



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Normativität & (Existenzielle) Pädagogik:
Analyse einer haltungsbasierten Pädagogik

verfasst von | submitted by
Michael Stieber B.A. 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:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

„Schwimmen zwei junge Fische des Weges und treffen zufällig einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist. Er nickt ihnen zu und sagt: »Morgen, Jungs. Wie ist das Wasser?« Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter, und schließlich wirft der eine dem anderen einen Blick zu und sagt: »Was zum Teufel ist Wasser?«“

(Wallace, 2023, S. 9)

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
<i>Hinführung zum Thema</i>	<i>1</i>
<i>Forschungsstand - der (pädagogische) Haltungsbegriff.....</i>	<i>3</i>
<i>Forschungslücke.....</i>	<i>6</i>
<i>Zielsetzung und Forschungsfrage</i>	<i>8</i>
<i>Aufbau der Arbeit</i>	<i>8</i>
THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	10
1. Zur Normativitätsfrage in der Pädagogik.....	10
<i>1.1 Historischer Abriss</i>	<i>10</i>
<i>1.2 Normative Pädagogik: Diskussion und Begriff.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3 Affirmative Bildungskonzepte vs. reflexive Bildungskonzepte</i>	<i>17</i>
2. Eine kritische Betrachtung von pädagogischer Haltung	24
<i>2.1 Der ‚Pädagogische Bezug‘</i>	<i>24</i>
<i>2.2 Der ‚Sokratische Eid‘</i>	<i>28</i>
<i>2.3 Gerold Becker und reformpädagogische Landerziehungsheime</i>	<i>34</i>
KONZEPTIONELLE ANALYSE.....	38
3. Existenzielle Pädagogik und Normativität.....	38
3.1 <i>Grundlegendes zur Existenziellen Pädagogik</i>	39
3.1.1 <i>Erste Bemerkungen.....</i>	39
3.1.2 <i>Entstehungskontext der Existenziellen Pädagogik</i>	40
3.1.3 <i>Der Existenzbegriff.....</i>	42
3.1.4 <i>Das Menschenbild</i>	43
3.1.5 <i>Das Personverständnis.....</i>	45
3.1.6 <i>Das Strukturmodell — Die existenzielle Motivationslehre....</i>	48
3.1.7 <i>Wert(verständnis) in der Existenzanalyse.....</i>	50
3.1.8 <i>Personale Stellungnahme</i>	55
3.1.9 <i>Begegnung und Beziehung</i>	56
3.1.10 <i>Phänomenologische Haltung.....</i>	58
3.2 <i>Die Existenzielle Pädagogik im Speziellen.....</i>	59
3.2.1 <i>Erziehungsverständnis und historische Bezugslinien.....</i>	59
3.2.2 <i>Analyse</i>	61
3.2.3 <i>Gesellschaftlicher Bezug</i>	63
3.2.4 <i>Analyse</i>	64

3.2.5 Erziehungsziele der Existenziellen Pädagogik.....	65
3.2.6 Analyse	67
3.2.7 ‚Erziehung als Wissensanwendung‘	70
3.2.8 Analyse	72
3.2.9 Person und Erziehungshaltung der Erziehenden	73
3.2.10 Analyse	74
3.2.11 Werteerziehung	75
3.2.12 Analyse	78
3.2.13 Erziehungsmittel.....	80
3.2.14 Analyse	81
3.3 Abschließende Einordnung der Existenziellen Pädagogik	82
SCHLUSSBETRACHTUNG	88
4. Resümee.....	88
5. Ausblick	92
Literaturverzeichnis.....	94
Abstract	103

EINLEITUNG

Hinführung zum Thema

Zierer et al. (2017) sprechen davon, „dass es gerade in pädagogischen Kontexten nicht so sehr darauf ankommt, was wir machen, sondern auch und vor allem darauf, wie und warum wir etwas machen“ (S. 131). In diesem Zusammenhang wird häufig von einer ‚pädagogischen Haltung‘ gesprochen. Allerdings ist die Frage, was eine solche Haltung ausmacht und was die ‚richtige‘ pädagogische Haltung ist, äußerst komplex und vielschichtig (Schwer, Solzbacher & Behrensen, 2014, S. 47). So ist in der Pädagogik „theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt, was unter Haltung überhaupt zu verstehen ist“ (Schwer & Solzbacher, 2014a, S. 8). Zudem zeigt sich, „dass ‚Haltung‘ in der Pädagogik bisher vielmehr implizit mitgedacht als ‚expliziert‘ wurde oder einfach als Norm gesetzt wurde und wird“ (Kuhl et al., 2014a, S. 79). Ein Versuch, den pädagogischen Haltungsbegriff zu fassen, könnte beispielsweise sein:

„Mit dem Terminus ‚professionelle Haltung‘ sind ... konkrete Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen. Das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung.“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10)

Dieser Umschreibung nach geht eine pädagogische Haltung also stets auch mit Werten und Normen einher. Im alltäglichen Sprachgebrauch beziehen sich die Begriffe ‚Norm‘, ‚normativ‘ und ‚Normativität‘ ihrem Wortursprung nach auf einen Maßstab, einen Standard oder eine Referenzgröße, die ursprünglich im Bauwesen verwendet wurde (Meseth et al., 2019, S. 6). Anders gesagt, besagt eine Norm, „daß etwas sein soll oder nicht sein soll bzw. daß etwas so sein soll oder nicht so sein soll“ (Brezinka, 1978, S. 95). Dabei ist die Erzeugung von Normen allgegenwärtig:

„Normen umgeben uns in jedem Kontext, sie stehen uns nicht gegenüber, sondern wir bringen sie hervor und reproduzieren sie Sprechakt für Sprechakt. Wir sind von Normen umgeben und werden in unserem Denken, Handeln und Fühlen von ihnen orientiert.“ (Meseth et al., 2019, S. 6)

Im Kontext von Normativität in der Erziehungswissenschaft sprechen Meseth et al. (2019, S. 3) davon, dass mit dem Sein-Sollen-Problem auch das Thema der Normativität, „nämlich als

Suche nach Gründen, Wegen und Legitimationsverfahren für richtiges und gutes, für wirksames und legitimes Handeln“ (S. 3), in die Welt kommt.

