten bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, müssen sie innerlich berührt werden und aktive Partizipation erleben. Fühlen sie Begeisterung im Leben, gelingt es ihnen leichter, die Verantwortung über ihr eigenes Handeln zu übernehmen. Außerdem soll selbstbestimmtes Arbeiten sowie das Durchhaltevermögen gefördert werden (Klingler, 2021). Im schulischen Bereich soll eine aktive Mitgestaltung ermöglicht, die Lerninhalte an der Erlebnis- bzw. Erfahrungswelt der Schülerschaft anknüpft und der Bedeutungsgehalt des Unterrichtsstoffes ersichtlich gemacht werden. Durch Gemeinschaftsaufgaben innerhalb der Klasse kann die Schülerschaft Orientierung, Struktur und Verantwortungsübernahme erlernen (Graswander-Hainz, 2020). Lehrpersonen sollten deshalb über eine Dialogbereitschaft verfügen und bei der Schülerschaft die Eigenverantwortung durch Gestaltungsräume gefördert sowie Herausforderungen zugelassen werden (Möltner, 2020).

Als personale Aktivitäten der vierten Grundmotivationen werden das Abstimmen und Handeln angeführt. Hinsichtlich des existenziellen Sinns ist eine Balance zwischen den situativen Erfordernissen und den eigenen Werten herzustellen. Um die Umsetzung der eigenen Werte zu ermöglichen und innere Erfüllung zu erlangen, benötigt das Individuum ein Ideal bzw. Ziel oder

Aufgabe, der er sich vollkommen widmen kann. Zugleich muss das Individuum einen Ausgleich zwischen dem was ihm wichtig ist und den jeweiligen Anforderung der Welt finden. Erreicht das Individuum keine sinnvolle Existenz, drohen ihr Verzweiflung und Frustration bzw. innere Leere und ein existenzielles Vakuum (Scheuenpflug, 2020).

6.4.5 Die vier Grundmotivationen und der daraus resultierende Selbstwert

Die vier Grundmotivationen sind als Strukturmodell der Existenzanalyse anzusehen. Zusammengefasst meint die erste Grundmotivation die Einnahme von Raum im Leben bzw. Ja zur Welt zu sagen, wohingegen die zweite den Wert im Leben thematisiert und das Ja zum Leben behandelt. Die dritte Grundmotivation bezieht sich auf das Recht im Leben, so zu sein, wie man ist bzw. Ja zur eigenen Person zu sagen, während die vierte die Motivation zum (existenziellen) Sinn bzw. Ja zum Sinn und zur eigenen Existenz aufgreift (Feiner und Straßegger-Einfalt, 2020). Das Modell der vier Grundmotivationen zeigt also auf, wie ein sinnvolles Leben bzw. die Entfaltung des eigenen Lebens gelingen kann. Jede der vier Grundmotivationen verweist dabei auf einen Blickwinkel des menschlichen Seins. Gemeinsam bilden sie eine gute Basis für die pädagogischen Anknüpfung (Waibel, 2017a). Während die ersten drei die personalen Grundbedingungen darstellen, ist die letzte als Sinnmotivation zu betrachten. Sie benötigt die Erfüllung der drei ersteren (Kohl, 2020). Für ein freies Wollen müssen alle vier Grundmotivationen erfüllt sein (Möltner, 2020). Zudem gelten sie auch als Voraussetzung für einem stabilen Selbstwert bzw. einem sinnvollen Handeln. So bilden sie die fundamentale Motivationsstruktur des Individuums zur Sinnerfüllung dar und bieten sich für die Entwicklung eines existenziellen Unterrichts an (Waibel & WurZRainer, 2016).

Die Entwicklung des Selbstwerts beruht jedoch nicht allein auf die vier Grundmotivationen (v.a. auf dritter), sondern auch auf die Verwirklichung von Werten. Verfügt ein Individuum über Selbstwert, erachtet es das eigene Leben bzw. die eigenen Handlungen und Erlebnisse als wertvoll an, und ist gleichzeitig wertvoll für andere. Eine Erziehung zum Selbstwert stellt das sich Einlassen auf die andere Person in den Vordergrund und hat die Selbsterziehung zum Ziel. Voraussetzung für diese ist wiederum die Annahme der Person, das Zulassen von Handlungsspielräume sowie von Freiheiten, wodurch der Wille und die Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Der Wille resultiert aus erspürten personalen Werten (Feiner und Straßegger-Einfalt, 2020). Der Selbstwert an sich ist dynamisch, d.h. gestalt- und veränderbar. Er orientiert sich neben dem Wissen hauptsächlich am Fühlen und enthält neben bewussten auch unbewusste Anteile. Die Entwicklung des Selbstwerts entsteht somit im Wechselspiel zwischen der Person und ihrer Umwelt bzw. anderen Personen und führt zur Erfahrung und eigenen Umsetzung von

Wertvollem, die sich wiederum gegenseitig bedingen (Waibel, 2006). Der Selbstwert verweist also nicht auf ein ich-zentriertes, sondern auf ein ich-starkes Individuum und entwickelt sich über das gesamte Leben. Der Selbstwert resultiert aus der Selbstbewertung zwischen dem Ideal-Selbst und dem Real-Selbst, die sich selten völlig decken. Er kann als wertende Beurteilung, zwischen dem eigenen Sein und dem Sein-Sollen angesehen werden und fragt nach dem eigenen Sein-Dürfen, der eigenen Besonderheit und dem eigenen Lebensweg (Waibel, 2011a). Die existenzielle Dimension des Selbstwerts unterscheidet sich im Blick nach innen und nach außen (Waibel, 2006).

Der Blick nach innen fragt nach der Bedeutung und der Zuschreibung des Selbstwerts. Der Selbstwert bedingt das psychische Wohlbefinden und die allgemeine Lebenszufriedenheit und entsteht durch Grundwert und verwirklichten Werten. Er steht in enger Korrelation mit verschiedenen Motivationen und Faktoren, wie bspw. Authentizität, Offenheit, Wert, Mut, Bedeutsamkeit, Vertrauen und Achtsamkeit. Der Blick nach außen fragt nach der Stärkung des Selbstwert durch Erziehung und Schule. Da über das Geistige des Menschen nicht verfügt werden kann, ist Erziehung nicht planbar bzw. machbar. Erziehende können nicht vorhersehen, wie Kinder auf ihre pädagogisch gesetzten Impulsen reagieren, es muss ihnen also die Antwort überlassen werden. Daraus resultiert wiederum die Anforderungen der hohen Sensibilität gegenüber anderen und der eigenen Geklärtheit von Lehrpersonen. Erziehung kann als fragile soziale Wechselwirkung angesehen werden. Kinder sollen als Person angesprochen werden, damit sie sich angenommen und innerlich berührt fühlen bzw. sie sollen zur Stellungnahme herausgefordert werden und ihnen passende Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, welche von den Kindern wiederum angenommen, verändert oder verworfen werden können (Waibel, 2006).

Die Existenzielle Pädagogik beinhaltet neben dem Begriff Selbstwert auch jene des Selbstkonzepts, Selbstkompetenz und Selbstwirksamkeit. Der Begriff Selbstkonzept meint das innere Bild der eigenen Person, das Ergebnis der anhaltenden Verarbeitung des bisher Erlebten (Waibel, 2011a). Es beinhaltet die sich selbst zugeschriebenen Eigenschaften und Fähigkeiten. Fällt dieses Bild positiv aus, gibt es uns Sicherheit im Leben (Klingler, 2021). Der Begriff Selbstkompetenz beinhaltet hingegen die Entwicklungskompetenz, die Persönlichkeitsmerkmale als auch die kognitiv-konzeptionellen Merkmale der Person und ist die Fähigkeit des Individuums zur Gestaltung der eigenen Identität (Selbstgestaltungsfähigkeit) anhand der Instrumentarien der eigenen Stärken und Ressourcen bzw. Fähig- und Fertigkeiten (Waibel, 2011a). Der Begriff Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die eigene Überzeugung bzw. Vertrauen, durch die eigenen

Kräfte und Kompetenzen bevorstehende Ziele zu erreichen bzw. Aufgaben zu bewältigen. Sie gilt als innere Ressourcen und ist am Verständnis der Person geknüpft. Sie entsteht durch positive Lebenserfahrungen, fördert den Willen und die Motivation und wirkt sich positiv auf die Leistung, Ausdauer und Anstrengung aus (Klingler, 2021). Auch Erziehende wirken mit ihren persönlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf das pädagogische Setting ein und können so Kinder hierin beeinflussen (Waibel, 2011a).

6.5 Die Rolle der Erziehenden in der Existenziellen Pädagogik

Dieses Unterkapitel versucht die Besonderheiten der Haltungen und Handlungen der existenziell-pädagogischen Fachkräfte darzustellen. Das Ziel der existenziellen Aus- bzw. Fortbildung der Lehrkräfte liegt in deren Vordringen zur eigenen Dimension des spezifisch Humanen bzw. der geistigen Dimension, um dadurch ein erfülltes Leben zu ermöglichen und diesen Zugang anschließend in der pädagogischen Arbeit den Kindern zu vermitteln (Waibel, 2011b). Durch die Existenzielle Pädagogik erlernen die Fachkräfte neue Handlungskompetenzen hinsichtlich des personalen Zugangs, wodurch sie die eigene Person stärken können (Graswander-Hainz, 2008). Durch das Erlernen des personalen Bildes der jeweiligen Fachkräfte, werden ihnen die Möglichkeiten für die Sinnverwirklichung in der Schule ersichtlich (Rothbucher, 2006).

Existenzieller Unterricht ist demnach von der Person der Erziehenden abhängig. Diese müssen sich anhand ihrer personalen Fähigkeit reflektiert im Erziehungsprozess einbinden. So können Erziehende ihre Person als persönliches Erziehungsinstrument ansehen, wodurch sie personal handeln. Dieses beruht nicht auf vorgefertigte Handlungsanleitungen, sondern auf Haltungen bzw. Einstellungen, die sie sich selbst aneignen. Hierdurch bauen sie ein Verständnis und eine Haltung zum Personsein auf (Happ, 2020). Lehrpersonen wirken also durch ihr Personsein auf die Entwicklung der Kinder ein, wodurch sich ihnen die Aufgabe stellt, stets auch an der Entwicklung der eigenen Person zu arbeiten (Wurmitzer, 2010). Erziehende sollen das Wesentliche aus einer Situation, die Person des zu Erziehenden sowie seine Motivation erkennen (Graswander-Hainz, 2020). Sie bringen eine gewisse Selbsterfahrung mit und reflektieren das eigene Handeln und die eigene Haltung konsequent. In der Existenziellen Pädagogik geht es also weniger um eine Technik bzw. Methode als um einer Grundhaltung und der Vermittlung dieser an die Kinder. In ihrem Mittelpunkt steht das sog. interpersonelle Paradigma, da neben der zu erziehenden Person, auch die erziehende und die (Um-)Welt im Fokus stehen (Siller & Exenberger, 2020).

Das ideale Bild der Lehrperson hinsichtlich ihrer geistigen Dimension fordert von dieser Sittlichkeit und Frömmigkeit, Heiterkeit und Liebe, Gerechtigkeit und Intelligenz, Fantasie und Gefühl, Unternehmenslust und Bedächtigkeit, pädagogischen Takt sowie die Fähigkeit zur Individualitätserfassung der zu Erziehenden (Rothbucher, 2006). Lehrpersonen ermöglichen Freiheit, übertragen Verantwortung, verhelfen zur persönlichen Entscheidungsfindung und dem Aushalten schwieriger Situationen. Ihr Verhältnis zur Schülerschaft und umgekehrt ist dynamisch und wechselseitig bedingt mit dem Ziel des Erwerbes von Kompetenzen. Wagnis und Risiko gehören dabei zum pädagogischen Setting. Lehrpersonen verfügen über einen konstruktiven inneren und äußeren Selbstwert und wissen, dass durch die vielen Kräfteeinwirkungen selten die genaue Ursache einer Veränderung im Erziehungsprozess ausfindig gemacht werden kann (Aregger, 2006). Lehrpersonen können nur indirekt bzw. unterstützend auf die Kinder einwirken, bspw. anhand des sokratischen Dialoges, indem Lehrpersonen Fragen und entsprechende Bedingungen anbieten und den kindlichen Mut fördern (Rothbucher, 2006). Eine personale Führung erfordert von den Lehrpersonen eine Wahrnehmungs-, Dialog- und Abstimmungskompetenz. Zudem ist das personale Handeln vom funktionalen Handeln zu unterscheiden, indem ersteres frei, bedeutsam bzw. wertvoll und eigenverantwortlich ist (Kohl, 2018).

Folgend werden nun die wichtigsten Grundhaltungen der Person der existenziellen Pädagog:innen bzw. einer persönlichkeitsfördernden Lehrhaltung aufgelistet. Sie überlappen sich zum Teil bzw. sind ineinander verwoben und einzelne wurden bereits auf den vorangegangenen Seiten erläutert wie bspw. die phänomenologische Haltung der Offenheit oder die Anwerthaltung. Zudem sind sie eng mit den vier Grundmotivationen verwoben.

6.5.1 Wertschätzung und Respekt vor Personalität

Die pädagogische Personalität ist nicht als Methode, sondern als eine spezielle Haltung der Offenheit anzusehen. Es geht um ein vorurteilsloses Schauen. Erziehende benötigen Vertrauen und Mut zu sich selbst und ihren gewonnen Erkenntnissen (Waibel, 2006). Ihr Ziel liegt in der Begleitung und Unterstützung bis hin zur Selbstfindung bzw. einem gesunden Selbstwert der zu erziehenden Personen (Mittelberger & Kathan, 2020). Die Aufgabe liegt in der Persönlichkeitsstärkung und Festigung der psychischen Stabilität bzw. die Begleitung auf den Entwicklungsweg (Klingler, 2021). Durch die Individualität jedes Individuums sind Respekt, Wertschätzung und Gleichwürdigkeit vor der Person des anderen von zentraler Bedeutung. Zugleich muss deren Freiheit respektiert werden und die Grenzen der Erziehung erkannt werden, welche durch die jeweiligen beteiligten Personen im Erziehungsgeschehen bedingt sind. Einerseits übernehmen Erziehende Verantwortung für ihr eigenes Handeln, diese kann jedoch nicht als

allumfassende Verantwortung angesehen werden. Hinsichtlich der Freiheit besteht diese darin, dass sich zu Erziehende sich gegenüber den erzieherischen Wünschen und Forderungen auch distanzieren können bzw. dürfen und eigene Wege finden bzw. gehen (Waibel, 2011b).

6.5.2 Die Potenzialität, Antworthaltung und Empathie

Lehrpersonen bauen auf die Potenzialität und Selbstwirksamkeit des Kindes auf und vertrauen in sie. Die Potenzialität kommt dabei dem Begriff des Optimismus ähnlich (Waibel, 2011a). Als Potenzialität werden die Fähigkeiten und Ressourcen bzw. Werdemöglichkeiten der Person angesehen. Pädagogisch geht es um deren Entfaltung. Die Aufgabe der Lehrpersonen liegt in der Entdeckung der Potenzialität bzw. inneren Gestalt der Kinder und die Förderung vorhandener bzw. nicht ausgeschöpfter Möglichkeiten. Dabei wird das kindliche Sosein respektiert und ihr autonomes Handeln gefördert (Graswander-Hainz, 2020). Hierbei vertraut die Lehrperson auf die Selbstentfaltungskraft der Kinder (Waibel, 2011b). Bevor Lehrpersonen jedoch die Potenzialität der Kinder fördern können, müssen sie ihre eigene entwickeln. Damit Kinder gesehen werden können, sollen ihnen Räume, Zeit und Anregungen angeboten und ihnen ein Vertrauenszuschuss gewährt werden. Das Aufzeigen von Möglichkeiten, in denen sie sich einlassen und verweilen können fördern das Ganze (Kohl, 2020).

Die pädagogische Fähigkeit zur Antworthaltung erfordert wiederum Gelassenheit und Vertrauen (Waibel, 2011a). Gelassenheit meint dabei die Fähigkeit, in schwierigen Situationen im inneren Gleichgewicht zu bleiben und mit Ruhe zu agieren (Klingler, 2021). Vertrauen wiederum entsteht durch das Geben von Freiräumen (Mittelberger & Kathan, 2020). Nehmen Lehrkräfte die existenzielle Antworthaltung ein, handeln sie offener und authentischer. Dieses echte personale Gegenüber wirkt sich positiv auf die Schülerschaft aus (Graswander-Hainz, 2020). Aus der Antworthaltung resultiert, dass Lehrkräfte nur indirekt für das kindliche Lernen verantwortlich sind, denn das Wollen zum Lernen und das Lernen an sich können sie nicht erzwingen. Sie können lediglich Möglichkeiten schaffen, damit Kinder die Werte und den Sinn hinter den Lehrinhalten erkennen können. Zielführend ist dabei eine gute Lernatmosphäre bzw. -umgebung (Waibel, 2017a).

Um Kinder bestmöglich zu verstehen sind Akzeptanz, Einfühlvermögen, Lassen und Wahrnehmen notwendig. Sie fokussieren sich auf den Wert bzw. die Würde des Individuums und verlangen keine Gegenleistung, sondern basieren auf einer Berührbarkeit und zielen auf die Unabhängigkeit der Kinder. Die oben genannte Gelassenheit bezieht sich nicht allein auf das Lassen, sondern auch auf ihre anderen Formen wie Einlassen, Loslassen, Veranlassen und Zulassen. Das Lassen meint dabei, dass Kinder nicht verändert werden müssen. Loslassen bezieht sich

auf die Distanzierung der Lehrkräfte von den eigenen Vorstellungen gegenüber den Kindern. Das Zulassen verweist auf Ermutigung der Kinder, eigene Wege einzuschlagen. Das Veranlassen wiederum bezieht sich auf die Schaffung positiver Rahmenbedingungen für die Kinder. Zuletzt verweist das Einlassen auf die Einzigartigkeit und Einmaligkeit der kindlichen Person (Waibel, 2011a). Für die Offenheit der Person ist auch die Empathie von zentraler Bedeutung, diese meint das Sich-Einfühlen-Können (Waibel, 2011b). Zur Empathiefähigkeit zählen die im letzten Absatz erwähnten Formen des Lassens sowie die Berührtwerden und das Verstehen. Sie setzt eine große Empathiefähigkeit der Lehrperson voraus (Graswander-Hainz, 2020).

6.5.3 Wertklarheit und Motivation

Die personalen Werte sind ein zentraler Ausgangspunkt der existenziellen Motivationstheorie. Motivation entsteht in der Begegnung mit personalen Werten. Sobald ein Wille da ist, sind auch Werte vorhanden (Mittelberger & Kathan, 2020). Erziehende müssen über die eigenen sowie erzieherischen Werte im Klaren sein, erst dann können Sie Kinder und Jugendliche bei ihrer Wertefindung unterstützen, damit diese sie selbst entdecken und auf sie zugehen können (Waibel, 2011b). Je klarer den Erziehenden ihre eigenen Werte und ihr eigenes Leben sind, desto souveräner bzw. freier können sie sich auf den Erziehungsprozess einlassen und desto leichter fällt der Beziehungsaufbau zu den Heranwachsenden aus. Weitere wichtige Eigenschaften vonseiten der Erziehenden sind hierfür Aufgeschlossenheit, Sensibilität, Gespür und Verständnis (Graswander-Hainz, 2020).

6.5.4 Konsequenzen aus der phänomenologischen Haltung der Offenheit

Die phänomenologische Haltung ist eine offene bzw. vorurteilsfreie Haltung und wurde bereits in diesem Kapitel angerissen. Ihr Ziel liegt darin, den inneren Kern der Kinder zu erkennen und zu verstehen, ohne dabei gleichzeitig eigene Ansprüche bzw. Erwartungen in sie hineinzuprojizieren (Graswander-Hainz, 2020). Offenheit meint also die Aufgeschlossenheit der erziehenden Person gegenüber den Heranwachsenden und der jeweiligen Situation. Hierbei sind die drei Dimensionen der Offenheit genannt, und zwar das Offensein gegenüber sich selbst und den herannahenden Situationen, gegenüber anderen Personen sowie gegenüber der Welt. Loslassen können spielt eine wichtige Rolle hierbei, denn Fixierungen verhindern oft den Zugang zu Wertvollem im Leben. Eine bestimmte Offenheit steigert somit die Wahrnehmung und Reaktion auf konkrete Situationen sowie die Improvisation und Individualisation (Waibel, 2011b).

Um dem Kind mit Offenheit zu begegnen, müssen sich Lehrkräfte ihrer Vorurteile bzw. -annahmen, Stereotype und Bewertungen entmächtigen, erst dann kann sich dieses in seinem Sosein

der Lehrperson zeigen (Mittelberger & Kathan, 2020). Personale Lehrpersonen sind offen für die Bedürfnisse ihrer Schülerschaft und erspüren, wann bzw. wie sie darauf reagieren (Rothbacher, 2006). Zugleich versuchen sie, möglichst viele Lebensbereiche der Schülerschaft in den offenen Lernprozess einzubinden (Waibel, 2011b). Diese pädagogische Haltungseinstellung ermöglicht die Entdeckung und Förderung der Potenzialität der Schülerschaft (Kohl, 2020). Sie lernt den Kindern zudem über sich selbst hinauszuschauen und sich auch Ungewohnten zuzuwenden, wodurch sich eine Vielzahl an neuen Möglichkeiten ergeben (Waibel, 2011b).

6.5.5 Pädagogische Begegnungen und Beziehungen

In der Existenziellen Pädagogik spielt die Förderung einer wertschätzenden bzw. achtenden Beziehungsgestaltung eine wesentliche Rolle. Beziehung stellt eine auf Vertrauensbasis beruhende persönliche Verbindung zweier Individuen dar. In dieser Beziehung kann es zur personalen Begegnung kommen. Diese meint die bewusste Wahrnehmung der der Werte und Würde bzw. Person und Potenzialität des jeweils anderen (Klingler, 20221). Eine gesunde und stabile Beziehung ist einer der wesentlichen Schutzfaktoren für die Entwicklung der kindlichen Resilienz (Mittelberger & Kathan, 2020). Erziehung bedeutet demnach die Begegnung auf Augenhöhe in einer gesunden Beziehung zueinander (Happ, 2020). Lehrpersonen sollen dafür sorgen, dass sie selbst zu den Kindern, diese zu ihnen sowie beide zum Lerngegenstand eine Beziehung aufbauen können. Hinsichtlich der kindlichen Beziehung zum Lerngegenstand kann diese gefördert werden, indem Kinder verweilen dürfen, ihre Zeit mit Wertvollem verbringen, Nähe verspüren können und dadurch den Gegenstand lieben lernen können (Waibel, 2017a).