Für Wolfgang Brezinka ist jedoch die „Norm der Werturteilsfreiheit ... ein wesentlicher Maßstab, um die empirische Erziehungswissenschaft von allen Arten der praktischen Pädagogik ... zu unterscheiden“ (Brezinka, 1978, S. 103). Dabei kritisiert er an der wissenschaftlichen Pädagogik insbesondere das „Gemisch aus hypothetischen und dogmatischen, deskriptiven und normativen Elementen“ (Brezinka, 1978, S. 26) und der mangelnden Unterscheidung der traditionellen Pädagogik zwischen „Sein und Sollen, zwischen Wirklichem und Gewolltem, zwischen Aussagen und Forderungen, zwischen Erkenntnissen und Entscheidungen“ (Brezinka, 1978, S. 113). Es müsse daher zwischen normativen und deskriptiven Aussagen unterschieden werden (Brezinka, 1978, S. 95), da der „Unterschied zwischen Sein und Sollen ... logisch nicht zu überbrücken“ (Brezinka, 1971, S. 7) ist. Daher griff Wolfgang Brezinka in seinem Konzept der Erziehungswissenschaft als empirische Realwissenschaft, die Erziehungswissenschaft und deren wissenschaftlichen Kompetenzbereich als streng wissenschaftlich, rational und werturteilsfrei auf, um den Ruf des Faches zu verbessern (Höhne, 2006, S. 31 f.). Für ihn sei es „unmöglich, in ein und demselben theoretischen System zugleich wissenschaftliche, moralbegründende und praxisanleitende Zwecke zu erreichen“ (Brezinka, 2015, S. 292). Er empfiehlt drei Haupttypen pädagogischer Theorien unter dem Oberbegriff „Pädagogik“ zu unterscheiden, welche in ihren jeweiligen Sprachformen, Inhalten und Aufgaben verschieden sind (Brezinka, 2015, S. 292): 1. Empirische Erziehungswissenschaft, 2. Philosophie der Erziehung und 3. Praktische Pädagogik. Eine nicht-normative Erziehungswissenschaft nach Brezinka würde dabei keine Wertung nehmen, keine Vorschriften oder Anweisungen enthalten und keine Erziehungsziele aufstellen (Balzer & Bellmann, 2023, S. 24). Der Zuständigkeitsbereich von normativen Fragen würde demnach der praktischen Pädagogik zukommen (Höhne, 2006, S. 36 ff.).

Höhne (2006, S. 47) argumentiert jedoch, dass die Konzeption der Erziehungswissenschaft als ausschließlich empirische Realwissenschaft mit Problemen verbunden ist. So leide das Modell „unter einer unrealistischen Einschätzung der gegebenen Verhältnisse“ (Höhne, 2006, S. 97). So sprechen auch Meseth et al. (2019, S. 11 f.) davon, dass die Verwendung von Begriffen wie Erziehung, Bildung, Lernen etc. bereits „(implizit) einen normativen Anspruch“ (S. 11) erheben. Außerdem bleibt weiterhin unklar, wie sich wissenschaftliche Formulierung

gen entwickeln lassen, die frei von Emotionen sind und auch bei der Leserschaft keine solchen hervorrufen dürfen, sowie die Beantwortung der Forderung, „dass man als Erziehungswissenschaftler*in Formulierungen finden soll, die keine Form pädagogischen Handelns nahelegen“ (Meseth et al., 2019, S. 12). In diesem Kontext von Normativität und Erziehungs(wissenschaft) ist auch das von Immanuel Kant formulierte Problem zu erwähnen:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang?“ (Kant & Holstein, 1974, S. 45)

Brumlik sieht in seinem Buch *„Advokatorische Ethik. Über die Legitimität pädagogischer Eingriffe“* (1992) und in einem späteren Artikel (2013) Erziehung als eine „moralische Pflicht, die die jeweils älteren Generationen den nachrückenden schulden“ (Brumlik, 2013, S. 3). Dabei betont er, dass „bestimmte Erziehungshandlungen, -institutionen und -systeme ... vor der Folie ihrer selbst gesetzten Ziele“ (Brumlik, 2013, S. 4) legitimationsbedürftig sind. Offen bleibt jedoch weiterhin die Frage: Bis wann wird „ein pädagogisches Ziel noch im Dienste des Subjekts verfolgt, ab wann wird es durch dieses Ziel zum Objekt äußerer Zwecke gemacht?“ (Meseth et al., 2019, S. 9).

Forschungsstand - der (pädagogische) Haltungsbegriff

Dem Haltungsbegriff ist in den vergangenen Jahren in der Alltags- und Fachliteratur große Aufmerksamkeit zugekommen. Dabei existiert jedoch in verschiedenen Fachdisziplinen ein unterschiedliches Verständnis darüber, was den Begriff Haltung ausmacht und wie dieser zu verwenden sei (Kupiek, 2023, S. 3). Ebenso fehlt eine diesbezügliche Grundlagenforschung (Kurbacher & Wüschner, 2016, S. 15). Daher entzieht sich der Haltungsbegriff aufgrund seiner Polyvalenz einer allgemeingültigen Definition (Kurbacher & Wüschner, 2016, S. 11). Demnach stellt der Haltungsbegriff nach Fiegert und Solzbacher (2014) auch keinen wissenschaftlichen Begriff dar, da in der Wissenschaftstheorie „nur solche als wissenschaftliche Begriffe bezeichnet [werden], die durch Definitionen bestimmbar sind“ (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 20), weshalb der Haltungsbegriff als Konstrukt gesehen werden könne. Dabei sind Konstrukte Begriffe, „die nicht unmittelbar auf beobachtbare Sachverhalte rückführbar sind“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 418). Das Konstrukt Haltung in „Gänze zu erfassen bleibt [in

diesem Sinne] ein Vorhaben, welches über die reine Beschreibung von Sichtbarem hinausgeht“ (Halfmann, 2023, S. 21).