Die Fähigkeit zur personalen Begegnung liegt im völligen Einlassen auf die andere Person. Die Lehrpersonen wirken mit ihrer Person, ihren Einstellungen und ihrem ganzen Sein auf die Heranwachsenden ein (Waibel, 2006). Trotz des Einlassens müssen sich Lehrpersonen dennoch selbst treu bleiben. Einerseits müssen sie sich der eigenen Person bzw. des eigenen Selbstwerts sein, um überhaupt auf andere eingehen zu können und nicht in ihnen aufzugehen. Andererseits müssen Lehrpersonen Heranwachsende auch durch deren Aggressivität bzw. Angst hindurch erkennen und die wahren Beweggründe dahinter ausfindig machen (Waibel, 2011b). Die Beziehung als auch die Begegnung sind als Fundamente der gelebten Interaktion anzusehen. Sie sind die Basis für Lern- bzw. Bildungsprozesse und stärken den Selbstwert sowie das Vertrauen und ermöglichen erst eine gelingende Interaktion bzw. Kommunikation. Neben der verbalen spielt hierbei auch die nonverbale Beziehungsgestaltung durch Abwarten, Aushalten, nicht Interagieren und Geschwindigkeit anpassen eine zentrale Rolle (Klingler, 2021).

6.5.6 Authentizität – Einbringen eigener Person, Selbstreflexion

In der Existenzanalyse wird unter Authentizität ein innerlich vollstreckter und äußerlich gelebter Abstimmungsprozess verstanden. Beziehen wir uns auf das Pädagogische, meint authentisches Lernen eine pädagogisch personale Antwort auf die jeweilige kindliche Anfrage zu geben (Mittelberger & Kathan, 2020). Die Lehrperson muss sich also mit der eigenen Person im Erziehungsgeschehen einbringen und reflektiert mit sich selbst umgehen. Sie muss real und übereinstimmend mit sich selbst handeln, indem sie eigene Gefühle akzeptiert und dadurch nicht gezwungen ist, diese der Schülerschaft aufzuzwingen (Waibel, 2011a). Mit dem authentischen Lehren ist also die Glaubwürdigkeit der Lehrperson, das Eintreten für die eigene Person und ihre Werte sowie die Achtung dieser beiden von den zu Erziehenden, die Aufrechterhaltung der pädagogischen Verantwortung sowie die Ermöglichung der Wissensvermittlung und -erwerbs. Verbunden damit sind Thematiken wie Erleben und Begegnung, situativer und thematischer Bezug, Verbundenheit und Glaubwürdigkeit (Kolbe, 2006).

Authentisches Lehren führt zu mehr Lebendigkeit und Sinnhaftigkeit im Bildungsprozess. Die Authentizität kann dabei unter dem Aspekt der Haltung sowie jenem der Gestaltung betrachtet werden. Hinsichtlich des Aspektes der Haltung benötigt die Schule einerseits das Wahrnehmen als auch Ansprechen der Person, andererseits benötigt sie die Motivation mithilfe des Wertbezugs. Bei der Wahrnehmung der Person geht es nicht um das Erkennen der kindlichen Verhaltensweisen, sondern um das Erkennen derer Intentionen sowie deren Einmaligkeit und Einzigartigkeit. Das Ansprechen der Person zielt wiederum auf die dialogische Seinsart des Menschen, der sich mitteilen und austauschen möchte. Wird er persönlich angesprochen, kann er sich öffnen und wird frei für den Moment bzw. offen für die Situation. Die Motivation bzw. der Wille stellt sich ein, wenn die Person mit etwas Wertvollen in Kontakt tritt bzw. personale Werte begegnet. Demnach sollen pädagogisch Möglichkeitsräume geschaffen werden, in welchen die Heranwachsenden Wertvolles finden können (Kolbe, 2010).

Authentizität kann als innerlich vollzogener sowie äußerlich gelebter Abstimmungsprozess betrachtet werden. Sie drückt aus, was die Person in der jeweiligen Situation für sich selbst und hinsichtlich der bestimmten Situation verantworten kann. Hinsichtlich des Aspektes der Gestaltung wird pädagogisch die Fähigkeit der situativen Abstimmung sowie die lebendige Kommunikation genannt. Hinsichtlich der situativen Abstimmung geht es um das Herausfinden, um welchen Wert es in der vorhandenen Situation geht und diese zu verantworten. In Bezug der lebendigen Kommunikation verweist auf die existenzielle Relevanz von Themen und

Begegnungen. Diese soll im authentischen Lehren gefördert werden, um das eigene Leben lebenswerte zu machen (Kolbe, 2010).

6.5.7 Aufarbeitung eigener Verwobenheit und Vorbildfunktion

Pädagogisch ist die Aufarbeitung der „eigenen Verwobenheit in bestimmten Situationen“ von zentraler Bedeutung. Sie bezieht sich auf die stets neu zu bestimmende Position der Lehrperson im Beziehungsprozess. Die pädagogisch notwendige Fähigkeit, vollkommen bei der anderen Person aber gleichzeitig auch sich selbst zu sein, wird nur dann erreicht, wenn Lehrende in ihrem Sein und Handeln in Bezug zu den Kindern ihren persönlich einschränkenden Teil hierfür erkennen und ihn im Stande sind, aufzuarbeiten. Kinder benötigen stets Vorbilder, an denen sie sich orientieren können. Um in der Rolle der Lehrperson als Vorbild überhaupt fungieren zu können, müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein. Die Lehrperson muss einerseits von den Kindern selbst ausgewählt werden und andererseits alle hier vorangegangenen pädagogischen Kriterien erfüllen und ausleben (Waibel, 2011b).

6.6 Lehren und Lernen – Die Praxis der Existenziellen Pädagogik

Die Existenzielle Pädagogik fundiert auf die theoretische und empirisch erprobte Existenzanalyse und Logotherapie und bietet der pädagogischen Praxis die Theorie eines existenziellen Unterrichts bzw. Lernens an (Waibel, 2020). Diese kommt ihr hinsichtlich des schulischen Spannungsfeldes zugute, wo personalisierte Bildungsangebote auf standardisierte Anforderungserfüllungen stoßen. Die Existenzielle Pädagogik fordert demnach einen Paradigmenwechsel innerhalb der Schule, indem sie sich an den Bedürfnissen ihrer Schülerschaft anpassen sollte und gleichzeitig diese neben den Lehrpersonen und den Lerninhalten in den Fokus rückt (Möltner, 2020). Denn existenziell wichtig wird die Schule erst dann, wenn sie von den Lernenden als ein Ort wahrgenommen wird, wo Bedeutsames passiert. Schafft sie dies nicht, bleibt sie lediglich ein Ort der Funktion für Wissens- und Lerninhaltsvermittlung (Kolbe, 2006). Die Existenzielle Pädagogik bietet also eine Möglichkeit der Schul- bzw. Organisationsentwicklung an, indem sie der schulischen Institution mögliche Veränderungen anbietet, ohne ihr dabei den Spielraum für die personale Ausgestaltung zu nehmen (Waibel, 2020). Sie schlägt eine Schulpädagogik vor, die sich auf die Persönlichkeit- und Lebenskompetenzstärkung der Lernenden fokussiert, indem neben der Menschenbildung eine wertschätzende (Schul-)Gemeinschaft sowie eine gemeinsame Ausgestaltung der Lernprozesse von Lehrpersonen und Schülerschaft im Zentrum stehen (Graswander-Hainz, 2020).

Die Schule ist für ihre Lernenden zudem ein Ort der Begegnung, ein bedeutender Sozialraum in ihrer Lebenswelt. Demnach soll die Schule Bedingungen anbieten, durch welche die Lernenden ihren individuellen Sinn realisieren und ihr Handeln erfüllt erleben können. Damit sie sich emotional erfüllend erleben können, benötigt es die innere Zustimmung hinsichtlich der Entscheidung bzw. Durchführung. Für die Fähigkeit zum personalen Leben braucht es demnach neben gewissen Lebensbedingungen bzw. -voraussetzungen auch die Bildung bzw. Erziehung. Pädagogisch müssen also Bedingungen für eine personale Bildung geschaffen werden, innerhalb dieser die Lernenden ihre Potenzialität erkennen und verwirklichen können. Die Schule bzw. der Unterricht müssen also die Lerninhalte ins Erleben der Kinder bringen, damit das Lernen mit ihrer inneren Zustimmung gelingen kann. Lehrpersonen sollen hierbei verantwortungsbewusst das Selbstständigkeitsausmaß der Lernenden durch Anleitung und Unterstützung fördern. Hierfür müssen sie offen gegenüber den Interessen und Erfahrungen ihrer Schülerschaft sein und Mitbestimmungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf das Lernen ermöglichen. Die personale Schule erkennt die Freiheit und Verantwortlichkeit sowie Fähigkeiten der Lernenden an, bietet ihnen die Auseinandersetzung mit der Welt, dem Wissen, Fragestellungen und Problematiken, um zu einem selbstständigen Denken und Handeln (Mündigkeit) zu gelangen. Hierfür muss die Begegnung der Lernenden mit den Lernstoff ermöglicht werden und die persönlichen Beweggründe hinsichtlich eines Themas ausfindig gemacht werden, um schließlich zum jeweils persönlichen Bedeutungsgehalt eines Themas zu gelangen. Die personale Schule beschränkt sich demnach nicht auf die Individualisierung von Lernprozessen, sondern fokussiert auf die Personalisierung von Lernprozessen, indem die Lernenden und ihre Verantwortlichkeit im Fokus sind (Möltner & Happ, 2018). Die Personalisierung geht also insofern über die Individualisierung hinaus, indem sie nicht lediglich die Lerninhalte an den Lernenden anpasst, sondern diese hinsichtlich ihrer Lerninhalte auch mitbestimmen lässt und somit eigene Wege der Lernenden aktiv fördert und toleriert (Waibel, 2019).

Als weitere Voraussetzung eines existenziellen Unterrichts gilt die Haltung der Lehrpersonen. Sie sollen die Klassenführung mit den Lernenden teilen, Platz und Zeit für Unvorhergesehenes lassen und die Beziehung und Begegnung in der weiter unten erläuterten Dreiecks-Beziehung zwischen Lehrperson, Schülerschaft und Lerngegenstand fördern. Hierdurch wird die Zufriedenheit, Motivation und Eigenverantwortung der Kinder verstärkt. Fehler werden im existenziellen Unterricht toleriert, Kinder fühlen sich angenommen in ihrem Sosein, der Fokus liegt auf Fortschritte, nicht Defizite und Lehrpersonen verfügen über die Ressourcen echte Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen. Dadurch erfordert zwar die Vorbereitung des Unterrichts

mehr Zeit, im Unterricht selbst ist die Lehrperson jedoch freier als im klassischen Unterricht (Zurrón, 2020).

Einen weiteren wichtigen Bestandteil in der Existenziellen Erziehung nimmt die Wertebildung ein, die sich in ihren Bildungsplänen etabliert. Für ihre Sicherheit und Orientierung benötigen die Kinder Werte. Diese (er-)lernen sie in der schulisch stattfindenden sozialen Interaktion sowie der Wertevermittlung durch die Erziehenden, erst dadurch können sich demokratische Denk- und Handlungsweisen, Achtsamkeit und Empathie entwickeln. In der pädagogischen Rolle der Vorbildfunktion werden Erziehende und ihr Handeln bzw. Verhalten von den Kindern wahrgenommen und adaptiert. Erziehende sollen dabei v.a. Grundwerte verinnerlicht haben und diese ausleben bzw. an den Kindern weitervermitteln, wie bspw. Toleranz, Humanität, Offenheit, Demokratie und Freiheit, sowie Solidarität (Klingler, 2021). In der Werteerziehung wird zwischen personalen und allgemeinen Werten unterschieden. Während zweitens bereits genannt wurden und als allgemein festgesetzte Werte angesehen werden, sind personale Werte subjektiv, die erst mit den Kindern gemeinsam entdeckt werden müssen (Waibel, 2017a). Beide Werte können in und außerhalb der Schule auch in einem Konflikt geraten, bspw. indem das kindliche lustvolle Toben als personaler Wert auf dem allgemeinen Wert des Verbots des Rennens in der Schule trifft (Möltner & Happ, 2018).

Neben Schechner und Zürner für die Logopädagogik hat auch Eva Maria Waibel die zehn Thesen zur Person von Frankl auf die Existenzielle Pädagogik übertragen, wodurch sich pädagogische Leitlinien für einen existenziellen Unterricht ergeben. Erstens soll die kindliche Person in ihrer Ganzheit wahrgenommen werden. Zweitens soll sie ohne Zuschreibungen bzw. Vorbehalte wahrgenommen werden. Drittens soll jeweils individuell auf die kindliche Person eingegangen werden, während auf erzieherische Handlungsanleitungen bzw. Rezepte möglichst verzichtet wird. Viertens soll die Geistigkeit und dadurch die Eigenverantwortung der Heranwachsenden gestärkt werden. Fünftens wird auf die kindliche Veränderbarkeit anhand ihrer geistigen Dimension gezielt. Sechstens soll das Kind aus seinem geistigen Unbewussten heraus verstanden werden, um dadurch ihre Potenzialität zu erwecken. Siebtens muss Lehrkräften bewusst sein, dass sich die Person an sich selbst sowie ihrer Umwelt entwickeln kann. Achtens wird gemeinsam mit dem Kind an seiner Fähigkeit zur Selbstdistanzierung gearbeitet und entsprechend die Trotzmacht des Geistes geweckt. Neuntens wird gemeinsam mit den Kindern ihr personalen Werte erforscht und sinnvolles Handeln angeleitet. Zehntens wird das Kind dahingehend gefördert, sich dem Guten hinzuwenden und zu entwickeln (Waibel, 2011a).

Praxistechnisch gesehen sehen Lehrkräfte die Kinder in ihrer personalen Potenzialität und zielen auf die Aktualisierung der Person, indem sie existenziellen Unterricht umsetzen. Sie begleiten die Kinder durch die vier Grundmotivationen, damit diese sich den Fragen nach dem Sein und Sinn, den Werten und Rechtfertigungen stellen. Der Raum wird eröffnet für die Antworthaltung, des Anfragens und des inneren Dialoges und das Werteleben sowie die Suche nach personalen Werten stehen dabei im Vordergrund. Erzieherisch werden Angebote und Gelegenheiten geschaffen, um sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und den wahren Willen durch das Erleben personaler Werte zu ermöglichen. Neben der Förderung der Heranwachsenden werden auch Eltern hinsichtlich der Erziehungserfordernisse und dem Auffinden ihrer personalen Werte unterstützt, damit auch sie zu starken authentischen Erzieher im Stande sind (Steinlechner-Hansen & Struber, 2020). Die Existenzielle Pädagogik hat neben der Schule und der Arbeit mit Eltern noch weitere Anwendungsmöglichkeiten, und zwar im Hort und Kindergarten, in der institutionellen und häuslichen Erziehung, in der Erwachsenenbildung, in sozialpädagogischen Einrichtungen bzw. in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Arbeit mit Kindern mit ADHS oder BPS (Waibel, 2020).

6.6.1 Didaktik und Rahmenbedingungen des existenziellen Unterrichts

Die existenzielle Didaktik bezieht sich auf die Thematiken der Existenzanalyse und Existenziellen Pädagogik und bildet die Basis für eine existenzielle Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. -gestaltung. In dieser nimmt die Person und ihre jeweiligen Beziehungen innerhalb des Systems den Mittelpunkt ein. Dadurch resultiert auch der Fokus auf das Personale und nicht Funktionale. Zentral geht es um sinnvolle Umsatzmöglichkeiten, die Erarbeitung eines sinnstiftenden Unterrichts und die Leistungsförderung. Für die Unterrichts- als auch Organisationsentwicklung eignet sich die Existenzielle Pädagogik insofern, da sie pädagogische und didaktische Konzepte mitbringt. Zu diesen Konzepten zählt neben Sinnthematik, u.a. Lernen, Motivation, Persönlichkeit, Eigenverantwortung, Wahlmöglichkeiten, Fehlerkultur, Konfliktlösung und Grenzen, Leistung und Selbstwert. Die existenzielle Didaktik verspricht die Verbesserung der Schule, die Erleichterung der Arbeit der Lehrkräfte und die Stärkung der involvierten Persönlichkeiten. Eine nachhaltige Veränderung der Heranwachsenden wird demnach durch ihr Einbeziehen sowie die Förderung ihrer Bedürfnisse, ihrer Motivationen und ihrem Willen zum Sinn verstärkt bzw. erst möglich (Happ, 2020).

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen für einen gelingenden existenziellen Unterricht sind die Begriffe der Individualisierung, Personalisierung sowie inneren und äußeren Differenzierung zentral. Jeder Heranwachsende kann anhand des eigenen Leistungs- bzw. Entwicklungsniveaus

arbeiten und wird von den Lehrpersonen dahingehend unterstützt, die nächsten sinnvollen Schritte ausfindig zu machen und sich diesen zu begegnen (Waibel & Wurzrainer, 2016). Dadurch sollen die Heranwachsenden in Berührung mit den eigenen personalen Werten kommen, von denen sie sich angesprochen fühlen. Gelingt ihnen mithilfe der Lehrpersonen die Umsetzung dieser, steigert sich ihr Selbstwert und ihre Persönlichkeitsentwicklung und ebnet ihnen den Weg zum persönlichen Lebenssinn und der Lebenszufriedenheit (Möltner & Happ, 2018). Lehrpersonen müssen also im Dialog mit den Heranwachsenden eine Balance zwischen deren Werten und deren selbst finden (Waibel, 2022). Dementsprechend führt dieser auf die Schülerschaft orientierte Unterricht zur mehr Handlungsspielraum sowie Freiheit und Verantwortung als auch Engagement und Initiative aller Beteiligten (Waibel & Wurzrainer, 2016). Die Handlungsräume werden wiederum durch offenes Lernen und im Lehrplan enthaltene Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Auswahl, Verteilung und Strukturierung des Lerninhalts und der Unterrichtsmethoden geschaffen. Hieraus entsteht die pädagogische bzw. didaktische Verantwortung der Lehrperson. Diese wird schöpferisch tätig, indem sie ihre eigenen Werte kennt und diese versucht zu verwirklichen (Wurmitzer, 2010).

Um das existenzielle Ziel der Selbstwerdung zu erreichen, werden pädagogisch Selbsterfahrungs- und Reflexionsübungen angeboten. Mithilfe des Dialoges bzw. der Gesprächsführung hingegen wird die Auseinandersetzung mit Werten und Lebensfragen gefördert. Des Weiteren beschäftigt sich die Existenzielle Pädagogik mit vielen anderen Themenfeldern wie bspw. die Erbe-Umwelt-Frage, Verwöhnung und Vernachlässigung, Fehlerkultur und Perfektionismus, intentionaler vs. funktionaler Erziehung, Grenzen bzw. Verboten, wovon die wichtigsten in Kürze folgend noch erläutert werden (Waibel, 2017a).

6.6.2 Didaktisches Dreieck

Für ein gelingendes Lernen ist die Beziehung zwischen Kindern und Lehrpersonen sowie jene zwischen Kindern und Lerngegenstand und zuletzt auch diejenige zwischen Lehrperson und Lerngegenstand notwendig (Waibel, 2017a). Lernen basiert also auf Beziehung und Begegnung, auf die Person und ihre Emotion. Aus diesem Grund spielt das didaktisch existenzielle Beziehungsdreieck zwischen Kind, Lehrperson und Lerngegenstand in der Existenziellen Pädagogik eine zentrale Rolle. Die Grundlage jedes pädagogischen Geschehens bildet die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Lerngegenstand ist von Fragestellungen, wie bspw. wie sehe ich das Thema, was ist mir dabei wichtig, warum ist die Beschäftigung damit von Bedeutung, was könnte davon für die Kinder spannend sein, geprägt. Je intensiver sich die Lehrperson mit der Beantwortung dieser Fragestellungen

beschäftigt und sich in das kindliche Denken hineinversetzen kann (existenzielle Wende), desto begeisternder und kindsgerechter können sie den Lernstoff vermitteln, wodurch sie das Interesse der Kinder daran wecken können und deren Beziehung zum Lernstoff erst ermöglichen (Happ, 2020).

Neben dem didaktischen Dreieck gibt es mittlerweile auch eine Erweiterung auf das magische Viereck. Neben den Anliegen der Lehrperson und des Kindes bzw. dessen Eltern werden die anderen beiden Aspekte mit dem institutionellen schulischen Anliegen sowie dem spezifisch situativen Kontext benannt. Durch dieses soll es der Lehrperson erleichtert werden, ihr Handeln besser auf die jeweilige Situation abzustimmen bzw. in einer solchen zwischen den vier Aspekten zu balancieren zu können, um die bestmögliche Unterrichtsrealität zu finden. Hierdurch wird den Kindern die Wahl bzw. Freiheit gelassen, sie können mit Zustimmung oder Ablehnung auf Handlungen der Lehrperson reagieren. Implizite Erwartungshaltungen ermöglichen dagegen keine dialogische Begegnung sowie personale Führung, weshalb sie in der Existenziellen Pädagogik abgelehnt werden. Heranwachsende können anhand ihrer Freiheit und Verantwortung selbst entscheiden, ob sie den Aussagen ihrer Fachkräfte Folge leisten oder nicht. Der Lehrperson soll das magische Viereck zur Vorbeugung einer versehentlichen Reduzierung, zur Überschaubarkeit der Gesamtsituation, zur Schaffung eigener Freiheit im Handeln sowie der Reduzierung ihres Energieaufwandes dienlich sein (Kohl, 2020).