Wird der aktuelle wissenschaftliche Diskurs und Forschungsstand der für diese Arbeit relevanten pädagogischen Haltung betrachtet, so kann festgestellt werden, dass das Vorgeben einer ‚richtigen‘ Haltung die Geschichte der Pädagogik durchzogen hat, dann eine Zeit lang weniger verwendet wurde¹ und gegenwärtig der Haltungsbegriff wieder vermehrt den pädagogischen Diskurs prägt (Fiebert & Solzbacher, 2014, S. 17). Daneben hält auch Berendes (2014) fest, dass beispielsweise der „*Shift from teaching to learning*“² ... häufig mit der Forderung nach einer neuen Haltung oder auch nach einem Haltungswechsel verbunden [wird], den Lehrende umzusetzen haben“ (S. 229). Doch auch in der Pädagogik ist...

„ ... *theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt, was unter Haltung überhaupt zu verstehen ist, wie man sie erwirbt, wie und ob sie veränderbar ist, obwohl Haltung in der erziehungswissenschaftlichen Literatur nahezu von Beginn an Postulat und daher auch Tradition ist. Noch weniger ist klar, ob und wie eine - wie auch immer zu fassende - Haltung lehrbar ist.*“
(Schwer & Solzbacher, 2014a, S. 8; Herv. i. Orig.)

Diese Ausgangssituation nahm die interdisziplinär arbeitende Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) zum Anlass, sich die Frage zu stellen, „ob angesichts der Gemengelage eine theoretische und empirische-praxistaugliche sowie breit konsensfähige Fundierung des Terminus *professionelle pädagogische Haltung* entwickelt werden kann“ (Schwer & Solzbacher, 2014a, S. 9; Herv. i. Orig.). Hierfür wurden in diesem Projekt historische und aktuelle theoretische Zugänge zum Konzept Haltung aus Pädagogik, Soziologie, Philosophie und Psychologie ausgewertet (Schwer & Solzbacher, 2014a, S. 9). Weiter wurde versucht, dem Haltungsbegriff in Anlehnung an die Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) von Julius Kuhl (2001) ein theoretisches Fundament zu geben (Kuhl et al., 2014a, S. 80). Denn die PSI-Theorie scheint dafür geeignet zu sein, „sowohl eine Grundlage für eine sinnvolle Definition zu liefern als auch den Veränderungsmöglichkeiten und der Lehrbarkeit von Haltung näher zu kommen“ (Schwer &

¹ Der Haltungsbegriff „berührt zuweilen den Raum des Ideologischen genauso wie den des Militanten und lässt sich durchaus sowohl als Mittel der Agitation als auch der Deformierung instrumentalisieren“ (Kurbacher & Wüschner, 2016, S. 14). Besonders nach dem Zweiten Weltkrieg geriet der Begriff der pädagogischen Haltung unter Ideologieverdacht und wurde zunehmend als ungeeignet betrachtet (Schwer & Solzbacher, 2014a, S. 7).

² Mit dem *Shift from teaching to learning* „wird die Erwartung verbunden, dass Hochschullehrende selbstreguliertes Lernen ihrer Studierenden stärker fördern“ (Fendler & Gläser-Zikuda, 2013, S. 15).

Solzbacher, 2014a, S. 10). So wird Haltung schließlich als eine „zeitlich *überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation*“ (Kuhl et al. 2014b, 114) bezeichnet, welche jedoch „durch die Aktivierung von Selbstkompetenzen durch geeignete Vermittlungsmethoden, Übungen oder Trainings ... zumindest in Teilen lehrbar“ (Schwer & Solzbacher, 2014b, S. 218) ist.

Doch auch über dieses Forschungsprojekt hinaus wird weiter zum Phänomen Haltung geforscht und diskutiert. So wird sich im Sammelband von Rotter et al. „*Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*“ (2019) aus psychologischer, soziologischer und kritisch-pädagogischer Perspektive dem Haltungsbegriff angenähert. Es wird festgestellt, dass „der Haltungsbegriff im (aktuellen) erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht fest etabliert und damit definiert [ist], sondern ... sich aus verschiedenen theoretischen Perspektiven unterschiedlich übersetzen bzw. konkretisieren“ (S. 7) lässt.

Auch setzt sich John Hattie im Zuge seiner Synthese von Meta-Analysen „*Visible Learning - Lernen sichtbar machen*“ (2014) mit dem Phänomen Haltung aus Perspektive der empirischen Bildungsforschung auseinander. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Fachkompetenz von Lehrer_innen für den Schulerfolg nur eine geringere Effektstärke ausmacht als zuvor angenommen wurde (Hattie, 2014, S. 136 f.). Dabei bezeichnen Hattie und Zierer (2018, S. 24) die weit verbreitete Annahme, dass Lehrpersonen, die besonders viel Fachkompetenz haben, auch besonders erfolgreiche Lehrpersonen sind, als hartnäckigen Mythos. Um „erfolgreich“ zu unterrichten, kommt es demnach in pädagogischen Kontexten nicht nur darauf an, was eine Lehrperson macht. Wesentlich ist das Wie und das Warum (Zierer, Weckend & Schatz, 2019, S. 18). Somit ist nicht das „Wissen und Können ausschlaggebend, sondern vor allen Dingen die Haltung in Form von Wollen und Werten“ (Hattie & Zierer, 2018, S. 26). Zudem arbeitete Hattie (2012) aus diesen Ergebnissen Haltungen bzw. sogenannte „Mindframes“ zu Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen heraus, welche Zierer in seinem Buch „*Hattie für gestresste Lehrer*“ (2016) auf zehn Haltungen ausbaut. Dabei verweisen Hattie und Zierer (2018) selbst auf einen normativen Charakter, obgleich sie mit empirischen Belegen argumentieren, dass eben „erfolgreiche Lehrpersonen aufgrund ihrer Haltung so handeln, wie sie handeln“ (Hattie & Zierer, 2018, S. 27). Die Professionalität im Lehrberuf umfasst nach Zierer, Weckend und Schatz (2019) also „nicht nur Fachkompetenz,

pädagogische Kompetenz und didaktische Kompetenz, sondern die Wirksamkeit dieser Trias hängt vor allem von den Haltungen der Lehrpersonen ab“ (S. 28).