6.6.3 Modell des Offenen Unterrichts

Um sinnstiftenden Unterricht zu ermöglichen, benötigt es offene Gestaltungsmöglichkeiten des Lernens, wo Kinder an persönlichen Handlungen und Zielen arbeiten können. Dauerhaft Bestand kann ein solcher Unterricht nur dann haben, wenn sich die Handlungen bzw. Tätigkeiten der Lernenden im Unterricht für sie sinnvoll anfühlen (Waibel & Wurzrainer, 2016). Erst der offene Unterricht ermöglicht die flexible Gestaltung von Lehr- bzw. Lernprozessen sowie eine Individualisierung und Personalisierung. Er bezeichnet eine Sammlung verschiedener Methoden, die es den Lernenden jeweils ermöglicht, in derselben Lernsituation mit verschiedenen Vorkenntnissen bzw. auf verschiedenen Anforderungsniveaus und Lernwegen an verschiedenen Themen mit verschiedenen Hilfsmitteln und anderen Zugängen unterschiedlich lang lernen zu können. Hierfür benötigen Lernende jedoch mehrere Anforderungen bzw. Vorbereitungen, und zwar hinsichtlich der selbstständigen Planung und Steuerung ihrer Lernprozesse, ihrer sachbezogenen Kommunikation sowie der Eigenverantwortung über den Lernprozess. Neben der intensiven Vorbereitung müssen Lehrende eine gute individuelle Unterstützung in den Lernprozessen anbieten können, transparente Regeln und Abläufe vermitteln, die Schule als

Erfahrungsraum verstanden werden und eine gewissenhafte Nachbereitung bzw. Reflexion vorhanden sein. Im Unterschied zum klassischen Unterricht liegt hier der Fokus im Finden eigener Lernwege, im pädagogischen Begleiten und Eingehen auf diese entstehenden individuellen Lernprozesse sowie in der abschließenden persönlichen Beurteilung. Zudem wird auf das jeweilige individuelle Vorwissen Rücksicht genommen, genügend Raum für die Selbststeuerung der Lernenden angeboten und Selbstkontrolle gefördert. Lernende sollen ihre Ziele realistisch halten, persönliche Bedürfnisse und Möglichkeiten beachten, Prozesse und Erreichtes beachten und sichern sowie die Treue zu sich selbst nicht zu verlieren (Joller-Graf, 2008).

Im offenen Unterricht sind die Lern- und Lehrziele verhandelbar und das Lernverfahren variabel. Lernende müssen ihre Interesse kennenlernen, um aus den angebotenen Inhalten der Lehrkräfte wählen zu können. Lehrkräfte hingegen benötigen hingegen eine gute Beratungskompetenz und Individualisierungsabsicht. Gleichzeitig wird die Leistungsbewertung von Feedback, Evaluation, Diagnose und Kontrolle ersetzt. Das Anleiten, Unterweisen, Instruieren und Führen steht gleichberechtigt neben dem Unterstützen, Beraten, Ermutigen und Helfen vonseiten der Lehrperson (Aregger, 2008). Das hierdurch vermittelte Lernen kann als effektiv und effizient erachtet werden, da es an der Person angebunden ist. Gleichzeitig wird die Verschiedenheit der Kinder einerseits als Chance für die gesamte Gemeinschaft und andererseits für den Einzelnen erachtet (Waibel, 2008). Zu den üblichen Konzepten eines offenen Unterrichts zählt die Freiarbeit, Stationenlernen, Projekt- und Werkstattunterricht sowie Wochenplanarbeit. Der offene Unterricht kommt neben der Existenziellen Pädagogik auch bei Montessori und Freinet zum Vorschein. Neben seiner Anwendung im reformpädagogischen Bereich stützt er sich heute auch auf die moderne Gehirnforschung, gegenwärtigen wissenschaftlichen Paradigmen sowie auf den konstruktivistischen Lernbegriff (Niedermair, 2008). Damit der offene Unterricht bestmöglich gelingen kann, benötigt auch er klare Strukturen hinsichtlich der räumlichen und inhaltlichen Gestaltung des Lernens, den Ausbau von Arbeits- und Lehrtechniken sowie Regeln und ausreichend Zeit (Lenzen, 2008).

6.6.4 Lernen, Motivation und Potenzialität

Lernen ist nicht gleich das Ergebnis von Lehren, sondern passiert dort, wo es ein Wozu gibt. Lernen meint den Vorstoß zur eigenen Person, Neues erleben und Erfahrungen machen. Die Existenzielle Pädagogik sieht gegenüber der klassischen Pädagogik das Lernen nicht als Zuschauersport, sondern als etwas Persönliches, das die jeweilige Person erreichen muss und von emotionaler, nicht kognitiver Bedeutung ist. Heranwachsende werden aufgefordert, ihr Lernen eigenständig anzugehen und auch die Verantwortung dafür zu übernehmen. So kann Lernen

auch als dialogisches Prinzip im Sinne des Beziehungsdreiecks (Lernende – Lehrende – Lernstoff) erachtet werden, welches auf den nächsten Seiten noch erläutert wird (Waibel, 2017a). Lernen basiert auf der Potenzialität der Kinder und ist als deren Eigenleistung anzusehen. Lehren soll demnach Lernen ermöglichen (Waibel & Wurzrainer, 2016). Lernen soll lebendig sein, erweitert sich durch jede Begegnung und berührt die eigene Person (Marretta-Schär et al., 2006). Lernen basiert in der Existenziellen Pädagogik auf der Grundlage der vier Grundmotivationen. Als Basis für intrinsisches Lernen sowie intrinsischer Motivation fungiert der Wille, welcher auf das Können, Mögen, Dürfen und Wollen der Grundmotivationen wiederum aufbaut. Zugleich kann die intrinsische Motivation durch die Verfolgung von Zielen mit zugrundeliegenden personalen Werten aufgebaut werden. Durch die Grundmotivationen wird auch die Motivationsstruktur der Kinder ersichtlich. Die kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt gelingt somit erst im zweiten Schritt nach der Erfüllung der Grundmotivationen und der persönlichen emotionalen Berührung des Themas. Zusammenfassend wird im existenziellen Unterricht die intrinsische Motivation, der Einbezug personaler Werte der Kinder, der Fokus auf Erfolge sowie Wahlmöglichkeiten und Eigenverantwortung forciert (Waibel & Wurzrainer, 2016).

Hinsichtlich der Potenzialität des Kindes geht es um dessen Verstehen, Wertschätzung und Zutrauen. Um diese zu entfalten, sollen erzielte Fortschritte aufgezeigt und auf das Positive aufmerksam gemacht werden, da dies zu mehr Energie und Begeisterung führt. Hierüber kann in einer potenzialorientierten Gesprächsführung gesprochen werden, wo auch gemeinsam darüber reflektiert wird, wie es zu den Erfolgen kam, um dies für zukünftige Situationen mitnehmen zu können. Das kindliche Potenzial kann auch durch wahrnehmende Beobachtung gefördert werden, durch welches es Wertschätzung spürt. Anhand von Partizipation und offener Arbeit hinsichtlich der Potenzialorientierung erleben sie Eigenständigkeit, Verantwortung und Entscheidungsfreiheit und es ermöglicht eine offene Lernkultur, die Gestaltung von Lebenswelten sowie die Erfahrbarkeit von Selbstwirksamkeit (Klingler, 2021).

6.6.5 Eigenverantwortung, Wahlmöglichkeiten und Fehlerkultur

Im Existenziellen Unterricht werden dem Kind Freiheit, Wahl(-möglichkeiten), (Eigen-)Verantwortung und Wert zugesprochen. Die Verantwortung entsteht aus der Person selbst und ist als persönliche Antwort auf eine spezifische Situation zu geben. Im Unterricht fördert und erleichtert dies die Lehrperson der Schülerschaft anhand von spezifischen offenen Fragestellungen und Entscheidungsmöglichkeiten, zu denen die Schülerschaft Stellung beziehen kann (Waibel & Wurzrainer, 2016). Die Verantwortung, welche Lehrkräfte und Eltern gegenüber Kindern

tragen ist das Vorleben und Anbieten von Werten. Lehrkräfte haben im Existenziellen Unterricht zwei Grundsätze, einerseits müssen sie den Kindern stets Wahlmöglichkeiten anbieten, damit diese Freiheit und Verantwortung erfahren können und andererseits müssen sie klare Regeln bzw. Erwartungen sowie Konsequenzen äußern, damit willkürliche Handlungsweisen unterbunden und die positiven Konsequenzen von Grenzen ersichtlich werden bzw. die Kinder geschützt werden (Hawel, 2016).

Hinsichtlich der Fehlerkultur kann diese viele Chancen von Kindern in der Schule vernichten, wenn sie falsch angewandt wird, wohingegen eine förderliche Fehlerkultur Fehler positiv und nicht negativ konnotiert. Durch diese Einstellungsart verändert sich neben dem Bezug zu Fehlern auch der Bezug zum Lernen und dem eigenen Leben. Es entsteht eine Plattform, wo sich die Person weiterentwickeln kann (Waibel & Wurzrainer, 2016). Fehler werden demnach als potenzielle Helfer angesehen und Lehrpersonen analysieren die Fehler der Kinder gemeinsam mit diesen, damit die Fehler von den Kindern als Lernchance erachtet werden können (Klingler, 2021).

6.6.6 Konfliktmanagement, Grenzen und Wiedergutmachung

Als Konfliktprävention dient der Existenziellen Pädagogik die Zielklarheit und eine gemeinschaftliche Wertebasis. Entstehen nichtsdestotrotz Konflikte, wird nicht die Vergangenheit aufgearbeitet, sondern der Fokus auf Lösungen für die Zukunft gelenkt (Waibel & Wurzrainer, 2016). In Konflikten oder unangenehmen Situationen sollten sich die Beteiligten die Frage stellen, wozu die jeweilige Situation bzw. der jeweilige Konflikt sie auffordert. Hierbei soll es um die aktive Selbstgestaltung bzw. Antwort- und Lösungssuche gehen. Hinsichtlich schwieriger Situationen mit verhaltensauffälligen Kindern soll genau hingeschaut werden und gemeinsame Lösungswege erarbeitet werden, da der Ausdruck dieser Kinder oft auf ihre Verunsicherung hinsichtlich eigener Beziehungen, dem Leben oder ihrer Lebenssituation zurückführt und das Kind sein inneres Gleichgewicht verloren hat. Um angespannte Situationen zu entlasten und eine positive Verhaltensänderung bzw. Entlastung herbeizuführen sind Perspektivenwechsel sowie die Suche nach eigenen Stärken und Fähigkeiten bzw. Potenzialen dienlich. Das Konfliktmanagement toleriert das Streiten und zielt einerseits auf die eigene Interessensvertretung sowie auf die Anpassungsfähigkeit. Konflikte können demnach auch als Chance angesehen werden, wo Grenzen getestet und auch überschritten werden können. Kinder testen immer wieder die Grenzen ihrer Fachkräfte aus, weshalb Grenzüberschreitungen als etwas Normales erachtet werden. Gesetzte Grenzen dienen den Kindern auch zur Orientierung und sind zum Teil auch notwendig, um auf die gemeinsam erarbeiteten Regeln hinzuweisen (Klingler, 2021). Grenzen

sollten stets unter Berücksichtigung der Achtung der Kinder gezogen werden. Ihr Gültigkeit soll sich auf die Gegenwart beziehen und nicht als zeitlos gelten, da sie sich veränderten Situationen sowie kindlichen Entwicklungen anpassen müssen (Waibel, 2011b). In einer Konfliktsituation sollen Lehrende darauf achten, dass die vier Grundmotivationen sowie die zwölf Bausteine für das Kind erhalten bleiben. In der Konfliktlösungsstrategie begegnen wir ihnen mit Wertschätzung, Beachtung und Gerechtigkeit und bieten ihnen Handlungsstrategien bzw. Möglichkeiten zur Streitschlichtung bzw. Lösung an. Verteidigungshaltungen sollen vermieden und Kooperationsbereitschaft gefördert werden. Erlebt das Kind im Nachhinein einen Streit positiv, stärkt dies seinen Selbstwert (Klingler, 2021).

Hinsichtlich der genannten Grenzüberschreitungen dienen hierbei die Erziehungshandlungen der logischen Konsequenz sowie jener der Wiedergutmachung als Reaktion in der Situation. Im Mittelpunkt steht dabei das Geschehene und nicht die Person. Die Wiedergutmachung dient als sinnvollere Alternative gegenüber der Strafe und logischen Konsequenz. Sie bleibt stets nachvollziehbar und wird mit gemeinsam mit dem Kind erarbeitet. Dabei können Kinder sinnvolle Bewältigungsstrategien erlernen und ihre Beziehungen durch ehrliche Entschuldigungen stärken. Um jedoch Fehler eingestehen zu können, benötigt es Mut, der u.a. für das Zeigen von Schamgefühl notwendig ist. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Wiedergutmachung nicht nur Versöhnung mit sich bringt und die jeweilige Beziehung stärkt, sondern auch die eigene Souveränität und Potenzialität neben der Selbstwirksamkeit fördert (Klingler, 2021).

6.6.7 Leistung und Selbstwert

Leistung ist für die Person dann wertvoll, wenn das Individuum in der zu leistenden bzw. geleisteten Tätigkeit Sinn bzw. Freude verspürt, denn hier ist Leistung nicht das (von anderen) geforderte bzw. erzwungene Outcome, sondern das Ergebnis der Selbstüberwindung, der Preis zum Sieg über sich selbst bzw. den eigenen Schwächen oder Unvermögen. Durch eine solche Leistung wird der eigene Wert verwirklicht und sie wirkt auf die eigene Person als Bereicherung bzw. Aufwertung zurück, weshalb sie hierdurch auch als personale Leistung angesehen werden kann. So fällt es dem Individuum umso leichter Leistung zu erbringen, je mehr ihm das Gebiet, wo diese erbracht werden soll, am Herzen liegt. Gleichzeitig sind fremde Vorgaben, die nicht mit der eigenen Person korrelieren, umso schwerer zu erbringen. Damit den Heranwachsenden die Anknüpfung an ihre Leistungspotenziale gelingt, sollen Leistungshemmnisse wie zu hohe Ziele, schlechte Noten, Misserfolge oder Vergleiche bestmöglich ausgeschaltet werden (Waibel & Wurzrainer, 2016).

6.6.8 Lob, Feedback, Ermutigung und Dialog

Die Erziehungsmittel Lob, Feedback und Ermutigung dienen zur Erreichung bestimmter Erziehungsziele oder zur Anregung bestimmter Verhaltensweisen. Sie können zu Eingliederung und Ordnung verhelfen und Orientierung für Kinder schaffen. Lob gilt als extrinsische Bestärkung und Machtinstrument, welche eine Du-Botschaft vermittelt und stets bewertend und manipulativ wirkt. Zudem geschieht seine Anwendung selten reflektiert. Häufiges Loben wirkt sich negativ auf die intrinsische Motivation aus und verursacht eine zu hohe Erwartungshaltung. Konstruktives bzw. wertschätzendes Feedback hingegen ist eine Rückmeldung, die sich auf die Werte, Potenziale und Fähigkeiten des Einzelnen orientiert. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf das Gelungene und noch Mögliche. Das Feedback verstärkt die Beziehungen, indem es zum Einsatz kommt, würdigt die personale Leistung und fördert die Selbstwirksamkeit. Die Ermutigung wiederum ist der Ausdruck einer inneren Haltung, die sich aus Anerkennung, Wertschätzung und Respekt zusammensetzt. Auch sie fördert die Beziehung und gilt als intrinsische Motivation, welche das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit stärkt (Klingler, 2021). Die klassischen Erziehungsmittel wie Lob, Belohnung, Tadel als auch Strafe werden in der Existenziellen Pädagogik hinsichtlich ihrer personalen Haltung kritisch beleuchtet. Um den existenziell fundamental tiefen und tragfähigen Dialog zu den Heranwachsenden aufzubauen, benötigt es echte Wertschätzung und eine authentische Beziehung. Bei herausfordernden Kindern ist dies umso wichtiger (Waibel, 2017a). In der Dialogfähigkeit zeigt sich nämlich die Art der Person, wie sie mit sich selbst und anderen umgeht (Marretta-Schär et al., 2006). Um mit den Heranwachsenden in einen echten Dialog treten zu können benötigt es Zeit und Raum, um eine gesunde Atmosphäre zu schaffen und die Werte, Bedürfnisse und Erwartungen des Gegenüber ausfindig zu machen. Ein gelingender Dialog beruht auf gegenseitigen Respekt, Vertrauen und Wertschätzung, fördert den Denkprozess und das Stauen und kann Unvorhersehbares bzw. Wertvolles ermöglichen, auf dem man sich im Anschluss einlassen kann (Klingler, 2021).

6.7 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Existenziellen Pädagogik

Hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Existenziellen Pädagogik spielen in Österreich das Institut für Existenzielle Pädagogik, kurz IfEP, sowie die pädagogischen Hochschulen Linz, Tirol, Kärnten und Vorarlberg eine zentrale Rolle, deren Angebote folgend in Kürze aufgegriffen werden. Ein spannender Aspekt dabei ist, dass auf den Pädagogischen Hochschulen in Linz und Kärnten vor dem Angebot von Lehrgängen hinsichtlich der Existenziellen Pädagogik bereits im Vorfeld jene hinsichtlich der Logopädagogik angeboten wurden, wie aus dem Kapitel über die Logopädagogik zu entnehmen ist. Dies wird im Laufe der Arbeit noch weiter thematisiert.

6.7.1 IfEP – Institut für Existenzielle Pädagogik

Das bereits eingangs erwähnte IfEP wurde 2019 von Eva Maria Waibel und Thomas Happ mit dem Ziel zur Weiterentwicklung und -verbreitung der Existenziellen Pädagogik innerhalb des deutschsprachigen Raumes gegründet. Das Fundament des Vereins findet sich in Frankls Logotherapie und Existenzanalyse sowie Längles Existenzanalyse, welche Waibel zu einer Allgemeinen Pädagogik weiterentwickelt hat. Das Institut gilt als Anlaufstelle für interessierte Personen und Ratsuchende sowie als Ausbildungs- und Vernetzungsort. Der Verein unterstützt dabei jegliche Erziehungspersonen, von Eltern bis pädagogische Fachkräfte, damit diese den Heranwachsenden zu einem authentischen Leben in Freiheit und Verantwortung verhelfen können. Neben Aus- und Weiterbildung(-möglichkeiten), Netzwerktreffen, Verfassen von Büchern und wissenschaftlichen Artikeln arbeitet der Verein auch mit Bildungseinrichtungen zusammen und führt Kongresse durch (Waibel, n.d.).

Waibel (2017b) führt vier Hochschullehrgänge für die Fortbildung der Lehrkräfte zur Existenziellen Pädagogik sowie ein Modul zur Ausbildung dieser an. Zwischen 2011 und 2013 fand der erste Lehrgang an der PH Tirol unter dem Namen „Miteinander lernen. Selbstwert und Sinn erfahren. Grundlagen der Existenziellen Pädagogik“ statt. Die drei darauffolgenden Lehrgänge unter dem Namen „Starke Kinder – authentische Lehrpersonen. Grundlagen der Existenziellen Pädagogik“ fanden an der PH Kärnten zwischen 2013 und 2016 statt.

6.7.2 Die Pädagogischen Hochschulen Linz, Tirol, Kärnten und Vorarlberg

Die Pädagogische Hochschule Linz bat im Rahmen eines öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrags bis zum Wintersemester 2022/23 den berufsbegleitenden Hochschullehrgang „Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung“ mit einem Masterabschluss als MSc (CE) im Ausmaß von 90 ECTS an. Dieser erstreckte sich über sechs Semester und bestand aus zehn Modulen (PH Linz, n.d.). Seit dem Wintersemester 2025/26 wurde der Masterlehrgang unter demselben Titel weiterhin angeboten, er wurde jedoch von 90 auf 120 ECTS aufgestockt, indem einzelnen Lehrveranstaltungen mehr ECTS angerechnet wurden. Die Semesteranzahl und alles andere blieben identisch. Als Kooperationspartner des Studiengangs zählen neben dem IfEP die GLE International sowie Weitblick GmbH (PH Linz, n.d.).

Die Pädagogische Hochschule Tirol hingegen bat wie bereits erwähnt zwischen 2011 und 2013 ihren ersten Lehrgang hinsichtlich der Existenziellen Pädagogik unter dem Titel „Miteinander lernen. Selbstwert und Sinn erfahren. Grundlagen der Existenziellen Pädagogik“ an. Jahre später wurde dieser auch mit dem außerordentlichen Masterstudium „Existenzielle Pädagogik und

psychosoziale Beratung“ ersetzt. Dieser wurde das letzte Mal im Wintersemester 2024/25 angeboten, ab dem Wintersemester 2027/28 soll ein erneuter Durchlauf starten. Der Hochschullehrgang wird in Kooperation mit der PH Linz durchgeführt und qualifiziert Absolvent:innen für folgende Bereiche: „Beratung, Supervision und Coaching; Tätigkeitsfeld Beratungslehrperson; Arbeit und Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit ausweichenden Verhaltensweisen; personen- und sinnorientierter Unterricht; Sozialpädagogik; soziale Arbeit; Spezialisierung im Bereich pädagogischer, psychologischer, theologischer Berufe“ (PH Tirol, n.d.).

Das Leitbild der Pädagogischen Hochschule Kärnten wiederum bezieht sich auf Viktor Frankl. Weshalb die Institution auch den Namen „Viktor Frankl Hochschule“ trägt (Hawel, 2016). Auf der Pädagogischen Hochschule Kärnten wurde zwischen 2013 und 2016 der Hochschullehrgang „Starke Kinder – authentische Lehrpersonen. Grundlagen der Existenziellen Pädagogik“ angeboten. Der Lehrgang setzt sich im Unterschied zu den Hochschullehrgängen „Miteinander lernen. Selbstwert und Sinn erfahren. Grundlagen der Existenziellen Pädagogik“ sowie „Existenzielle Pädagogik und psychosoziale Beratung“ lediglich aus 15 ECTS zusammen und schließt somit im Vergleich zu den anderen mit keinem Mastertitel ab. Er umfasst 5 Module zu jeweils 3 ECTS, ist auf vier Semestern aufgeteilt und schließt mit einem Lehrgangszeugnis ab. Die Module tragen dabei die folgenden Namen: „Einführung in die Existenzanalyse; Die Grundlagen der Existenziellen Erziehung; Herausfordernde Erziehungssituationen aus der Sicht der Existenziellen Pädagogik; Projektarbeit zur Existenziellen Pädagogik; Wahlpflichtveranstaltungen“ (PH Kärnten, n.d.).

An der PH Vorarlberg wurde 2017 der Lehrgang „Authentisch lehren – Begegnung ermöglichen. Dialogische Prozessführung im Unterricht angeboten. Er umfasste 6 ECTS und bestand aus zwei Modulen, die sich mit den Grundhaltungen Existenzieller Pädagogik sowie ihrer alltagspraktischen Umsetzung beschäftigte. Im Wintersemester 2025/26 startet der bereits erwähnte berufsbegleitende Masterlehrgang „Existenzielle Pädagogik und psychosoziale Beratung“ mit dem Abschluss MSc (CE) im Ausmaß von 120 ECTS, aufgeteilt auf 10 Modulen über sechs Semester bzw. drei Jahren (Waibel, n.d.). Das außerordentliche Masterstudium wird in Kooperation mit dem IfEP und durch finanzieller Unterstützung der Stiftung Propter Homines und Vaduz angeboten. Das Curriculum lehnt sie wie bereits erwähnt an dem Masterlehrgang „Existenzielle Pädagogik. Starke Kinder – Authentische Erwachsene“ der Uni Graz an. Inhaltliche Schwerpunkte des Masters liegen in der kindlichen Persönlichkeitsstärkung, Krisenbewältigung und psychosozialen Beratung sowie in der schulischen Anwendung der vier existenziellen Lebensthemen und Hospitationen als auch Praxiserfahrung (PH Vorarlberg, n.d.).

6.7.3 Karl-Franzens-Universität Graz und Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Auf der Uni Graz wurde ab 2017 der Masterlehrgang „Existenzielle Pädagogik. Starke Kinder – Authentische Erwachsene“ angeboten. Er setzt sich aus sieben Semestern und 120 ECTS zusammen und entstand in der Kooperation mit der GLE International und GLE Österreich. Seine acht Module sind gleich aufgebaut und betitelt wie die zehn Module des Masterlehrgangs „Existenzielle Pädagogik und psychosoziale Beratung“. Auch in allen anderen Belangen hinsichtlich Thematiken, Schwerpunkte und Qualifizierungen steht er diesem sehr nahe und kann auch als Vorgänger dessen betrachtet werden. Im Sommersemester 2018 wurde auf der Universität Klagenfurt ein Seminar unter dem Titel „Existenzielle Pädagogik/Logopädagogik nach Viktor E. Frankl“ angeboten. Lehrende waren dabei Julie Melzer und Eva Maria Waibel und es gab 4 ECTS hierfür. Beim angeführten Inhalt des Seminars wurden beide Paradigmen bzw. Teildisziplinen genannt, sei es die Existenziellen Pädagogik als auch die Logopädagogik und lediglich mit Querstrich voneinander abgetrennt. Dies erweckt den Anschein, dass es sich um ein und dasselbe Paradigma handeln würde. Hier die wörtliche Wiedergabe (Universität Klagenfurt, n.d.):

„Die LV setzt sich mit folgenden Schwerpunkten auseinander:

- *Menschenbild und Grundlagen der Existenzanalyse und Logotherapie*
- *Leitlinien der Logopädagogik/Existenziellen Pädagogik*
- *Erziehungsmittel und Erziehungsmaßnahmen aus Sicht der Logopädagogik/Existenziellen Pädagogik*
- *Bildung und Lernen aus Sicht der Logopädagogik/Existenziellen Pädagogik*
- *Logopädagogik/Existenzielle Pädagogik in der Praxis“ (Universität Klagenfurt, n.d.).*

6.8 Existenzielle Pädagogik vs. Logopädagogik

Nichtsdestotrotz können die beiden nicht so einfach zusammengeführt werden. Waibel war hinsichtlich der Übertragung des Menschenbildes der Logotherapie und Existenzanalyse auf den erzieherischen Beziehungsprozess am erfolgreichsten, wie sich in diesem Kapitel zeigte (Budnik, 2001). Die Existenzielle Pädagogik distanziert sich klar von einer normativen bzw. wertvorschreibenden Pädagogik und strebt stattdessen eine normdistanzte, offene, kulturkritische und personale Pädagogik an. Ihr Ziel liegt in der Entfaltung der kindlichen personalen Kräfte, nicht um die Erfüllung elterlicher Ziele oder jene des Lehrplanes, welche eine eigenverantwortliche bzw. autonome kindliche Entwicklung hemmen würden (Längle, 1991). In der Logopädagogik hingegen steht die Auseinandersetzung der Erziehenden mit zentralen Lebensthemen

Frankls im Vordergrund. Diese Lebensthemen sollten den zu Erziehenden vermittelt bzw. mit ihnen diskutiert werden, um ihnen zu einem existenziell erfüllten Leben zu verhelfen. Die Existenzielle Pädagogik verfolgt dieselben Ziele, erweitert diese jedoch insofern, dass sie aus Frankls und Längles Lehre Leitlinien für das pädagogische Denken und Handeln entwickelte und dies vermitteln möchte. Hierbei greift die Existenzielle Pädagogik auf ihre für die Erziehung abgeleiteten Thematiken wie bspw. phänomenologisches Verstehen, existenzielle Dialogfähigkeit, erzieherische Möglichkeiten und Grenzen, Ansätze der Freiheit und (Eigen-)Verantwortung sowie personaler Begegnung, als auch die existenzielle Antworthaltung, der Umgang mit herausfordernden Erziehungssituationen und die Didaktik hinsichtlich Lehren und Lernen zurück (Happ, 2020).

Die Existenzielle Pädagogik weist dabei vier Zugänge auf

1. Mit Kindern die Lebensthemen der Existenziellen Pädagogik, wie bspw. personale Werte, Vertrauen, Beziehung und Begegnung sowie Abgrenzung und Mut, aufgreifen. Dies ist bereits in der Volksschule möglich und wird auch in der Logopädagogik so umgesetzt (Happ, 2020).
2. Die Ausrichtung des eigenen pädagogischen Handelns der Lehrkräfte auf existenzanalytische Themen hin sowie die Ableitung praktischer Haltungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten aus dem existenziellen Menschen- und Wertebild, den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, den vier Grundmotivationen, der bereits genannten Antworthaltung sowie dem existenziellen Lern- und Leistungsverständnis (Happ, 2020).
3. Die Ableitung von konkreten Ansätzen aus der Theorie, um die individuelle Emotionalität und Befindlichkeit besser verstehen zu können. Neben dem Hintergrundwissen ist hierfür eine bestimmte Offenheit von Nöten (Happ, 2020).
4. Authentisches Handeln der Lehrperson im Unterricht und Ermöglichung von Freiheit (Happ, 2020).

6.9 Die Identifizierung der Existenziellen Pädagogik als Paradigma

Auch die Existenziellen Pädagogik unter Eva Maria Waibel stellt ein eigenständiges pädagogisches Paradigma dar, das sich durch eine klare anthropologische, methodologische, didaktische und ethisch-wertbezogene Fundierung auszeichnet. Sie erfüllt diese Kriterien, indem sie ein in sich kohärentes Theoriegebäude mit klaren Begriffen wie Person, Potenzialität, phänomenologische Haltung, Antworthaltung (siehe 6.3.3) und den vier Grundmotivationen (Sein-Können, Leben-Mögen, Selbstsein-Dürfen, Sinn-Finden, unter 6.4) vorlegt. Ursprünglich aus der

existenzanalytischen Psychotherapie nach Frankl und Längle stammend, wurde die Existenzielle Pädagogik ab den 1980er-Jahren durch Eva Maria Waibel und Andreas Wurzrainer konzipiert. Seit 2012 wird sie unter diesem Namen explizit gelehrt und weiterentwickelt. Die Gründung des Instituts für Existenzielle Pädagogik (IfEP) im Jahr 2019 markiert einen institutionellen Meilenstein der Paradigmenetablierung (6.7.1). Die Entwicklung der Existenziellen Pädagogik verläuft sowohl theoretisch als auch empirisch progressiv. Sie zeigt zunehmende Erklärungskraft für erziehungswissenschaftliche Probleme (z. B. Förderung von Selbstwert, Wertebildung, Sinnvermittlung, Umgang mit Erziehungskrisen, siehe hierzu 6.5) und bietet konkrete Anwendungen für verschiedene Bildungsfelder wie Schule, Sozialpädagogik, Elementarpädagogik und Erwachsenenbildung (6.6.).

Die Existenzielle Pädagogik verfügt über eine wachsende wissenschaftliche Gemeinschaft. Kongresse, Fortbildungsformate, Hochschullehrgänge sowie wissenschaftliche Publikationen Journal Kärnten und Beiträge in GLE-bezogenen Veröffentlichungen. Sie zeugen von der strukturellen und kommunikativen Stabilität des Paradigmas. Zentrale Autor:innen sind neben Eva Maria Waibel u.a. Thomas Happ, Veronika Möltner, Doris Hausheer, Kerstin Breckner, Roman Biberich, Günter Funke, Wasiliki Winkelhofer und Christoph Kolbe (6.2). Die Existenzielle Pädagogik weist eine in sich konsistente Theoriestruktur auf und zentrale Annahmen wie die geistige Dimension, personale Freiheit dialogische Beziehung, Sinnorientierung und Verantwortlichkeit systematisch auf pädagogische Kontexte überträgt. Sie grenzt sich explizit von normativen, behavioristischen und funktionalistisch-reduktionistischen Pädagogiken ab und unterscheidet sich klar von verwandten Konzepten wie der Logopädagogik. Letztere bleibt näher an Frankls originärer Logotherapie und deren normativen Ethos orientiert, während Waibel mit der Existenziellen Pädagogik eine phänomenologisch-dialogische, erfahrungsbasierte und erziehungswissenschaftlich fundierte Erweiterung und Transformation vornimmt.

Hinsichtlich der paradigmatischen Merkmale und Selbstverortung wird die Existenzielle Pädagogik nicht als Methode verstanden, sondern als Grundhaltung und wissenschaftliches Paradigma. Das zeigt sich u.a. in der Benotung des dialogischen Prinzips (6.1), der phänomenologischen Offenheit (6.3.3.2), der Potenzialorientierung (6.6.4), der Didaktik des Offenen Unterrichts (6.6.1) und des didaktischen Dreiecks (6.6.2). Paradigmatische Begriffe wie Antworthaltung, Existenzielle Begegnung, Selbstsein-Dürfen, Verantwortlichkeit, Sinnerfassung oder Potenzialität sind präzise definiert und methodisch verankert (6.3). Die Existenzielle Pädagogik bietet sowohl klare methodische Anleitungen (z.B. in der Wertevermittlung, der Selbstwertstärkung, im Konfliktmanagement und in der Gesprächsführung) als auch ein umfassendes Set

forschungsleitender Begriffe und Hypothesen. Durch ihren ganzheitlichen Ansatz – von anthropologischen Grundannahmen über konkrete didaktische Modelle bis hin zur Lehrer:innen-ausbildung – erfüllt sie zentrale wissenschaftliche Standards. Die Methodenvielfalt (offener Unterricht, Biographiearbeit, dialogisches Lernen, Wertklärung, unter 6.6) bietet breite explorative Anschlussfähigkeit und Anwendungsvielfalt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Existenzielle Pädagogik nach Waibel alle zentralen Kriterien zur Identifikation eines eigenständigen wissenschaftlichen Paradigmas erfüllt. Sie verfügt über ein eigenes theoretisches Fundament, paradigmatische Begriffe, eine klare methodologische Ausrichtung, eine institutionalisierte wissenschaftliche Gemeinschaft sowie über differenzierte Anwendungsmöglichkeiten in Forschung, Lehre und Praxis. Ihre theoretische und praktische Entwicklung ist sowohl empirisch als auch theoretisch progressiv. Damit stellt sie nicht nur eine Variation bestehender Konzepte dar, sondern ein klar differenziertes, kohärentes und forschungsleitendes Paradigma innerhalb der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft.

6.10 Die Paradigmenanalyse anhand der vier Komponenten

Nach der ausführlichen Identifizierung der Existenziellen Pädagogik nach Waibel als Paradigma (Kapitel 6.8) erfolgt nun die vertiefte Analyse dieses Ansatzes entlang der vier Komponenten nach Schurz, um ihre Eigenständigkeit und paradigmatische Konturierung herauszustellen.

6.10.1 Theoretische Komponente: Theoriekern

In der existenziellen Pädagogik wird dieser theoretische Kern stark von Alfred Längles existenzanalytischen Ansatz geprägt, welcher wiederum eine eigenständige Weiterentwicklung der ursprünglichen Franklschen Logotherapie darstellt. Kern dieser theoretischen Grundlage ist ein explizit anthropologisch-philosophisches bzw. existenzanalytisch-dialogisches Menschenbild, das den Menschen in seiner Dreidimensionalität (Leib, Seele, Geist) beschreibt. Eva Maria Waibel (2011) formuliert auf Basis dieser existenzanalytischen Grundlagen ein eigenständiges pädagogisches Konzept, dass vor allem die personale Dimension bzw. Existenz und die authentische Lebensgestaltung des Einzelnen betont und die vier Grundmotivation pädagogisch interpretiert sowie in ein spezifisches Bildungskonzept überführt. Die Betonung liegt auf der Förderung der personalen Existenz, Selbstreflexion und authentischen Lebensgestaltung als Basis pädagogischen Handelns.

Die existenzielle Pädagogik geht in ihrem theoretischen Kern von diesen vier existenziellen Grundmotivationen aus, welche Längle als zentrale Bausteine menschlichen Daseins

beschreibt: Sein-Können, Leben-Mögen, Selbstsein-Dürfen und Sinnstiftendes Lernen (Längle, 2016). Jede dieser Grundmotivationen beantwortet dabei spezifische existenzielle Fragen und stellt zentrale Herausforderungen des menschlichen Lebens dar, die pädagogische aufgegriffen werden müssen. So bildet etwa die erste Grundmotivation, das Sein-Können, die Frage nach Sicherheit, Vertrauen und Halt in der Welt ab. Pädagogisch übertragen bedeutet dies, dass Bildung stets auch eine sichere und vertrauensvolle Umgebung schaffen muss, um überhaupt Sinnbildung und Lernen zu ermöglichen. In der zweiten Grundmotivation, dem Leben-Mögen, steht die Frage im Zentrum, ob das Leben als wertvoll und lebenswert empfunden wird. Pädagogisch resultiert daraus die Aufgabe, emotionale Kompetenzen und eine wertschätzende Haltung dem eigenen Leben gegenüber zu fördern. Die dritte Grundmotivation, Selbstsein-Dürfen fokussiert die authentische Erfahrungen der eigenen Identität und den Respekt gegenüber individueller Einzigartigkeit. Das pädagogische Ziel besteht hier darin, die Schülerschaft in ihrer individuellen Selbstannahme und Selbstachtung zu bestärken sowie ein Umfeld der Offenheit und Akzeptanz zu schaffen. Schließlich widmet sich die vierte Grundmotivation, Sinnstiftendes Lernen, der Kernaufgabe existenzieller Pädagogik, die in der Unterstützung der Schülerschaft hinsichtlich der persönlichen Sinnentdeckung und dessen eigenverantwortliche Verwirklichung liegt (Waibel, 2022). Diesen teilt sie sich mit der Logopädagogik. Die Grundmotivationen bilden also die theoretische Grundlage zu Bearbeitung grundlegender Lebensfragen unter möglichen individuelle Antworten auf existenzielle Herausforderungen. Ergänzend wird das Konzept der Potentialität betont, dass die inneren Entwicklungsmöglichkeiten jedes Kindes hervorhebt und fördert. Somit ergibt sich eine kohärente theoretische Struktur, die eine pädagogische Umsetzung der existenziellen Grundannahmen ermöglicht.

Zusätzlich setzt Waibel auf eine dialogische und phänomenologische Betrachtung der Schülerschaft als Personen, die sich selbst in der Welt und im Dialog mit anderen erfahren. Diese Perspektive hebt explizit ab und auf das pädagogische Menschenbild, dass die Schülerschaft nicht als passive Lernende, sondern als aktive Sinnsucher:innen versteht, die in ihrer Personalität respektiert und gefördert werden müssen (Waibel, 2011a). Somit definiert sich die theoretische Komponente der existenziellen Pädagogik durch eine enge Verzahnung anthropologischer Grundannahmen mit konkreten pädagogischen Herausforderungen.

6.10.2 Empirische Komponente: Musterbeispiele

Die Existenzielle Pädagogik zeigt eine Vielzahl erfolgreicher Anwendungsbeispiele, vor allem im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich. Die praxisorientierte Umsetzung existenzanalytischer Prinzipien findet etwa in sogenannten offenen Unterrichtsformen statt, welche

explizit existenzielle Themen und Fragen des Lebens in den Lehr- und Lernprozess integrieren. Ein weiteres zentrales Musterbeispiel bildet der Einsatz der Sinnerfassungsmethode (SEM) nach Längle, die Waibel pädagogisch adaptiert hat. Diese Methode ermöglicht Schüler:innen eine strukturierte Reflexion eigener Erfahrungen und deren Sinngehalte. In Praxisprojekten, bspw. im Unterricht an österreichischen Schulen und Pädagogischen Hochschulen, zeigte sich, dass die Schülerschaft durch diese existenziell orientierte Reflexion eine erhöhte Motivation und Selbstwirksamkeit im Lernprozess erfahren konnte. Lehrkräfte berichten dabei von einer sichtbaren Stärkung persönlicher Kompetenzen wie Resilienz, Selbstvertrauen und konstruktivem Umgang mit Krisen (Waibel, 2022). Solche Beispiele sind als Bestätigung der paradigmatischen Wirksamkeit unter pädagogischen Relevanz existenziell-pädagogischer Praxis zu werten.

Die paradigmatische Praxis der Existentiellen Pädagogik ist klar definiert und in institutionellen Kontexten gut etabliert. Das Institut für existenzielle Pädagogik (IfEP), gemeinsam mit Hochschulen wie der Pädagogischen Hochschule Linz, Kärnten, Tirol, Vorarlberg und der Karl-Franzens-Universität Graz, bieten spezielle Lehrgänge und Masterstudiengänge zur Vermittlung und Vertiefung existenziell-pädagogischer Kompetenzen an. Diese Ausbildungsformate verbinden theoretisches Wissen mit intensiver praktischer Umsetzung. Die konkrete Umsetzung erfolgt durch personalisierte Unterrichtsmethoden, gezielte Förderung der vier existenziellen Grundmotivationen, und spezifische Interventionen, die auf sinnorientiertes Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und Stärkung des individuellen Selbstgefühls zielen. So entstehen systematisch erprobte pädagogische Ansätze, die durch regelmäßige Supervision und Reflexion kontinuierlich weiterentwickelt werden. Besonders hervorzuheben ist die vorher erwähnte Praxis Existenzieller Pädagogik im Kontext der Lehrkräfteausbildung und Fortbildung, wo existenzanalytische Konzepte wie Authentizität und Antwort Haltung intensiv vermittelt werden. Pädagog:innen, die selbst durch existenzielle Methoden ausgebildet wurden, zeigen häufiger eine deutlich reflektierte, authentischere und empathischere Haltung im pädagogischen Alltag, was wiederum positive Rückwirkungen auf das Lernklima und die pädagogische Qualität insgesamt hat (Waibel, 2011a).

6.10.3 Methodologische Komponente: Regeln und Methoden, Annahmen

Die existenzielle Pädagogik folgt hier einer explizit phänomenologisch-dialogischen Ausrichtung, wie sie durch die existenzanalytische Schule nach Längle ausgearbeitet wurde (Längle, 2016). Im Zentrum stehen Methoden, die darauf abzielen, die Schülerschaft in ihrer personalen und zielorientierten Entwicklung individuell und authentisch zu begleiten. Dabei wird eine

Haltung der Offenheit, Wertschätzung und Achtsamkeit gegenüber der individuellen Wahrnehmung der Lernenden und Lehrenden gefördert. Methodologisch bedeutet dies, das pädagogische Handeln nicht primär instruktional oder normativ ausgerichtet ist, sondern vielmehr auf dialogischen Austausch und gemeinsamer Sinnentdeckung basiert. Dies geschieht durch dialogische Reflexionsprozesse, offene und interpretative Gespräche sowie durch Übungen zur Selbsterfahrung und Selbstreflexion (Waibel, 2022). Ein grundlegendes methodologisches Prinzip ist dabei die Offenheit für die subjektiven Erfahrungen der Lernenden. Ziel ist es, einen wertschätzenden Raum zu schaffen, indem die Schülerschaft angstfrei eigene Erfahrungen und Überlegungen formulieren kann, ohne dabei einer rein bewertenden Pädagogik ausgesetzt zu sein. Der biologische Prozess zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen ist somit methodologisch grundlegend und dient der gemeinsamen Sinnfindung und Sinnreflexion (Waibel, 2011a). Im Mittelpunkt steht die Anwerthaltung, ein aktives und kreatives Reagieren auf pädagogische Situationen, welches Lehrpersonen dazu befähigt, auf konkrete Bedürfnisse und Fragen der Lernenden individuell und sinnorientiert einzugehen. Methodisch umfasst dies insbesondere die personale Begegnung, die dialogische Gesprächsführung und spezifische Instrumente zur Förderung von Eigenverantwortung und Selbstreflexion wie die Biographiearbeit, Werterklärung und Potentialorientierung. Pädagogisch relevant ist zudem die Anwendung des offenen Unterrichtsmodells sowie das didaktische Dreieck, welches die Beziehungen zwischen Lehrperson, Lernenden und Lerninhalt methodisch strukturiert und reflektiert.