Damit einhergehend kann das, was Haltung ist, anhand des Quadrantenmodells von Ken Wilber, welches wiederum auf der Drei-Welten-Theorie von Jürgen Habermas gründet, erkenntnistheoretisch in Zusammenhang gesetzt werden (Weckend, 2021, S. 60). Denn nach diesen Überlegungen umfassen Haltungen immer objektive Einstellungen (empirische Daten), subjektive Überzeugungen (Interesse/Wünsche/Bedürfnisse), intersubjektive Wertungen (Werte & Normen) und interobjektive Einstellungen (systemische Zusammenhänge) (Zierer, 2022b, S. 39 f.). Dabei kann es zwischen diesen vier Facetten Widersprüche geben. So „kann ein Mensch mit Leidenschaft Jäger sein, aber sich ebenso für artgerechte Tierhaltung einsetzen“ (Zierer, 2022b, S. 40). Haltung zeichnet sich somit nicht durch Konsistenz, sondern durch Kohärenz aus (Zierer, 2022b, S. 40). Somit eignet sich dieser Haltungsbegriff dafür, „eine historische Spaltung zwischen geisteswissenschaftlicher Pädagogik einerseits und empirischer Bildungsforschung andererseits aufzuheben“ (Zierer, 2022a, S. 374).

Da es in der Wissenschaft kein universales Verständnis eines Haltungsbegriffs, sondern sehr viele unterschiedliche Perspektiven und Ansätze gibt, ist es schwierig, einen allumfassenden Forschungsstand zur pädagogischen Haltung zu skizzieren. Eine erste Annäherung an das, was in dieser Arbeit mit pädagogischer Haltung gemeint ist, findet sich in dem von Hartmut von Hentig (1993) verfassten und im späteren Verlauf der Arbeit näher diskutierten ‚Sokratischen Eid‘ wieder. So stelle der ‚Sokratische Eid‘ einerseits „eine öffentliche Selbstverpflichtung dar ... , das Lehrerhandeln dem Wohl des Kindes unterzuordnen, und [hat] andererseits eine Schutzwirkung gegenüber Mechanismen, die diese Ausübung des Lehrerberufes behindern können“ (Zierer, 2022a, S. 371).

Forschungslücke

Wie im Forschungsstand gezeigt wurde, scheint ‚Haltung‘ in der Gestaltung von Bildung und pädagogischen Prozessen eine entscheidende Rolle zu spielen. Zudem gewinnt das Thema der pädagogischen Haltung auch in jüngster Zeit wieder mehr an Bedeutung. Jedoch herrschen unterschiedliche Ansichten darüber, was Haltung eigentlich ist und was sie genau ausmacht. Zudem kommt die Diskussion um das Thema der Haltung nicht um eine Auseinandersetzung mit der Frage der Normativität in der Pädagogik herum.

Diese Problemstellung als Ausgangspunkt nehmend, möchte sich die vorliegende Arbeit mit der Existenziellen Pädagogik auseinandersetzen. Denn diese versteht sich als „*eine grundlegende Haltung*, die sich ... um den unverstellten Blick auf das Kind bemüht“ (Waibel, 2017, S. 14; Herv. i. Orig.). Die Existenzielle Pädagogik hat ihre Anfänge in den 1980er-Jahren (Waibel, 2019a, S. 314), wobei insbesondere Eva Maria Waibel mit zahlreichen Publikationen erheblich zur Grundlage und Systematisierung der Existenziellen Pädagogik beigetragen hat (Waibel & Wurzhainer, 2016; Waibel, 2017; Waibel, 2020; Waibel, 2022). Dabei sei die Existenzielle Pädagogik weder eine Rezeptsammlung von Vorgehensweisen und Techniken noch gehe es darum, konkrete Handlungsweisen zu lernen, um Kinder in eine bestimmte Richtung zu ziehen (Waibel, 2022, S. 61 f.). Die Leitfrage der Existenziellen Pädagogik lautet: „Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*?“ (Waibel, 2022, S. 40; Herv. i. Orig.). Das methodische Vorgehen sei zwar wichtig, allerdings ist für die Existenzielle Pädagogik letztendlich das jeweilige gelebte Menschenbild handlungsleitend, wodurch die pädagogische Haltung entscheidend wird (Waibel, 2017, S. 28; Waibel, 2018, S. 17).

Der Begriff Menschenbild ist „im Wesentlichen durch philosophische Ansichten zur grundlegenden Natur des Menschen gekennzeichnet, beschreibt ... also Haltungen und Einstellungen, die fundamentale, existenzielle Aspekte des spezifisch Menschlichen betreffen“ (Standop et al., 2017, S. 9). Jedoch existiert bislang kein „geschlossenes, einheitliches oder ganzheitliches Menschenbild“ (Vossenkuhl, 2009, S. 256 f.). Auch Michael Zichy (2015) setzt sich vertiefend mit dem geschichtlichen wie auch gegenwärtigen Gebrauch des Begriffs Menschenbild auseinander. Er spricht davon, dass bis heute „keine gründliche theoretische Untersuchung zum Begriff ›Menschenbild‹ vor[liegt]“ (S. 7) und zeigt auf, weshalb es sich lohnt, diesen „doch endlich einmal zum Gegenstand einer präzisen philosophischen Analyse zu machen“ (S. 29). Ebenso ist anzumerken, dass mit der Annahme, dass Haltung auf einem Menschenbild gründet, wiederum eine Diskussion um ein ‚richtiges‘ Menschenbild einhergeht (Schwer & Solzbacher, 2014a, S. 10). Schließlich „führen unterschiedliche Menschenbilder zu unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen und Konzepten“ (Bauer & Schieren, 2015, S. 11).

Die am Erleben und Handeln ansetzende Existenzielle Pädagogik scheint also eine Praxis zu sein, welche Normen und Werte in den pädagogischen Prozess hineinbringt. Eine auf einer Haltung basierende Pädagogik kann jedoch schnell unter den Verdacht von Manipulation fal-