6.10.4 Programmatische Komponente: Forschungsprogramm, Versprechen

Die Existenzielle Pädagogik formuliert programmatisch ein klares Forschungsziel, das darin besteht, den Einfluss existenzieller Bildung auf die Entwicklung von Schüler:innen langfristig zu evaluieren und empirisch abzusichern. Zentral ist dabei die Frage, wie existenzielle Bildung nachhaltig Resilienz, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme fördern kann. Die paradigmatischen Werte der Existenziellen Pädagogik zeichnen sich durch eine konsequente Orientierung an der Würde, Freiheit und Verantwortung jedes Menschen aus. Wesentliche Werte umfassen Authentizität, Empathie, Dialogfähigkeit und Wertschätzung. Im Zentrum steht die Anerkennung und Förderung individueller Potenziale und personaler Werte. Die Haltung der Erziehenden wird durch Respekt vor der Autonomie jedes Einzelnen sowie einer hohen Sensibilität für individuelle Lebens- und Lernerfahrungen geprägt. Ein positives Selbstwertgefühl, Eigenverantwortung sowie eine nachhaltige und authentische Persönlichkeitsentwicklung sind zentrale Wertorientierungen. Zudem spielt eine konstruktive Fehlerkultur eine bedeutende Rolle, durch welche das individuelle Wachstum und Lernen unterstützt wird. Das programmatische Versprechen der Existenziellen Pädagogik besteht demnach darin, Bildung so zu

gestalten, dass die Schülerschaft befähigt wird, existenzielle Herausforderungen und Krisen konstruktiv und resilient zu meistern und ein authentisches, sinnvolles Leben führen zu können. Die Existenzielle Pädagogik versteht sich somit als wesentliches Korrektiv zur leistungsorientierten und rein fachlichen Wissensvermittlung und verfolgt langfristig das Ziel, existenzielle Kompetenzentwicklung als integralen Bestandteil der Pädagogik zu etablieren sowie nachhaltige Bildungsprozesse anzustoßen, welche die Lernenden in ihren personalen Entwicklung fördern und sie befähigen, existenzielle Krisen konstruktiv zu begegnen (Waibel, 2022). Das Forschungsprogramm umfasst insbesondere die Evaluation existenzieller Bildungsprozesse hinsichtlich ihrer Wirkung auf die personale Entwicklung.

5.10.5 Resümee aus den vier Komponenten

Die existenzielle Pädagogik nach Waibel erfüllt eindeutig die vier paradigmatischen Komponenten nach Schurz und lässt sich somit überzeugend als eigenständiges pädagogisches Paradigma charakterisieren. Ihre deutliche Profilierung gegenüber ähnlichen pädagogischen Ansätzen, insbesondere gegenüber der Logopädagogik sowie klassischen humanistischen Konzepten, manifestiert sich vor allem in ihrer konsequent existenzphilosophischen Ausrichtung. Im Mittelpunkt steht hierbei die existenzielle Begegnung und Verantwortung im zwischenmenschlichen, pädagogischen Kontext, die eine konsequente Fokussierung auf Freiheit, Authentizität und Verantwortlichkeit verlangt. Die Paradigmatische Eigenständigkeit der Existenziellen Pädagogik wird durch spezifische begriffliche Ausprägungen, theoretische Rahmungen und konkrete methodische Ansätze bekräftigt. Dazu gehören insbesondere klar definierte Begriffe wie Existenz, Authentizität und Verantwortung, sowie theoretische Modelle, welche die existenziell-anthropologische Dimension des Menschen hervorheben. Zudem existieren spezifische Ausbildungs- und Qualifizierungswege die auf der Grundlage existenzphilosophischer Erkenntnisse entwickelt wurden. Handlungsleitende Prinzipien, die den pädagogischen Alltag maßgeblich strukturieren, verdeutlichen zusätzlich ihre anwendungsbezogene praxisrelevante Ausgestaltung

In ihrer theoretischen Fundierung, methodologischen Klarheit, empirischen Relevanz und programmatischen Zielorientierung stellt sich die Existenzielle Pädagogik als methodologisch kohärentes, fundiertes und praxisnahes Paradigma dar, dessen Bedeutung im pädagogischen Diskurs kontinuierlich zunimmt. Besonders hervorzuheben ist dabei ihre klare theoretische und methodologische Struktur, ihre konsequente Verankerung in der existenzphilosophischen Tradition sowie ihre nachhaltige Implementierung in bildungstheoretischen und pädagogischen Praxisfeldern. Die Paradigmatische Kohärenz wird zudem durch einen eigenständigen

Diskursrahmen, spezifische didaktische und methodische Instrumentarium sowie praxisbezogene Fallstudien eindrucksvoll untermauert. Entstanden ist die existenzielle Pädagogik aus der philosophischen Tradition des Existenzialismus sowie aus existenziell-analytischen Ansätzen Frankls und Längles, welche Waibel gezielt für pädagogische Kontexte adaptiert und weiterentwickelt hat. Dies führte zur Herausbildung eines eigenständigen pädagogischen Paradigmas mit einer klar definierten logisch-existenziellen Basis einer phänomenologisch-hermeneutischen Methodik und einem ambitionierten Forschungsprogramm. Dadurch ergeben sich umfassende Potenziale für weitere wissenschaftliche Vertiefungen und nachhaltige pädagogische Praxisentwicklungen.

7. Systematischer Vergleich der Paradigmen und ihrer Beziehungen

Um einen systematischen Vergleich beider Paradigmen zu ermöglichen, müssen zunächst die zentralen Begriffssysteme beider klar dargestellt werden.

7.1 Übersetzungsmöglichkeiten der Begriffssysteme und Fachsprachen

Die Logopädagogik, basierend auf Frankls Logotherapie und Existenzanalyse, nutzt zentrale Begriffe wie Sinn(-findung), Existenz, noetische Dimension, Freiheit und (Eigen-)Verantwortung, Gewissen, Wert und Werteerziehung, Persönlichkeit und personale Begegnung sowie Ressourcenaktivierung. Der Sinn beschreibt dabei die grundlegende Orientierung am Lebenszweck und individueller Bedeutung (Frankl 2005b). Die Existenz bezieht sich auf die gelebte Realität des Menschen, auf sein bewusstes Sein in der Welt (Längle 2014). Die noetische Dimension meint die geistige Ebene des Menschen, die seine Sinnsuche und Wertorientierung umfasst (Lukas 2006b). Freiheit, Verantwortung und Gewissen betonen die ethische Verpflichtung gegenüber sich selbst und anderen (Biller 1995). Ressourcenaktivierung zielt auf die bewusste Nutzung innerer Stärken zur Überwindung von Schwierigkeiten und zur Persönlichkeitsentwicklung ab (Schechner und Zürner 2025). Persönlichkeit und personale Begegnung fokussieren die Qualität der zwischenmenschlichen Interaktionen und die Anerkennung des Menschen in seiner Ganzheit (Schechner und Zürner 2016).

Die Existenzielle Pädagogik nach Eva Maria Waibel definiert zentrale Begriffe wie Sinnfindung, Existenz, Freiheit und Verantwortung, Begegnung und Dialog, Potenzialität, phänomenologische Offenheit, Selbstgestaltung, personale Stellungnahme sowie Lebenskompetenz und Authentizität. Sinnfindung meint dabei den individuellen Prozess, eigene Ziele und Bedeutungen zu erkennen und umzusetzen (Waibel 2011a). Freiheit und Verantwortung drücken die autonome Entscheidungsfähigkeit und die Verpflichtung zur ethischen Lebensführung aus (Waibel 2020). Begegnung und Dialog beziehen sich auf eine kommunikative, wertschätzende und

achtsame Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (Waibel & Wurzrainer 2016). Die Potenzialität umfasst die Anerkennung und Förderung von individuellen Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten (Waibel 2008). Phänomenologische Offenheit meint die unvoreingenommene Wahrnehmung und Anerkennung der individuellen Lebenswelt (Waibel 2020). Selbstgestaltung bezieht sich auf die aktive Rolle des Individuums bei der Formung seines Lebenswegs (Waibel 2011b). Die personale Stellungnahme ist hingegen die bewusste und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit sich und der Welt (Waibel 2020).

Die folgende Ausarbeitung inklusive Tabelle dient der Transparenzmachung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie spezifischen Abgrenzung der Begriffssysteme der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik. Ein grundlegendes Element, das beide Paradigmen teilen, ist der Begriff des Sinns. Die Logopädagogik spricht von einer Sinnorientierung und der noetischen Dimension, die auf die geistig-geistliche Ebene verweist, wobei der Mensch stets nach Sinn und Werten strebt, die ihn leiten und motivieren. In ähnlicher Weise fokussiert die Existenzielle Pädagogik auf den Prozess der Sinnfindung, also das persönliche Entdecken und Umsetzen individueller Sinnmöglichkeiten. Beide Ansätze sehen im Sinn das zentrale, existenzielle Bedürfnis des Menschen, das pädagogisch unterstützt werden soll. Der Unterschied zeigt sich in der praktischen Ausrichtung der Existenziellen Pädagogik, die Sinnfindung stärker als individuellen Prozess der Selbsterfahrung und -gestaltung hervorhebt, während die Logopädagogik stärker bzw. zusätzlich von einem objektiven, wertgeleiteten Sinn ausgeht. Ein weiterer korrelierender Begriff ist jener der Freiheit und Verantwortung. Sowohl die Logopädagogik als auch die Existenzielle Pädagogik erkennen die Freiheit des Menschen an, die immer mit Verantwortung verbunden ist. Während die Logopädagogik besonders die ethisch-moralische Dimension im Gewissen hervorhebt, betont die Existenzielle Pädagogik stärker die persönliche Entscheidungsfähigkeit und Autonomie in pädagogischen Situationen. Somit besteht Übereinstimmung darin, dass Freiheit mit Verantwortung verbunden ist, jedoch unterscheidet sich der Fokus der Logopädagogik stärker in Richtung ethischer Gewissensbildung, während die Existenzielle Pädagogik stärker die praktisch pädagogische Dimension betont. Die Begriffe der personal-existenziellen Begegnung und des Dialogs sind ebenfalls in beiden Ansätzen zentral. In der Logopädagogik steht die Persönlichkeit und personale Begegnung im Mittelpunkt, also die Anerkennung des Gegenübers als Person mit ihrer Ganzheitlichkeit. Ähnlich akzentuiert auch die Existenzielle Pädagogik Begegnung und Dialog, jedoch mit einem stärkeren Fokus auf den kommunikativen Prozess im pädagogischen Kontext, wobei der Dialog als Grundhaltung für authentische, wertschätzende Begegnungen gilt. Im Bereich der Ressourcenförderung weisen beide Paradigmen Gemeinsamkeiten auf, wenn die Logopädagogik von Ressourcenaktivierung

spricht und die Existenzielle Pädagogik von Potenzialität. Beide Begriffe unterstreichen die Förderung individueller Entwicklungsmöglichkeiten. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass die Ressourcenaktivierung in der Logopädagogik stärker therapeutisch geprägt ist, während die Potenzialität in der Existenziellen Pädagogik explizit pädagogisch orientiert und stärker in schulischen Kontexten verortet ist. Die personale Stellungnahme wiederum wird von beiden Paradigmen verwendet und zeigt eine klare Gemeinsamkeit. Beide Ansätze sehen darin die bewusste, reflektierte und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt als entscheidenden Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung an. Ein wesentlicher Unterschied liegt in der Ausprägung des Begriffs Existenz. Beide Paradigmen verwenden diesen Begriff zwar, jedoch betont die Logopädagogik explizit die noetische Dimension des Menschen, während die Existenzielle Pädagogik die Existenz stärker im Sinne eines dynamischen, individuell zu gestaltenden Lebensprozesses begreift, der auch affektiv, emotional und biografisch geprägt ist. In der nachfolgenden Tabelle werden die zentralen Begriffe beider Paradigmen gegenübergestellt, wodurch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ersichtlich werden:

Logopädagogik	Existenzielle Pädagogik	Gemeinsamkeit	Unterschied
Sinnorientierung und -findung	Sinnfindung	Ja, Fokus auf Sinn	Objektiver vs. individueller Prozess
Freiheit, Verantwortung und Gewissen	Freiheit und Verantwortung	Ja, Freiheit und Verantwortung zentral	Gewissen vs. Autonomie
Personalität und personale Begegnung	Personalität und personale Begegnung sowie Begegnung und Dialog	Ja, personale Dimension wichtig	Therapeutisch-personal vs. kommunikativ-dialogisch
Ressourcenaktivierung	Potenzialität	Ja, Förderung individueller Möglichkeiten	Therapeutischer vs. pädagogischer Ansatz
Existenz	Existenz	Ja, existenzielle Ausrichtung	Noetische Dimension vs. gestaltbarer Lebensprozess und anderen Grundmotivationen
Personale Stellungnahme	Personale Stellungnahme	Ja, bewusste Reflexion zentral	Keine Differenz
Geist und geistige Dimension	Person und personale Dimension	Ja, der Bezug zu Sinn und Werte ist bei beiden vorhanden	Fähigkeit der Stellungnahme zu und Sinnfindung in Lebenssituationen vs. Fokus auf

			Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Gefühlen
Noogene Neurose, Einstellungsmodulation und Psychotherapie-Bezug	-	-	Psychologischer Bezug weniger zentral, Fokus stärker pädagogisch praktisch

Abbildung 1: Begrifflichkeiten der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik. Eigene Darstellung.

Die dargestellten Begriffspaare und Ausführungen verdeutlichen, dass zwischen Logopädagogik und Existenzieller Pädagogik erhebliche Gemeinsamkeiten, aber auch klare inhaltliche und methodische Differenzen bestehen, die eine differenzierte Anwendung und Einordnung beider Ansätze rechtfertigen. Zwischen beiden Paradigmen herrscht nach der Methode von Schurz (1998) demnach eine partielle Übersetzbarkeit vor, da beide Paradigmen mehrere Begrifflichkeiten gemeinsam verwenden, für andere jeweils einen eigenen spezifischen Ausdruck haben und für andere wiederum keine direkte Übersetzung ins andere Paradigma vorherrscht. Dieser Fall stellt sich als der verbreitetste heraus und ermöglicht im Gegensatz zum Fall von keinen vorzufindenden relevanten Übersetzungsmöglichkeiten einen weiteren wissenschaftstheoretischen Vergleich der beiden Paradigmen. In den weiteren Schritten können durch das Vorhandensein dieser partiellen Übersetzungsmöglichkeiten zwischen den beiden Sprachsystemen der Paradigmen ihre vier Komponenten in der daraus resultierenden partiellen gemeinsamen Sprache miteinander verglichen werden.

7.2 Analyse der wissenschaftlichen Gemeinschaften

Ein weiterer relevanter Aspekt im systematischen Vergleich der Logopädagogik und der Existenziellen Pädagogik betrifft die Analyse ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaften und deren etwaigen Koexistenzweisen. Die Beziehung zwischen den Gemeinschaften beider Paradigmen kann entweder durch eine inhaltliche Anteilnahme, also gegenseitiges Interesse und Austausch, oder durch eine inhaltliche Anteilnahmslosigkeit, also Desinteresse und isoliertes Nebeneinanderbestehen, geprägt sein (Schurz, 2014). Die wissenschaftliche Gemeinschaft der Logopädagogik basiert wesentlich auf der Arbeit von zentralen Figuren wie Elisabeth, Lukas, Johanna Schechner, Elisabeth Landi-Koptik und Heidemarie Zürner. Elisabeth Lukas, als direkte Schülerin Frankls, prägt seit Jahrzehnten maßgeblich die logotherapeutische und logopädische Gemeinschaft durch zahlreiche Publikationen, Vorträge und Weiterbildungsangebote (Lukas, 2017). Johanna Schechner und Heidemarie Zürner haben durch ihre wissenschaftliche Beiträge, insbesondere in der Herausgabe von Fachliteratur und der Durchführung spezifischer Ausbildungsprogramme, ebenfalls zur Verbreitung und Konsolidierung der

Logopädagogik beigetragen (Schechner & Zürner, 2025). Die Gemeinschaft der Existenziellen Pädagogik hingegen wird maßgeblich durch Eva Maria Waibel, Andreas WurZRainer, Thomas Happ und Veronika Möltner und Christoph Kolbe geprägt, die als zentrale Vertreter:innen gelten und durch ihre vielfältigen Veröffentlichungen, Vorträge und Fortbildungsangebote einen bedeutenden Einfluss auf die Etablierung und Entwicklung dieses Paradigmas haben. Ihre Werke und Vorträge prägen deutlich die wissenschaftliche und pädagogische Praxis und sichern die institutionelle Verankerung der Existenziellen Pädagogik im deutschsprachigen Raum (Waibel, 2020).

Die institutionellen Rahmenbedingungen beider Gemeinschaften werden besonders durch das Viktor Frankl Zentrum Wien (n.d.), dem Viktor Frankl Institut (2024), der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse - Österreich (GLE-Ö) sowie durch das Institut für Existenzielle Pädagogik (IfEP) geprägt. Beide Institutionen bieten regelmäßige Kongresse, Seminare, Weiterbildungen und Publikationen, die der Vertiefung, Diskussion und Verbreitung logopädischer und existenzanalytischer Inhalte dienen. Die Institute sorgen somit für Kontinuität, Qualitätsstandards und die Verbreitung der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik. Demnach verfügen beide über unterschiedliche institutionalisierte Strukturen. Dennoch entstehen punktuelle Berührungspunkte der beiden Gemeinschaft, insbesondere auf Tagungen oder interdisziplinären Symposien, jedoch zeigt sich insgesamt eine eher locke und gelegentliche, jedoch durchaus wertschätzende gegenseitige Anteilnahme. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Koexistenzweise zwischen den wissenschaftlichen Gemeinschaften der Logopädagogik und der Existenziellen Pädagogik durch eine moderate inhaltliche Anteilnahme geprägt ist. Beide Gemeinschaften begegnen sich mit Respekt und Interesse, tauschen punktuell und gezielt Ideen und Konzepte aus, behalten dabei jedoch ihre paradigmatische Eigenständigkeit deutlich bei. Eine verstärkte Zusammenarbeit könnte allerdings die jeweiligen Ansätze bereichern und zu einem noch differenzierten und reflektierten pädagogischen Diskurs beitragen (Kornmesser & Schurz, 2014a).

7.3 Vergleich beider Paradigmen anhand der vier Komponenten

Im Rahmen dieses Kapitels erfolgt ein detaillierter Vergleich der Logopädagogik und der Existenziellen Pädagogik anhand der vier Komponenten des Paradigmenbegriffs nach Schurz (2014). Ziel dieses systematischen Vergleichs ist es, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider pädagogischen Ansätze herauszuarbeiten, um eine fundierte Aussage über ihre korrespondierende oder differenzierte Beziehung treffen zu können.

7.3.1 Vergleich der theoretischen Komponente

Die theoretische Komponente umfasst zentrale Begriffe, Hypothesen und Modelle, die gemeinsam den Theoriekern eines Paradigmas bilden (Schurz, 2014). Beide Paradigmen basieren zwar auf der existenzanalytischen Anthropologie Frankls, setzen jedoch unterschiedliche Akzente. Die Logopädagogik baut ihren theoretischen Kern auf dem Konzept des Willens zum Sinn auf (Frankl, 2005a). Wesentliche Begriffe sind dabei Sinnorientierung, noetische Dimension, Verantwortung, Personalität und Ressourcenaktivierung. Das zentrale Element Sinn wird in der Logopädagogik als objektiv vorhandene Möglichkeit verstanden, die entdeckt und verwirklicht werden muss. Die noetische Dimension verweist auf die geistig-existenzielle Ebene des Menschen, während Personalität bzw. Verantwortung die ethisch-reflexive Beziehung zur Welt betonen (Lukas & Schönefeld, 2016). Die Existenzielle Pädagogik hingegen betont stark den individuellen bzw. subjektiven Prozess der Sinnfindung. Sie verwendet die zentralen Begriffe Selbstgestaltung, phänomenologische Offenheit, Freiheit und Verantwortung, Begegnung und Dialog sowie personale Stellungnahme und Potenzialität. Sinn entsteht hierbei im intersubjektiven, dialogischen Austausch und in der individuellen Lebensgestaltung. Freiheit und Verantwortung sind essenziell, da das Individuum eigenständig seinen Lebensweg gestalten muss, wobei die phänomenologische Offenheit eine grundlegende Haltung der Unvoreingenommenheit und des Respekts gegenüber der individuellen Lebenswelt darstellt (Waibel & Wurzrainer, 2016). Beide Paradigmen korrelieren in ihren Begriffen Freiheit, Verantwortung und Personalität. Der wesentliche Unterschied liegt in der Auffassung des Sinnbegriffs und seiner Umsetzung im pädagogischen Feld.

7.3.2 Vergleich der empirischen Komponente

Die empirische Komponente beschäftigt sich mit Musterbeispielen erfolgreicher Anwendungen sowie deren theoretischer Erklärungs- und Prognosekraft (Schurz, 2014). Hier zeichnen sich in beiden Paradigmen wichtige Überschneidungen in der pädagogischen Praxis ab, wobei ihre konkreten Anwendungsfelder und Umsetzungen unterschiedlich gestaltet sind. Die Logopädagogik hat ihre praktische Wirksamkeit insbesondere in der Werteerziehung und der Krisenprävention nachgewiesen. Zahlreiche Studien und Praxisberichte dokumentieren erfolgreiche Anwendungen logopädischer Prinzipien und Methoden in Schulen, Weiterbildungseinrichtungen und psychosozialen Kontexten (Schechner & Zürner, 2011). Das Ziel ist eine nachhaltige Förderung der Sinnorientierung und persönlichen Entwicklung durch eine klar definierte wertegeleitete und methodisch strukturierte Vorgehensweise. Die Existenzielle Pädagogik hingegen fokussiert deutlich stärker auf individuelle Lernprozesse und Potenzialentwicklung, insbesondere durch dialogische und offene pädagogische Zugänge. Ihre Erfolge werden besonders

im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, der individuellen Sinnfindung und in der praktischen Unterstützung der Selbstgestaltungskompetenzen von Lernenden deutlich. Die empirische Bewährung zeigt sich vor allem in Fallstudien, pädagogischen Projekten und individuellen Erfahrungsberichten aus der schulischen Praxis (Waibel, 2020). Obwohl beide Ansätze empirisch validiert sind, unterscheiden sie sich wesentlich darin, dass die Logopädagogik stärker präventiv und strukturiert, die Existenzielle Pädagogik hingegen stärker individuell und prozessorientiert agiert.

7.3.3 Vergleich der methodologischen Komponente

Die methodologische Komponente beinhaltet die methodischen Regeln, wissenschaftlichen Normen und erkenntnistheoretischen Grundannahmen, die ein Paradigma charakterisieren (Schurz, 2014). Hier bestehen zwischen beiden Paradigmen ausgeprägte Unterschiede. Die Logopädagogik verfolgt eine deutlich strukturierte und normative Methodologie, in der logotherapeutische Techniken wie paradoxe Intention, Dereflexion und Einstellungsmodulation systematisch eingesetzt werden. Ihre Zielrichtung ist klar definiert und orientiert sich an spezifischen pädagogisch-therapeutischen Handlungsmodellen (Lukas, 2014). Die Logopädagogik legt Wert auf eine ethisch fundierte, werteorientierte Methodologie. Demgegenüber bevorzugt die Existenzielle Pädagogik eine offene, phänomenologische und prozessorientierte Methodologie. Ihr Ansatz ist explizit dialogisch, offen und erkenntnisorientiert, wodurch der pädagogische Prozess als interaktiver und ergebnisoffener Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden betrachtet werden kann. Zentral ist dabei die phänomenologische Haltung, welche eine unvoreingenommene, wertefreie und ergebnisoffene Betrachtung der individuellen Lebenswelt ermöglicht (Waibel und Wurzrainer, 2016).

7.3.4 Vergleich der programmatischen Komponente

Die programmatische Komponente umfasst das Forschungsprogramm und die langfristigen Zielsetzungen eines Paradigmas (Schurz, 2014). Hier zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede. Das Forschungsprogramm der Logopädagogik konzentriert sich auf die Implementierung und empirische Überprüfung von sinnorientierter Werteerziehung und Krisenprävention. Ihr Ziel ist es, pädagogisch-therapeutische Strategien systematisch in Bildungseinrichtungen einzubinden und deren Wirksamkeit nachzuweisen (Schechner & Zürner, 2011). Das Forschungsprogramm der Existenziellen Pädagogik wiederum verfolgt breitere Ziele, nämlich die theoretische und empirische Erfassung individueller Sinnbildungsprozesse und Potenzialentwicklung. Es umfasst auch phänomenologische Zugänge und individuelle pädagogische

Praxisstrategien, mit dem Ziel, diese in pädagogischen Kontexten flexibel und situativ anzuwenden (Waibel, 2020).

Dieser gesamte systematische Vergleich zeigt deutliche Gemeinsamkeiten in anthropologischen Grundlagen und ethischen Ausrichtungen. Die wesentlichen Unterschiede liegen in der Sinn-auffassung, Methodologie und Zielsetzung. Beide Paradigmen ergänzen sich ideal, indem sie unterschiedliche Zugänge und Schwerpunkte setzen und dadurch den pädagogischen Diskurs bereichern können.

7.4 Typologie von Beziehungen zwischen den beiden Paradigmen

Hier erfolgt eine ausführliche Klassifizierung der potenziellen Beziehungen zwischen den koexistierenden Paradigmen der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik. Diese interparadigmatischen Beziehungen bilden die Grundlage für faktische Strukturen der Multiparadigmatizität, wie sie bereits analysiert wurden. Dabei wird zunächst eine Reinigung der Expositionen der Paradigmen von Fällen der Polysemie und Synonymie vorgenommen, um Begriffskonfusionen zu vermeiden. Zur Klassifikation der interparadigmatischen Beziehungen wird zunächst das Verhältnis der empirischen und programmatischen Komponenten beider Paradigmen analysiert. Kornmesser und Schurz (2014) unterscheiden hierbei drei wesentliche Möglichkeiten:

1. Keine Überlappung in den empirischen und programmatischen Komponenten.
2. Überlappungen in allen Komponenten und Zurückführbarkeit eines Paradigmas.
3. Überlappungen in den empirischen und programmatischen Komponenten bei theoretischer oder methodischer Divergenz.

Hinsichtlich des ersten Punktes ist beim Vergleich der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik festzustellen, dass trotz teilweise ähnlicher Begrifflichkeiten und anthropologischer Grundlagen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, sodass lediglich in Teilbereichen eine Nichtüberlappung besteht und man deshalb nicht von dieser Annahme ausgehen kann. In Bezug auf die zweite Möglichkeit trifft auch diese nur bedingt zu. Zwar gibt es deutliche Überlappungen in den genannten anthropologischen Grundlagen und zentralen Begriffen, eine vollständige Zurückführbarkeit ist aufgrund der divergierenden methodologischen und theoretischen Komponenten jedoch nicht möglich. Die wohl treffendste Typisierung der Beziehung zwischen Logopädagogik und Existenzieller Pädagogik ist eine Überlappung in den empirischen und programmatischen Komponenten bei gleichzeitiger theoretischer oder

methodologischer Divergenz. Beide Paradigmen befassen sich mit ähnlichen pädagogischen Herausforderungen und Zielen, es bestehen jedoch signifikante theoretische und methodologische Unterschiede. Zwischen den beiden Paradigmen existiert eine schwache theoretische Divergenz, da trotz unterschiedlicher Begriffssysteme und Zielrichtungen keine unmittelbaren logischen Widersprüche vorhanden sind. Dies führt zur Möglichkeit einer theoretischen Komplementarität, wobei jedes Paradigma spezifische Phänomene besser erklären oder adressieren kann als das jeweils andere. Die Paradigmen weisen außerdem starke methodische Differenzen auf. Logopädische Ansätze verfolgen klar strukturierte methodische Zugänge, während die Existenzielle Pädagogik einen offenen, dialogischen Prozess betont. Diese methodische Divergenz ermöglicht gleichzeitig eine Komplementarität, da unterschiedliche pädagogische Situationen unterschiedliche methodische Zugänge erfordern können. Epistemologische Divergenzen zeigen sich wiederum in den unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Paradigmen. Auch hier ist eine deutliche Divergenz zu erkennen, da die Logopädisik objektive Sinnstrukturen voraussetzt, während die Existenzielle Pädagogik Sinnfindung als subjektiven individuellen Prozess begreift. Diese epistemologische Divergenz eröffnet ebenfalls eine komplementäre Nutzung beider Paradigmen je nach pädagogischer Zielsetzung. Zwischen Logopädisik und Existenzieller Pädagogik bestehen abschließend auch unterschiedliche normative Vorstellungen bezüglich der Gestaltung pädagogischer Prozesse, wobei die Logopädisik stärker normativ wertgeleitet und die Existenzielle Pädagogik eher offen-dialogisch orientiert ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Logopädisik und Existenzielle Pädagogik sich hinsichtlich ihrer empirischen und programmatischen Zielsetzungen überlappen, jedoch klare theoretische und methodologische Differenzen aufweisen. Diese Divergenzen ermöglichen zeitgleich komplementäre Einsatzmöglichkeiten, wodurch die Paradigmen wechselseitig profitieren könn(t)en.

7.5 Diskussion über die Komplementarität oder Inkommensurabilität der Paradigmen

In diesem Kapitel wird die Frage ausführlich diskutiert, inwiefern die Paradigmen der Logopädisik und Existenziellen Pädagogik miteinander verschmelzen bzw. komplementär existieren oder klar voneinander abgegrenzt bleiben bzw. eine mögliche Inkommensurabilität zwischen den beiden besteht. Zunächst ist es wichtig, die kognitiven logisch-wissenschaftstheoretischen Beziehungen zwischen den beiden koexistierenden Paradigmen zu analysieren (Kornmesser & Schurz, 2014a). Es stellt sich dabei die Frage, ob zwischen der Logopädisik und der Existenziellen Pädagogik partielle oder vollständige Komplementarität bzw. eine Reduzierbarkeit besteht. In theoretischer Hinsicht sind beide Paradigmen teilweise komplementär, beide beruhen auf der existenzanalytischen Anthropologie Viktor Frankls und teilen zentrale Begriffe

wie Sinn, Freiheit, Verantwortung und Personalität (Frankl, 2005a; Waibel und Wurzrainer 2016). In methodologischer und empirischer Hinsicht jedoch differieren beide Paradigmen erheblich. Während die Logopädagogik stark normativ-strukturiert arbeitet, bevorzugt die Existenzielle Pädagogik eine phänomenologische-offene, dialogisch-prozessorientierte Vorgehensweise. Die faktischen Beziehungen zwischen den Paradigmen sowie ihre Koexistenzweise müssen ebenfalls berücksichtigt werden. Aktuell zeigt sich in der Praxis eine partielle, punktuelle Kooperation beider Paradigmen (siehe Institute und Fortbildungsmöglichkeiten). Wissenschaftlicher Austausch erfolgt meist auf Tagungen oder in interdisziplinären Symposien, ist jedoch nicht umfassend institutionalisiert. Obwohl grundsätzlich Kooperationsmöglichkeiten bestehen, dominieren aktuell eher punktuelle Austausche und Kooperationen, während umfassender institutionalisierte Zusammenarbeit noch gering ausgeprägt ist. Ob die Paradigmen in der Praxis verschmelzen oder klar abgegrenzt bleiben, hängt stark von den Kontexten und individuellen pädagogischen Einstellungen ab. In der Praxis zeigen sich beide Möglichkeiten, punktuelle Verschmelzungen und integrative Anwendungen existieren neben klar abgegrenzten, jeweils eigenständigen Paradigmen Anwendungen. Die Diskussion möglicher Inkommensurabilitäten oder Synergieeffekte ist wesentlich für eine tiefgehende Analyse. Eine mögliche Innenkommensurabilität könnte darin bestehen, dass beide Paradigmen unterschiedliche theoretische Grundannahmen verfolgen, insbesondere hinsichtlich der Auffassung von Sinn und Methodik. Die Logopädagogik vertritt einen objektiven Sinnbegriff und eine strukturierte Methodik, während die Existenzielle Pädagogik Sinn als subjektiven individuellen Prozess versteht. Trotz dieser Differenzen sind Synergieeffekte denkbar, da beide Ansätze sich ergänzende Potentiale für pädagogische Interventionen bieten könnten. Es ergeben sich drei wesentliche Optionen bezüglich der Beziehungen der Paradigmen zueinander:

1. Inhaltliche Unterschiedlichkeit der Paradigmen, welche eine klare Abgrenzung erfordert.
2. Möglichkeit der Reduzierbarkeit eines Paradigmas auf das andere.
3. Inhaltliche Komplementarität und langanhaltende Paradigmenkoexistenz.

Für die Option der inhaltlichen Komplementarität existieren zwei grundlegende Voraussetzungen. Erstens müssten Begriffssysteme und programmatischen Anwendungsbereiche der Paradigma eine deutliche jedoch nicht vollständige Überlappung aufweisen, was bei beiden Paradigmen zutrifft. Zweitens darf keines der Paradigmen hinsichtlich seiner kognitiven Leistungsfähigkeit das andere übertreffen oder es verdrängen, was ebenfalls gegeben ist, da beide Paradigmen spezifische Stärken aufweisen, die nicht vollständig substituierbar sind. Sollten

Vertreter:innen eines Paradigmas einen exklusiven Vorherrschaftsanspruch erheben, entstehen ideologische Konflikte. Alternativ kann es zu ignorantem Pluralismus kommen, in welchem offener Schlagabtausch vermieden wird und eine demonstrative Zurückhaltung im gegenseitigen Umgang gepflegt wird. Zwischen Logopädagogik und Existenzieller Pädagogik steht derzeit eher eine moderate Haltung, in der gelegentliche, respektvolle Kooperation neben gegenseitiger Zurückhaltung existiert. Die Frage der Inkommensurabilität oder schwachen Kommensurabilität zeigt, dass trotz grundsätzlicher Unterschiede eine gewisse wechselseitige Beziehung und Anschlussfähigkeit existiert. Eine absolute Inkommensurabilität ist unwahrscheinlich, da grundlegende anthropologische Übereinstimmungen bestehen. Dennoch bleiben Differenzen in theoretischen und methodologischen Annahmen bestehen, die eine vollständige Integration erschweren.

Abschließend besteht das Ziel der vorliegenden Diskussion darin, Unterschiede und Gemeinsamkeiten klar herauszuarbeiten und auf dieser Basis die Inkommensurabilität bzw. Anschlussfähigkeit zu bewerten. Eine gegenseitige Ignoranz oder eine ausschließlich ideologisch geführte Auseinandersetzung erscheint wenig fruchtbar. Vielmehr könnte eine konstruktive komplementäre Koexistenz beider Paradigmen zum pädagogischen Diskurs positiv beitragen. Das Hierarchieverhältnis zwischen beiden Paradigmen bleibt dabei ausgewogen, da keines der Paradigmen eine vollständige Überlegenheit oder Dominanz für sich beanspruchen kann. Vielmehr könnten beide Paradigmen, bei bewusster Anerkennung ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten, langfristig produktiv nebeneinander existieren und sich wechselseitig bereichern.

So kann die faktische Koexistenz der beiden hier untersuchten koexistierenden Paradigmen und ihren entsprechenden wissenschaftlichen Gemeinschaften nach der Methode von Schurz (2014) am ehesten als konstruktive Rivalität bezeichnet werden. Dies kann durch den Theoriebezug, der erörterten empirischen und programmatischen Überlappung sowie der nicht vorhandenen gegenseitigen Verdrängung begründet werden. Hinsichtlich des Theoriebezugs beruhen beide Paradigmen u.a. auf der Anthropologie Frankls und teilen die bereits genannten Begriffe wie Sinn, Freiheit, Verantwortung, Persönlichkeit und Selbstgestaltung. Sie weisen also ein gemeinsames Fundament auf, betonen jedoch unterschiedliche Aspekte und methodologische Zugänge (z.B. strukturiert-normativ vs. phänomenologisch-offen). In der empirischen und programmatischen Überlappung wiederum werden die ähnlichen pädagogischen Herausforderungen (Krisenprävention, Werteerziehung, Persönlichkeitsförderung) ersichtlich. Sie bedienen jedoch unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte, wodurch ihre wechselseitige Ergänzungsfähigkeit ersichtlich wird (siehe Kap. 7.3 & 7.5). Hinsichtlich des dritten und letzten Punktes erhebt bis

dato noch keines der beiden Paradigmen einen exklusiven Geltungsanspruch oder dominiert den Diskurs eindeutig. Auch ideologische Grabenkämpfe sind in der aktuellen Fachliteratur nicht prominent. Es existiert zudem bis auf wenige Ausnahmen (wie bspw. der genannte Lehrgang, in dessen Titel beide Paradigmenamen vorkommen) keine ausgeprägte Kooperation, die Koexistenz ist eher vorsichtig beobachtend und punktuell wechselseitig interessiert, was wiederum typisch für eine konstruktive Rivalität ist. Diese Art der faktischen Koexistenz kann bei weiterem Austausch produktiv genutzt werden, um beide Ansätze weiterzuentwickeln, ihre Anwendungsfelder zu differenzieren und die pädagogische Theorie- und Praxislandschaft zu bereichern.

7.6 Synthese und integrative Perspektive der beiden Paradigmen

In diesem Kapitel wird die Möglichkeit einer Synthese sowie integrative Perspektiven der Logopädagogik und der Existenziellen Pädagogik ausgelotet. Dabei wird die Frage untersucht, ob und wie beide Ansätze im pädagogischen Alltag sowie in theoretischen Diskursen miteinander verbunden und synergetisch genutzt werden können. Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass beide Paradigmen, trotz deutlicher Unterschiede, wesentliche gemeinsame anthropologische und ethische Grundlagen besitzen. Dies eröffnet Potenziale für eine integrative Sichtweise, die sowohl strukturiert-normative als auch phänomenologisch-offene Herangehensweisen miteinander kombiniert. Eine solche integrative Perspektive könnte in der pädagogischen Praxis folgendermaßen aussehen: Die klar strukturierten, methodischen Techniken der Logopädagogik könnten genutzt werden, um bestimmte pädagogische Ziele systematisch zu erreichen, während zugleich die offenen und flexiblen, dialogisch-partizipativen Ansätze der Existenziellen Pädagogik zur Förderung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse eingesetzt werden könnten. Die Kombination von präventiven, sinnorientierten Ansätzen mit einer individuell-offenen, dialogischen Herangehensweise könnte zu einer umfassenden Unterstützung der persönlichen Entwicklung führen. Im theoretischen Diskurs könnte eine Synthese beider Paradigmen dazu beitragen, eine differenzierte Betrachtung pädagogischer Herausforderungen zu ermöglichen. Dabei könnten zentrale Begriffe wie Sinn, Freiheit und Verantwortung, Potentialität und personale Begegnung als verbindende und integrative Konzepte dienen, die aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und dadurch erweitert werden. Eine solche integrative Betrachtung könnte bestehende pädagogische Modelle bereichern und neue theoretische Einsichten hervorbringen. Zusätzlich bieten die programmatischen Ziele beider Paradigmen zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine gemeinsame Forschungspraxis. Insbesondere eine Kombination empirischer Forschungsansätze aus beiden Paradigmen könnte innovative Erkenntnisse über die Wirksamkeit verschiedener pädagogischer Strategien ermöglichen. Ein interdisziplinärer

Forschungsdialog, der sowohl präventive als auch individualisierte Bildungsansätze vereint, wäre hierbei besonders fruchtbar. Schließlich erweist sich eine integrative Perspektive auch als wertvoll für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. Eine Bildung die sowohl die systematische Vermittlung konkreter pädagogisch-logotherapeutischer Techniken als auch die Förderung einer dialogischen, phänomenologisch-offenen Haltung beinhaltet, könnte Fachkräfte besser auf die Vielfalt pädagogischer Herausforderungen vorbereiten. Zusammenfassend bietet die Synthese und integrative Perspektive der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik erhebliche Potentiale zur Erweiterung pädagogischer Theorie und Praxis. Die bewusste Kombination beider Paradigmen könnte nicht nur die pädagogische Praxis bereichern, sondern auch zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen führen und dadurch zur weiteren Professionalisierung des pädagogischen Feldes beitragen.

7.7 Einordnung anderer existenziell-pädagogischer Ansätze

In diesem Kapitel wird die pädagogische Relevanz weiterer existenziell-pädagogischer Ansätze untersucht und deren Zuordnung zur humanistischen Psychotherapie, zur existenziellen Motivationstheorie sowie zur Emotionslehre betrachtet. Ziel ist es, die Breite existenzieller Ansätze in der Pädagogik zu erfassen und mögliche Positionierungen zwischen der Logopädagogik und der Existenziellen Pädagogik vorzunehmen. Die pädagogische Relevanz existenzieller Ansätze ergibt sich grundsätzlich aus ihrer Orientierung an der individuellen Persönlichkeit, der Förderung autonomer Lebensgestaltung und der expliziten Fokussierung auf Sinn- und Werteorientierung. Diese Relevanz ist in diversen pädagogischen Kontexten ersichtlich, bspw. in der Krisenprävention, Persönlichkeitsentwicklung und der individuellen Unterstützung im Bildungsprozess. Viele existenziell-pädagogische Ansätze lassen sich der humanistischen Psychotherapie zuordnen. Charakteristisch für die humanistische Psychotherapie ist die Betonung der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten, die Förderung der Selbstaktualisierung und die Achtung der Person in ihrer Ganzheit. Pädagogische Ansätze, die sich explizit an diesen Prinzipien orientieren, profitieren insbesondere von einer ganzheitlichen Sichtweise auf das Individuum und fördern eine offene, authentische und respektvolle pädagogische Beziehung. Darüber hinaus spielen existenzielle Motivationstheorien eine zentrale Rolle. Diese Theorien gehen davon aus, dass menschliches Verhalten primär durch grundlegende existenzielle Bedürfnisse wie Sinnorientierung, Autonomie und soziale Eingebundenheit motiviert ist. Pädagogische Ansätze, die auf dieser theoretischen Grundlage basieren, legen besonderen Wert darauf, diese Bedürfnisse in Bildungsprozessen gezielt zu adressieren und zu fördern. Ebenso relevant ist die Einbeziehung der Emotionslehre in existenziell-pädagogischen Kontexten. Die Anerkennung und bewusste Nutzung emotionaler Prozesse ermöglicht eine vertiefte pädagogische Beziehung und

unterstützt Lernende in der Auseinandersetzung mit existenziellen Fragestellungen und Herausforderungen. Ein spezifischer existenziell-pädagogischer Ansatz, der zwischen Logopädagogik und Existenzieller Pädagogik positioniert werden kann, ist etwa der Ansatz der Personenzentrierten Pädagogik nach Carl Rogers. Rogers betont die bedingungslose Wertschätzung, Empathie und Authentizität als zentrale Aspekte des pädagogischen Handelns. Damit verbindet dieser Ansatz strukturelle Elemente einer klaren werteorientierten Haltung mit einer offenen, individuellen und prozessorientierten Begleitung der Lernenden (GwG, 2022). Ein weiterer Ansatz ist die Gestaltpädagogik, welche existenzielle Aspekte mit dem Konzept der bewussten Wahrnehmung und Integration persönlicher Erfahrungen verbindet. Die Gestaltpädagogik hebt auch hervor, dass Lernen als ganzheitlicher und erfahrungsorientierter Prozess zu betrachten ist, bei dem emotionale und existenzielle Themen bewusst einbezogen werden (Schübel, 2023). Die Analyse und Einordnung dieser Zwischenpositionen zeigt, dass sie Elemente sowohl aus der Logopädagogik als auch aus der Existenziellen Pädagogik integrieren und somit eine wertvolle Erweiterung der existenziell-pädagogischen Landschaft darstellen. Diese ergänzenden Ansätze verdeutlichen die Vielfalt und das Potential von existenziell ausgerichteter Pädagogik, indem sie spezifische pädagogische Kontexte und Bedürfnisse gezielt adressieren und so zu einer umfassenderen pädagogischen Praxis beitragen können. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass weitere existenziell pädagogische Ansätze sowohl Gemeinsamkeiten als auch spezifische Akzentuierungen aufweisen, welche die Breite existenziell angehauchter Pädagogik verdeutlichen und wichtige Ergänzungen zu den bereits analysierten Paradigmen darstellen.