len. Damit einher geht auch die Gefahr eines missbräuchlichen und dogmatischen Handelns. So weisen beispielsweise die Grundsätze der Existenziellen Pädagogik Ähnlichkeiten zu dem Begriff des ‚Pädagogischen Bezugs‘ von Herman Nohl auf. Die bis in die 60er-Jahre anerkannte Theorie des Pädagogischen Bezugs erfuhr jedoch im Zuge der empirischen Wende und der Nähe von Herman Nohl zum Nationalsozialismus starke Ablehnung (Pfaffrath, 1983, S. 9). Eine dahingehende Untersuchung der haltungsbasierten Existenziellen Pädagogik stellt daher im Wesentlichen die Forschungslücke dieser Arbeit dar. Hinzu kommt: Es gibt zwar einige Publikationen, die sich mit verschiedenen Perspektiven und Fragestellungen der Existenziellen Pädagogik auseinandersetzen und zur Weiterentwicklung und Verbreitung dieser beitragen (z. B. Kohl, 2020; Mittelberger & Kathan, 2020; Strießnig, 2020). Darunter befindet sich der Sammelband *„Wertschätzung wirkt Wunder. Perspektiven Existenzieller Pädagogik“* (2020) von Eva Maria Waibel. Zudem wird ein berufsbegleitender Masterlehrgang *„Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung“* an verschiedenen pädagogischen Hochschulen angeboten (z. B. PH-Linz, 2023; PH-Tirol, 2024). Ein breiter wissenschaftlicher und auch kritischer Diskurs zur Existenziellen Pädagogik scheint bisher jedoch noch nicht umfassend zu bestehen.

Zielsetzung und Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund der ‚Normativitätsfrage‘ in der Pädagogik und den damit einhergehenden Gefahren eines Setzens auf eine pädagogische Haltung, hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, den normativen Gehalt der Existenziellen Pädagogik zu analysieren und das Konzept der Existenziellen Pädagogik hinsichtlich Normativität zu verorten. Die der Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet demnach: *„Wie lässt sich die haltungsbasierte Existenzielle Pädagogik hinsichtlich Normativität verorten?“*

Aufbau der Arbeit

Zunächst erfolgt im theoretischen Bezugsrahmen eine Auseinandersetzung zum Thema Normativität in der Pädagogik. Dabei wird auf die von Benner et al. (1998) geführte Diskussion über die Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal Bezug genommen und im Zusammenhang damit der Unterschied zwischen Wissen und Haltung sowie eine bestimmte Haltung als Ziel pädagogischer Prozesse thematisiert. Am Beispiel des Konzepts des ‚Pädagogi-

schen Bezugs‘ nach Herman Nohl und des von Hartmut von Hentig entworfenen ‚Sokratischen Eids‘ werden die Herausforderungen, Gefahren und der damit einhergehende manipulative Verdacht einer auf Haltung setzenden Pädagogik erörtert.

Daran anschließend folgt eine konzeptionelle Analyse der Existenziellen Pädagogik auf Basis des Kriterienrasters zur Unterscheidung von affirmativen und reflexiven Bildungskonzepten, welches im Zuge einer Arbeitsgruppe von Benner et al. (1998) entwickelt wurde. Als Grundlage dient dabei das Buch *„Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung. Grundlage einer Existenziellen Pädagogik“* (2017) von Eva Maria Waibel, das darauf abzielt, „die Grundlinien einer Existenziellen Pädagogik aufzubereiten und zu strukturieren“ (Waibel, 2017, S. 14). Abgeschlossen wird die Arbeit mit einer Schlussbetrachtung.

THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

1. Zur Normativitätsfrage in der Pädagogik

1.1 Historischer Abriss

In der Geschichte des pädagogischen Denkens und Handelns ging es zumeist darum, „Aussagensysteme hervorzubringen, die nicht nur deskriptive bzw. empirische Sätze, sondern Terme mit Sollenaussagen, sogenannte Normative, formulieren und auf diese Weise pädagogisches Denken und Handeln einer zweckrationalen Beziehung unterstellen“ (Fuchs, Jehle & Krause, 2013, S. 9).

So gibt es in der Pädagogik spätestens seit Johann Friedrich Herbart (1776-1841) Versuche einer wissenschaftlichen Begründung von Normen (König, 1991, S. 221). Herbart spricht in der Einleitung seines Buchs *„Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“* (1806) davon, dass die Pädagogik zunächst die Aufgabe hat zu klären, „mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk angreifen soll“ (Herbart, 1806, S. 16). Durch eine vollständig ausgearbeitete Wissenschaft der Pädagogik und Psychologie sollte eine „Landkarte des menschlichen Geistes“ entstehen, die schließlich zu einer „Mechanik des Geistes“ führt (Böhm, 2010, S. 82). Demnach würde der Mensch „durch ‚erziehenden Unterricht‘ ... zur ‚Charakterstärke der Sittlichkeit‘ geführt, damit individuelles Wohl und Gemeinwohl sich als wechselseitig bedingende Lebensqualitäten entfalten können“ (Klattenhoff, 2012, S. 101). Diese angestrebte Sittlichkeit sollte durch Regierung, erziehenden Unterricht und Zucht erreicht werden (Raithel et al., 2009, S. 161). Für Herbart war die Ethik („Allgemeine praktische Philosophie“) und psychologische Überlegungen grundlegend, wobei die Psychologie an sich zu seiner Zeit noch nicht als eigenständige wissenschaftliche Disziplin existierte: „Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse“ (Herbart, 1841, S. 1). Er hoffte, dass zukünftige psychologische Erkenntnisse dabei helfen würden, das Wesen des Kindes besser zu verstehen, um klare Handlungsanweisungen zu gewinnen und „um Erziehung methodisch ... strukturieren und planbar ... gestalten“ (Raithel et al., 2009, S. 167) zu können.

Des Weiteren ist der Ansatz von Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) zu nennen, dessen Ziel nicht „die Formulierung rezepthafter Lösungen für pädagogische Pro-

bleme [war], sondern das Aufzeigen von Orientierungsmöglichkeiten angesichts konfliktbehafteter Optionen“ (Raithel et al., 2009, S. 127). Schleiermacher orientierte sich nicht wie Herbart an Mitteln und Zwecken, sondern ging von einer „dialektischen Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Böhm, 2010, S. 85) und damit einhergehend von folgender Frage aus: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher, 1983, S. 38). Dabei kommt er zu der Antwort, dass die Pädagogik zum Guten erziehen möchte (Schleiermacher, 1983, S. 59). Die Erziehung fällt daher für Schleiermacher in das Gebiet der Ethik als „Wissenschaft vom Guten (Handeln)“ (Schluß, 2013, S. 141). Infolge sind der Pädagogik die normativen Vorgaben der Ethik unterstellt und dementsprechend pädagogische Ziele vorgegeben (Schluß, 2013, S. 142 f.). Was das Gute ist, ist jedoch nicht eindeutig zu beantworten. Schleiermachers Antwort darauf ist:

„Alles was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein; also keine Eigentümlichkeit, keine Verschiedenheit, die sich in einem einzelnen oder in einer Masse, in einer Gemeinschaft findet, ist an sich etwas, dem die Erziehung entgegenwirken müßte, wenn es nicht böse ist.“ (Schleiermacher, 1983, S. 59)

In anderen Worten: Solange die Ethik nicht eindeutig bestimmen kann, was das Gute ist, soll in der Erziehung „alles das, was nicht böse ist, gefördert werden“ (Schluß, 2013, S. 147) und nur dort, „wo etwas übereinstimmend als etwas dem Guten direkt entgegenstehend erkannt wird, da habe die Pädagogik die Aufgabe, entgegenzuwirken“ (Schluß, 2013, S. 151). Doch stellt sich auch bei dieser Argumentation die Frage, ab wann etwas als übereinstimmend böse gilt (Schluß, 2013, S. 145). So sei auch dieses Konzept nicht nicht-normativ. Jedoch wird „der normative Anspruch aber in die pädagogische Theorie selbst hineingelegt und die Ansprüche, der Pädagogik von außen Normen vorzugeben, abgewehrt“ (Schluß, 2013, S. 153).

Wilhelm Dilthey (1833-1911) und die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik knüpften gegen Ende des 19. Jahrhunderts an Schleiermachers Überlegungen an und führten diese weiter. Dilthey stellte sich dabei ausdrücklich gegen die Vorstellung von zeit- und orts-unabhängigen, allgemeingültigen Normen (König, 1991, S. 222). Stattdessen vertrat er die Position, dass Normen nur aus historischen Zusammenhängen heraus entstehen und nur im Kontext der Geschichte aufgestellt werden können:

„Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst aus der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemein gültigen Begriffen, sondern immer nur in lebendigen Erfahrungen.“ (Dilthey, 1958, S. 57)

Somit gehe es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik darum zu versuchen, „Erscheinungen der Wirklichkeit hermeneutisch zu verstehen, anstatt sie im Sinne der Naturwissenschaften kausal zu erklären“ (Raithel et al., 2009, S. 178). Aber auch hier findet sich keine adäquate Antwort auf die Frage: „Woher gewinnt eine das Leben leitende Geisteswissenschaft wie die Pädagogik das ‚Sollen‘, wenn es doch nicht von außen normativ vorgegeben sein darf?“ (Koch, 1997, S. 598).

Schließlich erfuhr der geisteswissenschaftliche Zugang in den 1960er Jahren im Zuge des wissenschaftstheoretischen Grundlagenstreits starke Kritik (Biemüller, 2019, S. 117). Die sich nach dem Zweiten Weltkrieg etablierende empirische Erziehungswissenschaft vertrat die Auffassung, dass Normen und Werte³ einer wissenschaftlichen Begründung nicht zugänglich seien. Folglich sollten sie ausgeklammert werden und keine Rolle mehr im erziehungswissenschaftlichen Kontext spielen (König, 1991, S. 222). So orientierte sich die empirische Erziehungswissenschaft an der Meinung von Max Weber, „daß es niemals Aufgabe einer Erfahrungswissenschaft sein kann, bindende Normen und Ideale zu ermitteln, um daraus für die Praxis Rezepte ableiten zu können“ (Weber, 1904, S. 25). Ganz nach dem Motto, „Wissenschaft stelle (hypothetisch) fest, was (wirklich) ist, was nicht ist, was in welchem Grade wahrscheinlich und was unwahrscheinlich ist, keinesfalls jedoch, was sein solle, was wert oder unwert sei“ (Ruhloff, 2019, S. 162). Im Zuge dessen gerieten insbesondere die mit einer Normsetzung in Verbindung gebrachten pädagogischen Ansätze im 20. Jahrhundert unter Druck, „was sich im pragmatisch verstandenen Versuch niederschlägt, einerseits deskriptive Bescheidenheit und normative-wertbezogene Zurückhaltung als ‚unverfänglichere‘ oder auch ‚bessere‘ verstandene Wege der Pädagogik festzuschreiben und andererseits Normativität und

³ Eine Unterscheidung zwischen Normen und Werten gestaltet sich schwierig, weshalb diese beiden Begriffe häufig nicht unterschieden, sondern gleichgesetzt werden. Nach Kurt Neudert (1983) bezeichnet man Normen „allgemein als Werte mit Sollencharakter“ (S. 112). Daniel Tröhler (2013) spricht in der Diskussion um die Abgrenzung bzw. Verwandtschaft von Normen und Werten beispielsweise davon, dass in der deutschen Diskussion, „die im Unterschied etwa zum amerikanischen Pragmatismus traditionell dualistisch argumentiert, ... die Wertfrage im Inneren des Menschen verortet werden [könne], während die Normen am äußeren Verhalten orientiert sind“ (S. 71). Auf Grundlage seiner Arbeitshypothesen geht er davon aus, „dass der Begriff des Wertes dazu dient, Fragen nach dem ethisch Guten zu umschreiben, während der Begriff der Norm dazu verwendet wird, soziale Verhaltensweisen zu erfassen“ (S. 71).

Normative ganz aus dem ‚Geschäft der Pädagogik‘ zu eskamotieren“ (Fuchs, Jehle & Krause, 2013, S. 9).

1.2 Normative Pädagogik: Diskussion und Begriff

Dennoch war und bleibt die Diskussion um eine normative Pädagogik ein zentrales Thema. Bereits Bokelmann (1964, S. 61) kritisierte die nach der Nachkriegszeit unzureichend gestellte Frage nach der pädagogischen Norm. Er betont, dass die „Rede von ‚normativer Pädagogik‘ ... in verschiedene Richtungen [verweist], die begrifflich getrennt werden müssen“ (S. 64). Thompson und Wrana (2019, S. 172) fanden heraus, dass im ‚Fachinformationssystem Bildung‘ weniger als 50 Publikationen mit dem Schlagwort ‚Normativität‘ im Titel existieren.⁴ Auch für Fuchs, Jehle und Krause (2013, S. 10) kann es nicht die Lösung sein, die Frage nach der Normativität (in) der Pädagogik erst gar nicht mehr zu stellen.