8. Fazit

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die zentrale Forschungsfrage, inwiefern sich die beiden entwickelten pädagogischen Teildisziplinen Logopädagogik und Existenzielle Pädagogik in Bezug zueinander differenzieren bzw. korrespondieren lassen. Diese leitende Fragestellung wurde aus der zunehmenden Relevanz existenziell orientierter Bildungsansätze abgeleitet, die sich – sowohl theoretisch als auch praktisch – auf die Logotherapie und Existenzanalyse Frankls sowie die Existenzanalyse Längles beziehen, diese jedoch pädagogisch transformieren. Aus der übergeordneten Forschungsfrage ergaben sich mehrere Teilfragen, die insbesondere auf die Möglichkeit einer klaren Abgrenzung, einer inhaltlichen Überschneidung oder gar Verschmelzung der beiden Paradigmen zielten. Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wurde ein wissenschaftstheoretischer Zugang gewählt, der sich an der vierkomponentigen Paradigmenanalyse von Gerhard Schurz orientiert (Schurz, 2011; Kornmesser & Schurz, 2014a). Diese methodische Herangehensweise ermöglicht es, die Logopädagogik und Existenzielle Pädagogik nicht

nur in ihrer äußeren Struktur, sondern auch in ihren theoretischen, empirischen, methodologischen und programmatischen Komponenten systematisch zu analysieren, einzuordnen und miteinander zu vergleichen. Dabei wurde ersichtlich, dass es sich bei diesen Ansätzen um eigenständige Paradigmen handelt, die jeweils ein eigens Begriffssystem, spezifische Zielsetzungen sowie normativ-fundierte Zugänge zum Menschen und zur pädagogischen Wirklichkeit vertreten. Die Paradigmenanalyse ermöglicht nicht nur eine tiefgreifende Strukturierung der Disziplinen, sondern schuf auch eine Grundlage für weiterführende Überlegungen zu ihrer Koexistenzweise, möglichen Komplementarität oder etwaigen Inkommensurabilität. Die paradigmatische Perspektive eröffnete damit einen wissenschaftlich fundierten Reflexionsrahmen, der über bloße inhaltliche Vergleiche hinausgeht und die tieferliegende Logik pädagogischer Theoriebildung offenlegt.

Im Rahmen der paradigmatischen Analyse konnte aufgezeigt werden, dass sowohl die Logopädagogik als auch die Existenzielle Pädagogik als eigenständige pädagogische Paradigmen gelten können. Beide erfüllen die vier paradigmatischen Komponenten nach Schurz – theoretische Fundierung, empirische Anschlussfähigkeit, methodologische Kohärenz und programmatische Zielorientierung – in differenzierter, aber konsistenter Weise (Schurz, 2011; Kornmesser & Schurz 2014a). Die Logopädagogik nutzt den Begriff Pädagogik primär im Sinne einer werterorientierten, sinnzentrierten Bildung und Erziehung. Sie versteht pädagogisches Handeln als gezielte, strukturierte und normativ geleitete Unterstützung bei der individuellen Sinnfindung und Werteorientierung. In ihrer Grundstruktur ist sie systematisch aufgebaut, methodisch klar operationalisiert und ethisch fundiert (Schechner & Zürner, 2025; Frankl 2005b; Lukas, 2006b). Die Pädagogik wird hier als Handlungsfeld begriffen, in dem konkrete Zielsetzungen, klare Werthaltungen und anwendungsbezogene Techniken in ein kohärentes Modell münden. Die Existenzielle Pädagogik hingegen interpretiert Pädagogik stärker als offenen, dialogischen und individuell zu gestaltenden Bildungsprozess, der nicht durch normative Vorgaben, sondern durch personale Begegnung, Autonomie, Sinnsensibilität und Selbstgestaltung geprägt ist (Wai-bel, 2011a; Happ, 2020). Pädagogisches Handeln wird hier als Begleitung auf dem Weg zur Entfaltung der existenziellen Potenziale verstanden – methodisch weniger formalisiert, aber kontextsensibel und stark beziehungsorientiert. Die Ursachen und methodologischen Auswirkungen dieser Koexistenz zeigen sich insbesondere in ihrer partiellen inhaltlichen Komplementarität. Beide Paradigmen adressieren den pädagogischen Raum aus unterschiedlichen Perspektiven, eignen sich jedoch für unterschiedliche empirische Anwendungskontexte. Die Logopädagogik bewährt sich vor allem in präventiven, strukturbedürftigen und krisenorientierten Kontexten, während die Existenzielle Pädagogik insbesondere in prozessorientierten, offenen und

dialogischen Settings ihre Stärken entfaltet. Trotz dieser Unterschiede lässt sich eine signifikante Begriffssystem- und Anwendungsüberlappung feststellen. Zentrale Konzepte wie Sinn, Freiheit, Verantwortung oder Persönlichkeit finden sich in beiden Ansätzen wieder, wenngleich sie unterschiedlich akzentuiert und theoretisch unterfüttert werden. Diese Überlappungen ermöglichen eine komplementäre Anwendung, bei der die jeweiligen Stärken in differenzierten pädagogischen Kontexten sinnvoll kombiniert werden können. Ein weiteres zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass es keinem der beiden Paradigmen bislang gelungen ist, das andere in seiner empirischen Erfolgsbilanz deutlich zu übertreffen. Beide Ansätze verfügen über spezifische Stärken und Schwächen, die ihre Anwendung je nach pädagogischen Kontext besonders wertvoll machen. Ihre Koexistenz erscheint daher nicht nur theoretisch tragfähig, sondern auch praktisch fruchtbar. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Logopädagogik und Existenzielle Pädagogik nicht nur differenzierbar, sondern auch komplementär einsetzbar sind. Ihre methodologische Nichtreduzierbarkeit muss nicht als Hindernis, sondern kann als Chance multiparadigmatischer Pädagogik verstanden werden. Die differenzierte Nutzung beider Paradigmen kann wesentlich dazu beitragen, Theorie und Praxis der Pädagogik zu bereichern, neue Handlungsperspektiven zu eröffnen und auf die Vielschichtigkeit pädagogischer Wirklichkeit angemessen zu reagieren.

Die durch diese Arbeit aufgezeigte Koexistenz der beiden untersuchten Paradigmen erzeugt keine unüberbrückbaren Konflikte, sondern eröffnet vielmehr produktive Spannungsfelder. Eine wesentliche Ursache für ihre gleichzeitige Geltung liegt in der inhaltlichen Komplementarität ihrer pädagogischen Funktionen: Während die Logopädagogik insbesondere in strukturierten, schulischen oder präventiv-therapeutischen Settings ihre Stärken entfaltet, zeigt sich die Existenzielle Pädagogik besonders wirksam in offenen, reflexiven und beziehungsorientierten Kontexten. Diese differenzielle Eignung für verschiedene Anwendungssituationen lässt beide Paradigmen als gleichberechtigte Ergänzungen innerhalb eines multiparadigmatischen Verständnisses von Pädagogik erscheinen. Aus methodologischer Sicht sind die Paradigmen zwar nicht aufeinander reduzierbar, koexistieren jedoch auf einer Weise, die Synergien ermöglicht. Die semantische Nähe bei gleichzeitiger theoretischer Diversität ermöglicht eine kombinatorische Anwendung, die sich in verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern als besonders fruchtbar erweisen könnte. Die Reflexionen über die Ergebnisse zeigen ferner, dass die Paradigmenvielfalt in der Pädagogik nicht als Zeichen von Beliebigkeit, sondern als Ausdruck eines pluralen, vielschichtigen Bildungsverständnisses zu bewerten ist. In einer Zeit zunehmender Differenzierung pädagogischer Herausforderungen – etwa im Kontext von Individualisierung, Pluralität und Wertewandel – erscheint es nicht nur möglich, sondern geradezu notwendig, mehrere

Paradigmen in produktiver Spannung nebeneinander bestehen zu lassen. Damit wird der Weg frei für ein multiparadigmatisches Verständnis pädagogischer Professionalität, das zwischen normativer Orientierung und prozessorientierter Offenheit vermittelt. So liefert die angewandte Analyse auch konkrete Impulse für eine differenzierte und kontextbewusste pädagogische Praxis.

Insgesamt versteht sich diese Arbeit als ein Beitrag zur theoretischen Weiterentwicklung der existenziell orientierten Pädagogik im deutschsprachigen Raum. Durch die Anwendung der vierkomponentigen Paradigmenanalyse nach Schurz auf die beiden zentralen Teildisziplinen – Logopädagogik und Existenzielle Pädagogik – wurde ein vergleichender Rahmen geschaffen, der die systematische Durchdringung und Einordnung pädagogischer Konzepte in wissenschaftstheoretische Strukturen ermöglicht. Ein wesentlicher Beitrag dieser Arbeit liegt in der differenzierten Herausarbeitung des Verhältnisses beider Paradigmen zueinander. Anstatt die beiden Paradigmen lediglich als psychotherapeutisch abgeleitete Ansätze zu betrachten, werden sie in dieser Arbeit als eigenständige, pädagogisch fundierte Paradigmen sichtbar gemacht, die über eigene Begrifflichkeiten, methodologische Leitlinien und programmatische Zielsetzungen verfügen. Damit wird der wissenschaftliche Diskurs um eine strukturierte Begriffsklärung und Systematisierung innerhalb des Feldes erweitert. Gleichzeitig zeigen sich im Zuge der Analyse auch relevante Forschungslücken auf. So mangelt es beiden Paradigmen nach wie vor an einer umfassenden empirischen Fundierung, etwa durch kontrollierte Studien zur Wirksamkeit ihrer jeweiligen Anwendungskonzepte in schulischen oder außerschulischen Kontexten. Auch die interdisziplinäre Anschlussfähigkeit ist bislang nur punktuell realisiert. Eine weitere Lücke besteht im Bereich der Terminologearbeit. Es fehlt bisher an einem systematisch konsentierten Vokabular, das die zentrale Begrifflichkeit beider Paradigmen miteinander verknüpft, Überschneidungen identifiziert und Missverständnisse aufgrund semantischer Ambiguität ausräumt. Ein weiteres zukunftsweisendes Potenzial dieser Arbeit liegt in der methodischen Anschlussfähigkeit der Paradigmenanalyse nach Schurz. Sie erweist sich nicht nur als geeignetes Instrument zur Analyse der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik, sondern könnte ebenso auf andere pädagogische Ansätze angewandt werden. Insgesamt eröffnet diese Arbeit somit eine neue Perspektive auf die Multiparadigmatik in der Pädagogik. Nicht im Sinne eines eklektischen Nebeneinanders, sondern als bewusste Entscheidung für eine komplementäre, reflektierte und kontextsensitiv eingesetzte Theorievielfalt, die sich an den Bedürfnissen und Sinnmöglichkeiten von Bildungssubjekten orientiert.

Trotz all dieser Erkenntnisse und den damit einhergehenden möglichen zukünftigen Entwicklungen, die daraus resultieren, gibt es auch einige Punkte bzgl. Schwachstellen oder Verbesserungsmöglichkeiten dieser Arbeit. Deshalb bezieht sich der folgende Absatz auf die persönlichen Reflexionsprozesse, die sich im Schreibprozess bzw. am Ende bemerkbar gemacht haben. Der Fokus liegt hierbei auf jene Ausschnitte, welche Verbesserungspotenziale dieser Arbeit darstellen. Hinsichtlich der gewählten und umgesetzten Methodik wurde im Schreibprozess klar, dass das gewählte narrative Literatur-Review zur Literaturauswahl nicht die beste Option darstellte. Sinnvoller hätte sich im Nachhinein hierfür bereits die Methodik des Hauptteils hinsichtlich der Paradigmenanalyse nach Schurz geeignet, um die Literatur spezifischer in Bezug auf die vier untersuchten Paradigmenkomponenten auszuwählen. Als zweiten Punkt wird angemerkt, dass die Ausrichtung bzw. die Grundstruktur der Kapitel Logopädagogik und Existenzielle Pädagogik anhand der vier Komponenten die bessere Option dargestellt hätte, um das Wissen bzw. die Informationen zu jeder Komponente gebündelter zu präsentieren und den roten Faden der Arbeit ersichtlicher zu machen. Ein weiterer spannender Ausgangspunkt wäre die genauere vierkomponentige Analyse der beiden Psychotherapieverfahren von Frankl und Längle, um einen noch detaillierteren Einblick in die Herkunft und Entwicklung der pädagogisch abgeleiteten Paradigmen zu ermöglichen, das jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Abgerundet wird die Arbeit mit einer weiteren Selbstreflexion hinsichtlich zwei Thematiken. Einerseits zeigt die historische Analyse, dass es im naturwissenschaftlichen Bereich eher zur Ablösung alter und Umsetzung neuer Paradigmen kommt, während im sozial-geisteswissenschaftlichen Bereich Paradigmen eher dazu neigen, nebeneinander bestehen zu bleiben, da keine Theorie die Allmächtigkeit bzw. Richtigkeit für sich beweisen kann. Andererseits entwickelte sich im Laufe der Arbeit die Überlegung, die beiden Paradigmen der Logopädagogik und Existenziellen Pädagogik in einer Kasuistik aufzuheben, in welche alle Beteiligten zu einer praktischen Gemeinsamkeit finden könnten, was zum Teil ja in der Analyse erfolgt ist. Hierbei würden beide Paradigmen erhalten bleiben, ihre Gegensätzlichkeit überwunden und in einem neuen Sinn integriert bzw. auf einer höheren Ebene zusammengedacht werden. Diese Synthesemöglichkeit könnte bei einer erfolgreichen Umsetzung besonders in den pädagogischen Bereichen der Individualförderung, biografischen Arbeit sowie Krisenbegleitung und dialogischen Bildung neue Erkenntnisse mit sich bringen. Abgerundet wird die Arbeit mit einem Zitat von Bärnighaus, welches die existenzielle Sichtweise und ihre pädagogische Arbeit mit Kindern auf den Punkt bringt:

*„Das ist den Kindern alles einerlei
Sie brauchen keine Systeme
Kinder brauchen keine Schule
Aber sie brauchen Lehrer[:innen]
Die Kinder brauchen Sie
Ihre Leidenschaften
Ihre Begeisterung
Ihr Unverständnis
und auch Ihren Ärger und die Angst
Kinder brauchen Erwachsene
die ihnen zeigen
wie das gehen könnte
dieses Spiel
ein Mensch zu werden.“
(Bärfuss, 2015, 86 f.)*

9. Literaturverzeichnis

- Albrecht, G. (2006). Der leidende Mensch und der Wille zum Sinn. In O. Wiesmeyr & A. Batthyány (Hrsg.), *Sinn und Person: Ausgewählte Beiträge zu Logotherapie und Existenzanalyse* (S. 205–216). Beltz.
- Aregger, K. (2006). Ausgewählte Aspekte aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur existenziellen Pädagogik. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Module der Lehrerbildung. Schulleben und Lebensschule: Beiträge einer existenziellen Pädagogik* (1. Aufl., S. 110–134). Auer Verlag GmbH.
- Aregger, K. (2008). Gebt den Lernenden das Lernen zurück! Oder Mitverantwortung der Lernenden und Lehr-/Lernformen. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Pädagogik. Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht: Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (1. Aufl., S. 12–25). Brigg Pädagogik Verl.
- Aregger, K. & Waibel, E. M. (Hrsg.). (2006). *Module der Lehrerbildung. Schulleben und Lebensschule: Beiträge einer existenziellen Pädagogik* (1. Aufl.). Auer Verlag GmbH.
- Aregger, K. & Waibel, E. M. (Hrsg.). (2008). *Pädagogik. Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht: Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (1. Aufl.). Brigg Pädagogik Verl.
- Bammer, A. (2004). Mensch möchte ich sein! Zur pädagogischen Bedeutung von Logotherapie und Existenzanalyse. In A. A. Bucher (Hrsg.), *Erziehung - Therapie - Sinn: Festschrift für Heinz Rothbucher* (S. 209–230). LIT.
- Bärfuss, L. (2015). *Stil und Moral*. Wallstein.
- Batthyány, A. (2006). Immer schon war die Person am Werk: Viktor E. Frankls Weg zur Logotherapie und Existenzanalyse. In O. Wiesmeyr & A. Batthyány (Hrsg.), *Sinn und Person: Ausgewählte Beiträge zu Logotherapie und Existenzanalyse* (S. 10–35). Beltz.
- Batthyány, A. (2015). Der Mensch auf der Suche nach Sinn. *International Foundation of Comprehensive Medicine* (14(1), (S. 61–88).
- Batthyány, A. & Lukas, E. (2020). *Logotherapie und Existenzanalyse heute: Eine Standortbestimmung*. Tyrolia Verlag.

- bestNET. (n.d.). *Logotherapie und Existenzanalyse*. <https://www.besthelp.at/lexikon/logotherapie-und-existenzanalyse>
- Biller, K. (1995a). Überblick zum Problemkreis Anthropologie / Ethik. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 93–98). Verl. Lebenskunst.
- Biller, K. (1995b). Der Wert-Begriff. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 117–129). Verl. Lebenskunst.
- Biller, K. (1995c). Der Begriff der Verantwortung und des Gewissens. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 146–157). Verl. Lebenskunst.
- Biller, K. (1995d). Der Begriff Übersinn. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 158–166). Verl. Lebenskunst.
- Biller, K. (1995e). Die Sinnproblematik im Zusammenhang der Bildungssysteme. Zur Erfahrung von Sinnlosigkeit in der Schule. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 486–497). Verl. Lebenskunst.
- Biller, K. (1995f). Die Sinnproblematik in Zusammenhang der Familiensysteme. Zur Erfahrung von Sinnlosigkeit in der Familie. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 498–507). Verl. Lebenskunst.
- Biller, K. (2002). Der Sinn wartet auf den Menschen. In O. Zsok (Hrsg.), *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen*. (S. 24–45). Kösel.
- Biller, K. (2005). Sinnzentriertes Erziehen: Darstellung und Begründung eines neuen Erziehungsverständnisses. *Existenz und Logos*, 13(2), 6–31.
- Biller, K. (2007). Kulturübergreifende Funktion sinnzentrierter Erziehung in einer sinnfixierten Parallelgesellschaft. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 83(1), 49–67.

- Biller, K. & Lourdes Stiegeler, M. de. (2008). *Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor Emil Frankl: Sachbegriffe, Metaphern, Fremdwörter* (1. Aufl.). Böhlau.
- Booth, A. P. & Sutton, A. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage.
- Böschemeyer, U. (2002). Die Krise als Chance: Voraussetzungen für neue Sinnfindung. In O. Zsok (Hrsg.), *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen*. (S. 110–126). Kösel.
- Bucher, A. A. (Hrsg.). (2004). *Erziehung - Therapie - Sinn*. LIT.
- Budnik, I. (2001). *Logotherapie und Existenzanalyse in der schulischen Erziehungshilfe: Ansätze für eine moderne Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (1. Aufl.). Klinkhardt.
- Deckart, R. (2002). Körper, Seele, Geist: Psychosomatik aus logotherapeutischer Sicht. In O. Zsok (Hrsg.), *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen*. (S. 127–142). Kösel.
- Deckart, R. (2006). Ärztliche Seelsorge: Sinnfindung unter Extrembedingungen. In O. Wiesmeyr & A. Batthyány (Hrsg.), *Sinn und Person: Ausgewählte Beiträge zu Logotherapie und Existenzanalyse* (1. Aufl., S. 217–236). Beltz.
- Dienelt, K. (1955). *Erziehung zur Verantwortlichkeit: Die Existenzanalyse V. E. Frankls und ihre Bedeutung für die Erziehung*. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Dienelt, K. (1973). *Von der Psychoanalyse zur Logotherapie: Tiefenpsychologie und Pädagogik. Eine einführende Übersicht*. Reinhardt.
- Dienelt, K. (1984). *Von der Metatheorie der Erziehung zur "sinn"-orientierten Pädagogik: Rechtfertigung u. Aufgabe d. pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit*. Diesterweg.
- EALP. (2013). *Curriculum zum Masterlehrgang Logopädagogik: Sinnzentrierte Pädagogik auf der Basis des Menschenbildes von Viktor E. Frankl*.
- Elisabeth-Lukas-Archiv. (n.d.). *Zentrale Themen der Logotherapie*. <https://elisabeth-lukas-archiv.de/>

- Feiner, F. & Straßegger-Einfalt, R. (2020). Du bist wertvoll! Existenzielle Pädagogik und Inklusion. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 47–66). Beltz Juventa.
- Frankl, V. E. (1985). *Der unbewusste Gott: Psychotherapie und Religion* (6. Auflage). Kösel.
- Frankl, V. E. (1992). *Psychotherapie für den Alltag: Rundfunkvorträge über Seelenheilkunde* (3. Auflage). Verlag Herder.
- Frankl, V. E. (1994). *Die Sinnfrage in der Psychotherapie* (5. Auflage). Piper.
- Frankl, V. E. (2005a). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn: Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. Piper.
- Frankl, V. E. (2005b). *Der Wille zum Sinn* (5. Aufl.). Huber.
- Frankl, V. E. (2007). *Theorie und Therapie der Neurosen: Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse* (9. Aufl.). Reinhardt.
- Frankl, V. E. (2008). *Die Psychotherapie in der Praxis: Und ausgewählte Texte über angewandte Psychotherapie*. Böhlau.
- Frankl, V. E. (2009). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse ; mit den "Zehn Thesen über die Person"* (2. Auflage). Dt. Taschenbuch-Verl.
- Frankl, V. E. (2015a). *Das Leiden am sinnlosen Leben: Psychotherapie für heute*. Kreuz.
- Frankl, V. E. (2015b). *Grundkonzepte der Logotherapie*. Facultas.
- Frankl, V. E. (2017a). *Dem Leben Antwort geben : Autobiografie*. Beltz.
- Frankl, V. E. (2017b). *Wer ein Warum zu leben hat: Lebenssinn und Resilienz* (1. Auflage). Beltz.
- Frankl, V. E. (2018). *... trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager* (11. Auflage). Penguin Verlag.
- Frankl, V. E. (2019). *Über den Sinn des Lebens: Vorwort von Joachim Bauer*. Beltz.
- Fuchs, M. (2018). Logopädagogik. *Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse*(2), 3–10.