Obwohl der Normativitätsbegriff in der pädagogischen Wissenschaft durch die empirische Wende scheinbar ausgeklammert wird, ist Normativität auch „in den Vorannahmen empirischer und theoretischer Forschung mehr oder weniger omnipräsent“ (Schopf, 2018, S. 70). Da pädagogische Praxis nach Schopf (2018, S. 70) immer mit normativen Annahmen und Überlegungen verbunden ist, ist es notwendig, dass die Forschung sich auch mit dieser Thematik auseinandersetzt. Müller (2013) verweist auf das Paradox, dass durch die Etablierung „allgemeiner Leistungsnormen und Bildungsstandards in Schulen ... ein starkes (politisches und auch wissenschaftliches) Interesse an der Normierung von pädagogischen Prozessen, ihrer Klassifizierung und Bewertung“ (S. 39) entsteht, obwohl die Bildungsforschung betont, sich zu wertbezogenen Vorbestimmungen ihres Gegenstandes zu distanzieren (S. 39). Zudem argumentiert Koch (2004), dass die Voraussetzungen der PISA-Studie „eindeutig normativ, und zwar bildungspolitisch normativ intendiert sind“ (S. 53) und die Wissenschaftszuständigkeit „von der Pädagogik auf die empirische Bildungsforschung über[geht], die als politisch abgerufene Auftragsforschung anzusehen ist“ (S. 54). So sei Empirie kein wertneutrales und inhaltlich neutrales Instrument und „Zahlen und Statistiken ... erhalten ihre Bedeutung immer nur im Lichte von Theorien und Kriterien, die in unterschiedlichen Bereichen ihren Ursprung haben“ (Veiga, 2015, S. 23). Der Bildungserfolg oder -misserfolg von Kindern wird demnach

⁴ Dies mag jedoch auch daran liegen, dass im Jahr 2013 viele Publikationen, in denen sich mit Haltung im pädagogischen Kontext auseinandergesetzt wurde oder in denen Normativität explizit im Titel erwähnt wurde, nicht digital verfügbar waren. Anfang 2025 tragen zumindest 98 Online-Publikationen das Schlagwort Normativität im Titel.

nicht als zufällig betrachtet, sondern als erforschbar und beeinflussbar gesehen (Meseth et al., 2019, S. 4). Auch wissenschaftliche Methoden seien nach König (1991) somit nicht frei von Werten und Normen. So merkte die kritische Erziehungswissenschaft ebenso an, „daß die These der Wertfreiheit unter der Hand zu einer »Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse« führt“ (S. 223). Entscheidungen wie eine Erziehung zur Selbstständigkeit oder Erziehungs- und Unterrichtsziele würden immer vor dem Hintergrund von Normen und Werten getroffen. Daher sieht König „die in der Tradition der Kritischen Theorie oder der antiautoritären Erziehung vorgebrachten Kritik an Erziehungszielen ... letztlich [als] eine Wertentscheidung im Blick auf eine bestimmte Norm, nämlich die Norm: ‚Es sollen keine Erziehungsziele von außen vorgegeben werden!‘“ (S. 220).

Auch Marian Heitger hat in diesem Kontext in Anlehnung an Kant die Frage gestellt, wie eine „pädagogische Führung als Erziehung möglich [ist], die nicht zur Anpassung nötigt, die nicht ein bestimmtes bewirken will, sondern das Handeln in Selbstbestimmung zur Absicht haben soll?“ (Heitger, 2004, S. 24). In weiterer Folge setzte sich Heitger in seinem Aufsatz *„Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik“* (1965) und in weiteren Veröffentlichungen vertiefend mit dieser Frage auseinander. Er stellt fest, dass moralisch-ethische Normen in den Bildungseinrichtungen scheinbar zurückgedrängt wurden, jedoch an deren Stelle „einerseits eine Fülle von Reglementierung, bürokratischen Vorschriften, andererseits eine Fülle staatlich verordneter Unterrichts- und Erziehungsziele getreten“ (Heitger, 1982, S. 10) ist. So zeige sich in der Schule einerseits eine zunehmende Normierung von Erziehung und Unterricht. Auf der anderen Seite zeigt sich eine Erziehungswissenschaft, die eine Auseinandersetzung über Norm- und Wertfragen nicht nur weitgehend aufgegeben, sondern „mit Denkverboten belegt und als verpönt diskriminiert“ (Heitger, 1982, S. 15). Des Weiteren erfordere der Anspruch an eine wertfreie Wissenschaft und eine normfreie Pädagogik, wiederum selbst dem Sich-Verpflichten einer Norm (Heitger, 1982, S. 16). Denn wenn „Schule mit Bildung zu tun hat, wenn Bildung für den Menschen Aufgabencharakter hat, also nicht das Ergebnis biologischen Wachstums oder Ausdruck von Standeszugehörigkeit ist, dann ist dem Begriff der Pädagogik und mit ihr der Schule das Sollen nicht zu nehmen“ (Heitger, 1982, S. 20).

Heitger versteht Normativität also als regulatives Prinzip (Heitger, 1965, S. 116) im Sinne eines transzendentalen Begriffs (Fuchs, 2019, S. 53). Dabei geht es ihm nicht um eine Normanwendung und Normung der pädagogischen Praxis, sondern darum, dass normative Pädago-