- Glaeser, F. (1963). *Existenzielle Erziehung: Der Weg des Menschen zu sich selbst*. Ernst Reinhardt Verlag.
- GLE International. (2017). *Existenzanalyse*. GLE International. <https://www.existenzanalyse.org/existenzanalyse/>
- Goethe, W. (1975/76). *Meisters Lehrjahre*. 8. Buch, 4. Kapitel, Wilhelm zitiert Natalie.
- Graswander-Hainz, K. (2020). Schule - Lebensort für Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche: Gestaltungsprozesse und Entwicklungsmöglichkeiten durch die Existenzielle Pädagogik. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 68–83). Beltz Juventa.
- Gutownig, M. & Trattnig, A. (Hrsg.). (2017). *Sinn und Leben: Annäherung an Viktor E. Frankl*. Hermagoras.
- GwG, Gesellschaft für Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung (2022). *Der Personenzentrierte Ansatz*. <https://www.gwg-ev.org/wissen/personenzentrierter-ansatz>
- Hadinger, B. (2003). *Mut zum Leben machen: Selbstwertgefühl und Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen stärken* (1. Aufl.). Verl. Lebenskunst.
- Happ, T. (2020). Die Existenzielle Pädagogik: Interview mit Eva Maria Waibel. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 14–29). Beltz Juventa.
- Hawel, J. (2016). *Lebendige Religionspädagogik: Existenzanalyse und Radikale Lebensphänomenologie im Religionsunterricht. Seele, Existenz und Leben: Band 26*. Verlag Karl Alber.
- Hoffmann, D. (Hrsg.). (1996a). *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft: Bd. 9. Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft: Leistungen, Defizite, Grenzen*. (2. Aufl.). Dt. Studien-Verl.
- Hoffmann, D. (1996b). Gesellschaftlicher Wandel und Paradigmenwechsel oder die Auswirkungen der Kategorie Zukunft auf die Erziehungswissenschaft. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft: Bd. 9. Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft: Leistungen, Defizite, Grenzen*. (2. Aufl., S. 153–170). Dt. Studien-Verl.

- Jesson, J. & Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review. Traditional systematic techniques*. Sage
- Joller-Graf, K. (2008). Unterrichtsentwicklung: Wege zum offenen Unterricht. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Pädagogik. Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht: Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (1. Aufl., S. 26–42). Brigg Pädagogik Verl.
- Klingler, D. (2021). *Werte- und sinnorientierte Pädagogik in der Kita. Kinder stärken und begleiten. Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt*. Verlag an der Ruhr.
- Kohl, E. (2018). Von Gestaltungs-Vielfalt zur Gestalt-Vielfalt. *Existenzanalyse*, 35(2), 124–133.
- Kohl, E. (2020). Existenzielle Haltungsänderung der Lehrperson als eine Gelingensbedingung für personalisiertes Miteinander-Lernen: Aus dem Schulalltag einer beruflichen Schule. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 84–107). Beltz Juventa.
- Kolbe, C. (2006). Die personale Motivation und Dialogfähigkeit in der Pädagogik. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Module der Lehrerbildung. Schulleben und Lebensschule: Beiträge einer existenziellen Pädagogik* (1. Aufl., S. 36–46). Auer Verlag GmbH.
- Kolbe, C. (2010). Sinn im Unterricht: Authentisch lehren. *Existenzanalyse*, 27(1), 25–28.
- Kornmesser, S. & Schurz, G. (2014a). Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften: Einleitung und Überblick. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 11–46). Springer VS.
- Kornmesser, S. & Schurz, G. (Hrsg.). (2014b). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Springer VS.
- Kuhn, T. S. (2023). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Suhrkamp.
- Kurz, W. (1995a). Der Mensch in der Entfremdung von sich selbst. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 17–38). Verl. Lebenskunst.

- Kurz, W. (1995b). Der Mensch auf dem Weg zu sich selbst. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 39–69). Verl. Lebenskunst.
- Kurz, W. (1995c). Der Mensch bei sich selbst - Essenzielles Menschsein. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 70–92). Verl. Lebenskunst.
- Kurz, W. & Sedlak, F. (Hrsg.). (1995d). *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven*. Verl. Lebenskunst.
- Lange, P. (2002). Paradox, aber befreiend. In O. Zsok (Hrsg.), *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen* (S. 143–156). Kösel.
- Längle, A. (Hrsg.). (1988). *Serie Piper: Bd. 791. Entscheidung zum Sein: Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis*. Piper.
- Längle, A. (Hrsg.). (1991). *Das Kind als Person: Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht*. Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (Wien).
- Längle, A. (1994). Sinn-Glaube oder Sinn-Gespür? Zur Differenzierung von ontologischem und existentiellern Sinn in der Logotherapie. *Bulletin GLE*(11/2), 15–20.
- Längle, A. (1999). Existenzanalyse: Die Zustimmung zum Leben finden. *Fundamenta Psychiatrica*(12), 139–146.
- Längle, A. (Hrsg.). (2000). *Praxis der personalen Existenzanalyse*. Facultas.
- Längle, A. (2014). *Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen*. facultas.wuv.
- Längle, A. (2016). *Existenzanalyse: Existentielle Zugänge der Psychotherapie*. facultas.wuv.
- Längle, A. (2019). Das Sinnkonzept V. Frankls: Ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (S. 403–460). Aisthesis Verlag.
- Längle, A. (2022). *Viktor Frankl: Eine Begegnung* (2. Auflage). Facultas.
- Längle, A., Tutsch, L. & Wicki, B. (2005). Viktor Frankl zum 100. Geburtstag. *Psychotherapie Forum*(12), 76–80.

- Lenzen, K.-D. (2008). Offenen Unterricht einrichten: Unterwegs zu einem neuen Lehrerbild. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Pädagogik. Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht: Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (1. Aufl., S. 129–150). Brigg Pädagogik Verl.
- Lleras, F. (2000). Existenzanalyse und Hermeneutik. In A. Längle (Hrsg.), *Praxis der personalen Existenzanalyse* (S. 161–183). Facultas.
- Lotz, D. (2009). Logopädagogik: Überlegungen zu einer sinnzentrierten Pädagogik. *Existenz und Logos*, 17(17), 6–15.
- Lukas, E. (1986). *Gesinnung und Gesundheit: Lebenskunst und Heilkunst in der Logotherapie*. Herder; Spektrum Akad. Verl.
- Lukas, E. (1990). *Geist und Sinn: Logotherapie - die dritte Wiener Schule der Psychotherapie. Kleine Bibliothek der Psychologie*. Psychologie-Verl.-Union.
- Lukas, E. (1991). *Auch dein Leben hat Sinn: Logotherapeutische Wege zur Gesundheit* (Orig.-Ausg., 3. Aufl.). Herder.
- Lukas, E. (1995a). Noogene Neurosen und Depressionen. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 211–222). Verl. Lebenskunst.
- Lukas, E. (1995b). Angstneurosen. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 223–228). Verl. Lebenskunst.
- Lukas, E. (1995c). Zwangsneurosen. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 229–237). Verl. Lebenskunst.
- Lukas, E. (1995d). Reaktive Depressionen. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 238–245). Verl. Lebenskunst.
- Lukas, E. (1995e). *Sinn in der Familie: Logotherapeutische Hilfen für das Zusammenleben. Herder-Spektrum: Bd. 4416*. Herder.

- Lukas, E. (2006a). Im Gespräch. In O. Wiesmeyr & A. Batthyány (Hrsg.), *Sinn und Person: Ausgewählte Beiträge zu Logotherapie und Existenzanalyse* (1. Aufl., S. 290–302). Beltz.
- Lukas, E. (2006b). *Lehrbuch der Logotherapie: Menschenbild und Methoden*. Profil.
- Lukas, E. (2014). *Vom Sinn des Augenblicks: Hinführung zu einem erfüllten Leben*. Verlagsgemeinschaft Topos plus.
- Lukas, E. (2015). *Das Schicksal waltet – der Mensch gestaltet: Philosophie für den Alltag*. Scientia Plattform. Plattform-Verl.
- Lukas, E. (2016). Vorwort Dr. habil. Elisabeth Lukas. In J. Schechner & H. Zürner (Hrsg.), *Krisen bewältigen: Viktor E. Frankls zehn Thesen in der Praxis* (3. Aufl., S. 11–12). Braumüller.
- Lukas, E. (2017). *Heute ist der erste Tag vom Rest deines Lebens: Schritte zu einer erfüllten Existenz*. Topos premium. Verlagsgemeinschaft Topos plus.
- Lukas, E. (2019). *Frankl und Gott: Erkenntnisse und Bekenntnisse eines Psychiaters* (1. Auflage, 2019). Impulse. Neue Stadt.
- Lukas, E. & Schönfeld, H. (2016). *Sinnzentrierte Psychotherapie: Die Logotherapie von Viktor E. Frankl in Theorie und Praxis* [1. Aufl.]. Edition Logotherapie. Profil.
- Marretta-Schär, L., Wagner, A. & Wicki, B. (2006). Runder Tisch: Was ist Person? Was ist personale Begegnung? In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Module der Lehrerbildung. Schulleben und Lebensschule: Beiträge einer existenziellen Pädagogik* (1. Aufl., S. 47–54). Auer Verlag GmbH.
- Minster, K. (1991). *Viktor Emil Frankl: Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik: Bd. 22*. Neubauer.
- Mittelberger, M. & Kathan, C. (2020). "Gemeinsam stark werden": Ein Programm zur Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsstärkung und Stärkung der Lebenskompetenzen von Grundschulkindern. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 380–405). Beltz Juventa.

- Möltner, V. (2020). Schulentwicklung durch Existenzielle Pädagogik. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 184–194). Beltz Juventa.
- Möltner, V. & Happ, T. (2018). Lernen mit innerer Zustimmung. *Erziehung und Unterricht*(1-2), 412–419.
- Mühlbacher, R. (2018a). Editorial. *Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse*(2), 1–2.
- Mühlbacher, R. (2018b). Persönliche Begegnung mit...: Barbara Metzler und Christoph Rüegg im Gespräch mit Rosmarie Mühlbacher, Vorstandsmitglied SGLE. *Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse*(2), 24–32.
- Niedermair, C. (2008). Offener Unterricht in der Praxis: Unterrichtskonzepte und Organisationsformen in Diskussion. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Pädagogik. Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht: Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (1. Aufl., S. 111–128). Brigg Pädagogik Verl.
- Nurmela, R. (2006). Ist die Logotherapie von Frankls religiösem Glauben beeinflusst? In O. Wiesmeyr & A. Batthyány (Hrsg.). *Sinn und Person: Ausgewählte Beiträge zu Logotherapie und Existenzanalyse* (1. Aufl., S. 65–72). Beltz.
- Ott-Halser, G. (2018). Eine sinn- und wertorientierte Klassenbegleitung: Kinder stärken. *Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse*(2), 16–20.
- Peherstorfer, C. (2021). *Was ist Existenzanalyse und Logotherapie*. <https://www.youtube.com/watch?v=qwDvRiz1bhM>
- Petzold, H. G. & Orth, I. (Hrsg.). (2019). *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie*. Aisthesis Verlag.
- Pfatschbacher, B. (n.d.). *Logotherapie und Logopädagogik*. <http://www.praxislebensmut.at/?logotherapie>
- Pfatschbacher, B. (2017). *Märchen als narratives Medium in der sinnzentrierten Pädagogik: Wie gelingt es, logopädagogisches Gedankengut nach Viktor E. Frankl mit Märchen für den Unterricht zu kombinieren? Reihe Geisteswissenschaften*. AV Akademikerverlag.

- PH Kärnten. (n.d.). *Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule*.
<https://www.ph-kaernten.ac.at/>
- PH Linz. (n.d.). *Masterlehrgang: Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung*.
<https://www.phdl.at/>
- PH Tirol. (n.d.). *a.o. Masterstudium Existenzielle Pädagogik und psychosoziale Beratung*.
<https://ph-tirol.ac.at/node/527>
- PH Vorarlberg. (n.d.). *Master Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung*.
<https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fortbildung/hochschullehrgaenge/angebote/master-existen-zielle-paedagogik-und-psychosoziale-beratung>
- PHDL. (2018). *Curriculum: Hochschullehrgang "Sinnzentrierte Pädagogik nach Viktor Frankl"*.
- Prohaska, L. (1955). *Existentialismus und Pädagogik: Eine kritische Studie zum Aufbau einer christlichen Pädagogik auf existentieller Grundlage. Veröffentlichungen des Institutes für Vergleichende Erziehungswissenschaft Salzburg / 7*. Herder.
- Rabensteiner, G. (2017). Pädagogik im Fokus. In M. Gutownig & A. Trattinig (Hrsg.), *Sinn und Leben: Annäherung an Viktor E. Frankl* (S. 183–200). Hermagoras.
- Raskob, H. (2005). *Die Logotherapie und Existenzanalyse Viktor Frankls: Systematisch und kritisch*. Springer Vienna.
- Riedel, C., Deckart, R. & Noyon, A. (2002). *Existenzanalyse und Logotherapie : ein Handbuch für Studium und Praxis*. Wiss. Buchges.
- Riemeyer, J. (2007). *Die Logotherapie Viktor Frankls und ihre Weiterentwicklungen: Eine Einführung in die sinnorientierte Psychotherapie*. Huber.
- Rothbucher, H. (2006). Existenzielle Pädagogik als Hilfe und Ermutigung beim "Aufspüren" persönlicher Ressourcen und Sinn-Möglichkeiten. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Module der Lehrerbildung. Schulleben und Lebensschule: Beiträge einer existenziellen Pädagogik* (1. Aufl., S. 55–73). Auer Verlag GmbH.

- Sborowitz, A. (Hrsg.). (1979). *Wege der Forschung: Bd. 10. Der leidende Mensch: Personale Psychotherapie in anthropologischer Sicht ; ein Sammelbuch* (5. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schechner, J. & Zürner, H. (Hrsg.). (2016). *Krisen bewältigen: Viktor E. Frankls zehn Thesen in der Praxis* (3. Aufl.). Braumüller.
- Schechner, J. & Zürner, H. (2025). *Berufsbegleitender Lehrgang Logopädagogik nach Viktor Frankl Zentrum Wien: "Für einen besseren Durchblick". Sinnzentrierte Lebensgestaltung auf Basis des Menschenbildes von Viktor E. Frankl* (2. Aufl.). Viktor Frankl Zentrum Wien. www.franklzentrum.org
- Scheuenpflug, C. (2020). Die wichtigsten Begriffe im Überblick. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 492–532). Beltz Juventa.
- Schlechter, F. (1964). *Erziehung zu personaler Existenz: Viktor E. Frankls Existenzanalyse und Logotherapie als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*.
- Schübel, T. (2023). *Einführung in die Gestaltpädagogik: Kontakt und Dialog im Alltag*. Beltz Juventa.
- Schurz, G. (Hrsg.). (1998). *Koexistenz rivalisierender Paradigmen: Eine post-kuhnsche Bestandsaufnahme zur Struktur gegenwärtiger Wissenschaft*. Westdt. Verl.
- Schurz, G. (2011). *Einführung in die Wissenschaftstheorie* (3. Auflage). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schurz, G. (2014). Koexistenz und Komplementarität rivalisierender Paradigmen: Analyse, Diagnose und kulturwissenschaftliches Fallbeispiel. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 47–62). Springer VS.
- Sedlak, F. (1995). Witz und Humor als Lehrmeister der Lebensbewältigung. In W. Kurz & F. Sedlak (Hrsg.), *Kompodium der Logotherapie und Existenzanalyse: Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven* (S. 387–392). Verl. Lebenskunst.
- Sibeli, K. (2020). Anwendungsmöglichkeiten Existenzieller Pädagogik in der Basisbildung. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 239–252). Beltz Juventa.

- Siller, H. & Exenberger, S. (2020). Gleich - gleich oder ganz verschieden? Eine Diskussion zu Existenzieller Pädagogik in Hinblick auf Resilienz. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 32–46). Beltz Juventa.
- Steiger-Ronner, A. (2002). Panta rhei - Alles fließt: Wege existenziellen Werdens. In O. Zsok (Hrsg.), *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen*. (S. 213–237). Kösel.
- Steinlechner-Hansen, E. & Struber, K. (2020). "Aber wenn ich sie nicht spür', die Freude!": Existenzielle Zugänge aus der Praxis für die Praxis. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 435–451). Beltz.
- Süddeutsches Institut für Logotherapie & Existenzanalyse. (n.d.). <https://logotherapie.de/>
- Tirier, U. (2002). Von der Angst zum Vertrauen: Logotherapie in der Praxis. In O. Zsok (Hrsg.), *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen. A* (S. 95–109). Kösel.
- Tirier, U. (2012). *Aspekte zur Sinnzentrierten Partner- und Familientherapie: Skript zum Seminar auf der Herbsttagung des ABILE am 15.09.2012*.
- Titze, M. (1988). Einige Anmerkungen zum Paradigmenwechsel in der Psychotherapie. In A. Längle (Hrsg.), *Serie Piper: Bd. 791. Entscheidung zum Sein: Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis* (Orig.-Ausg., S. 22–52). Piper.
- Universität Klagenfurt. (n.d.). *Existenzielle Pädagogik/Logopädagogik nach Viktor E. Frankl*. <https://campus.aau.at/studium/course/93336;jsessionid=5B70538121A095E1FEB08A038345D150.app-campus1>
- Viktor Frankl Institut. (n.d.). *Ausbildung in Österreich*. https://viktorfrankl.org/ausbildung_aut.html
- Viktor Frankl Zentrum Wien (2018). Warum nicht? Sinnzentrierte Pädagogik als Prävention. *Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse*(2), 11–15.
- Viktor Frankl Zentrum Wien (n.d.). *Logopädagogik*. <https://www.franklzentrum.org/zentrum/logopaedagogik.html>
- Vogel, G. L. (1954). *Psychotherapie und Pädagogik: Der Weg der Psychotherapie im Hinblick auf ihren pädagogischen Gehalt*. Lambertus-Verlag.

- Waibel, E. M. (2006). Erziehung zum Selbstwert oder Was hat der Selbstwert mit personalen Werten zu tun? In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Module der Lehrerbildung. Schulleben und Lebensschule: Beiträge einer existenziellen Pädagogik* (1. Aufl., S. 90–109). Auer Verlag GmbH.
- Waibel, E. M. (2008). Die Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Pädagogik. Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht: Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (1. Aufl., S. 43–76). Brigg Pädagogik Verl.
- Waibel, E. M. (2011a). *Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung : Grundlagen einer existenziellen Pädagogik* (1. Aufl.). Pädagogik. Brigg.
- Waibel, E. M. (2011b). *Erziehung zum Selbstwert: Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen* (2. Auflage). Brigg.
- Waibel, E. M. (2017a). Macht Erziehung Sinn? Welche Erziehung macht Sinn? In M. Gutownig & A. Trattinig (Hrsg.), *Sinn und Leben: Annäherung an Viktor E. Frankl* (239-263). Herma-goras.
- Waibel, E. M. (2017b). Stärkung von Lebenskompetenzen durch eine an der Person und deren Sinn orientierten Pädagogik. *Erziehung und Unterricht*(9-10), 1–9.
- Waibel, E. M. (2019). Lernen ist kein Zuschauersport: Wege personalen Lernens. *Erziehung und Unterricht*(5-6), 402–411.
- Waibel, E. M. (Hrsg.). (2020). *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Waibel, E. M. (2022). *Haltung gibt Halt: Mehr Gelassenheit in der Erziehung* (1. Auflage). Juventa Verlag.
- Waibel, E. M. (n.d.). *Institut für existenzielle Pädagogik*. <https://www.existenzielle-paedagogik.at/>
- Waibel, E. M. & Wurzrainer, A. (2016). *Motivierte Kinder - authentische Lehrpersonen: Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Beltz.

- Wicki, B. (1991a). Das Kind als Person. In A. Längle (Hrsg.), *Das Kind als Person: Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht*. (S. 14–26). Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (Wien).
- Wicki, B. (1991b). *Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*. Haupt.
- Wiesmeyer, O. (2006). Selbsterfahrung als geistiger Prozess. In O. Wiesmeyer & A. Batthyány (Hrsg.), *Sinn und Person: Ausgewählte Beiträge zu Logotherapie und Existenzanalyse* (1. Aufl., S. 97–113). Beltz.
- Wiesmeyer, O. & Batthyány, A. (Hrsg.). (2006). *Sinn und Person: Ausgewählte Beiträge zu Logotherapie und Existenzanalyse* (1. Aufl.). Beltz.
- Winklhofer, W. (1991). Logotherapie und Existenzanalyse in der Schule. In A. Längle (Hrsg.), *Das Kind als Person: Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht*. (S. 27–40). Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (Wien).
- Wurmitzer, B. (2010). Existenzielles Leben in der Schule durch personale Begegnung: Chance oder Utopie? *Existenzanalyse*, 27(1), 74–79.
- Zsok, O. (Hrsg.). (2002a). *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen*. Kösel.
- Zsok, O. (2002b). "Ich bin nicht krank.": Ein Gespräch um den Sinn. In O. Zsok (Hrsg.), *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen. A* (S. 11–23). Kösel.
- Zsok, O. (2002c). Elisabeth Lukas: Ein Lebensweg. In O. Zsok (Hrsg.), *Logotherapie in Aktion: Praxisfelder und Wirkungsweisen. A* (S. 46–73). Kösel.
- Zsok, O. (2016). *Der weiter wirkende Wille zum Sinn: Eine kurze Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (DGLE) (1982-2015)*. Forum Psychosozial. Psychosozial Verlag.
- Zurrón, B. (2020). Vom klassischen zum existenziellen Unterricht: Ein Erfahrungsbericht. In E. M. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven existenzieller Pädagogik* (1. Auflage, S. 452–464). Beltz Juventa.