gik „gegebene normative Ansprüche kritisch prüfen“ (Heitger, 1981, S. 39) will. So geht Heitger davon aus, „daß die Analyse eines jeden pädagogischen Akts Sollsätze zutage fördert“ (Heitger, 1981, S. 39). Eine Differenz von Sein und Sollen kann demnach nicht ohne Normativität ausgemacht werden (Fuchs, 2019, S. 54). Daher müsse sich die pädagogische Wissenschaft mit Normen auseinandersetzen. Denn durch den Verzicht einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Normen wird „deren Wirksamkeit im pädagogischen Bereich nicht aufgehoben. Im Gegenteil ist anzunehmen, daß sie unbeachtet, unreflektiert nur größeren irrationalen Einfluß auf den einzelnen gewinnen“ (Heitger, 1981, S. 39). Heitger kommt zu dem Schluss, dass wer eine Diskussion über die Norm- und Wertfragen nicht zulässt, „sich die Frage gefallen lassen [muss]: Ob nicht auf diese Weise verschleierte Normvorstellungen - zumeist im Sinne politischer Ideologien - in Schule und Pädagogik unbemerkt eingeschleust werden sollen“ (Heitger, 1982, S. 28). Normative Pädagogik versucht sich daher laut Heitger „gerade der Herrschaft unbewußter und unbegründeter normativer Ansprüche zu entziehen“ (Heitger, 1981, S. 39). Wissenschaftliche Pädagogik solle also „nach der Normativität möglicher Normen“ (Heitger, 1981, S. 40) fragen. Der Geltungsanspruch von Normen ist nicht automatisch gegeben, sondern müsse in einem gegenseitigen Dialog begründet und gerechtfertigt werden (Heitger, 1981, S. 40). Eine pädagogische Vermittlung, die auf Zwang oder Mechanismen der Konditionierung setzt, instrumentalisiert sich und macht den sogenannten „Zögling“ zu einem „Befehlsempfänger“ (Heitger, 1981, S. 40). Demgegenüber steht die „dialogische Führung des Unterrichts“ (Heitger, 2004, S. 25), auf die der pädagogische Prozess der Vermittlung angewiesen ist. Heitger versteht darunter:

„Die Akte des Lehrens und Unterrichtens sind durch ihre Intention auf die Vernunft des Lernenden bestimmt. Diese Intention verpflichtet zur Argumentation, denn nur Argumente sprechen die Vernunft an, fordern sie heraus; in Argumenten aktiviert sich die Vernunft in ihrem Geschäft des Prüfens, Anerkennens, Verwerfens.“ (Heitger, 2004, S. 25)

Die Anerkennung der Dialogfähigkeit der zu erziehenden Person garantiert demnach ihre Unabhängigkeit vom „Führenden“ (Heitger, 1981, S. 41). Unter dem Aspekt von Werten und Normen lautet der pädagogische Auftrag „Werten lernen“, denn „dem Schüler soll nicht ein Wertesystem oktroyiert werden“ (Heitger, 1982, S. 29). Heitger setzt also die Notwendigkeit von Normativität voraus und versteht darunter zusammenfassend „die Bedingung der Möglichkeit der Diskussion von Normen, ihrer Kritik und Begründung. Sie ist selbst keine Norm,

sondern jene Voraussetzung, unter der Normen geprüft, kritisiert, anerkannt, verworfen, abgelehnt oder als partiell vorläufig angenommen werden können“ (Heitger, 1985, S. 114 f.).

In anderen Worten spricht auch Alfred Schirlbauer (1993) davon, dass die normative Pädagogik wegen „des Reizwortes ‚normativ‘ mit einer normenermittelnden und normendurchsetzenden, den gesellschaftlichen Status quo affirmierenden Erziehungsideologie“ (S. 54), verwechselt wurde und damit wenig gemeinsam hatte. Er verweist darauf, dass „normativ“ im Sinne von „normkritisch“ verstanden werden müsse. Dabei heißt pädagogischer Dialog, in Anlehnung an Heitger, dabei so viel wie „Einflussnahme auf den anderen, das Kind, den Jugendlichen, den Erwachsenen u.s.w. über den (Um)weg der Vernunft“ (Schirlbauer, 1993, S. 55). Dies bedeutet: „Der Erzieher bedient sich, wenn er dieser Pädagogik gemäß erzieht, der Gesprächsform der Argumentation, er begründet, warum man dieses soll, jenes lassen soll“ (Schirlbauer, 1993, S. 55).

In die Diskussion über Normativität in der Pädagogik reiht sich auch die in der Einleitung erwähnte Dreiteilung sowie die von Brezinka (1971) postulierte empirische Erziehungswissenschaft ein. Denn nach diesem Konzept dürfte eine wissenschaftliche Theorie „keine Forderung an irgend jemanden, sein Verhalten zu ändern“ (Brezinka, 1971, S. 13) enthalten. Es müsse daher zwischen normativen und deskriptiven Aussagen unterschieden werden (Brezinka, 1978, S. 95).

Es lässt sich festhalten, dass das sogenannte Normproblem und das Verhältnis zwischen Sein und Sollen ein Grundproblem der Pädagogik darstellt und Normen und Werte fast zwangsläufig mit ihr einhergehen. Denn egal, welche pädagogische Strömung oder welches Konzept betrachtet wird, stellt sich unweigerlich die Frage, woher das Sollen kommt. Was bedeutet das nun aber für den Erziehungs- und Bildungsprozess, wenn der Pädagogik Normativität inhärent ist und eine Trennung nicht möglich scheint? Es könnte bedeuten, dass Erziehung „sobald als möglich zur Reflexion der ihm [Adressat_in] vermittelten Wertordnung und zur bewußten Selbstverpflichtung auf ein selbstgewähltes Wert- und Normensystem“ (Zdarzil, 1997, S. 413) anregt und damit einhergehend Erziehung darauf hinwirkt, „die fraglose Gültigkeit überkommener und übernommener normativer Einstellungen in Frage zu stellen“ (Zdarzil, 1997, S. 414). Erziehung bietet dabei Hilfe, gibt Normen und Werte aber nicht vor (Zdarzil, 1997, S. 413 f.).

1.3 Affirmative Bildungskonzepte vs. reflexive Bildungskonzepte

An die vorangehenden Ausführungen schließt in diesem Kapitel die von Dietrich Benner et al. (1998) geführte Diskussion über die Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal an. Im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte wurde sich mit affirmativen und reflexiven Erziehungs- und Bildungskonzepten auseinandergesetzt. So formulierten Benner et al. (1998, S. 304) in dem Teilprojekt „*Bildungstheorie und Unterricht*“ *innerhalb der Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DR und neuen Ländern*“ die These, „daß zwischen der Idee einer auf Selbstbestimmung angewiesenen und ausgerichteten Bildung des Menschen und allen nur denkbaren Vorstellungen von einem diese Selbstbestimmung fundierenden Bildungsideal eine prinzipielle und kategoriale Unvereinbarkeit besteht“. Bildungsideale schränken die Selbstbestimmung ein, weil sie von außen festlegen, wie Bildung zu sein hat und stehen somit der Autonomie des Individuums entgegen (Benner et al., 1998, S. 304). Dabei unterscheiden Benner et al. affirmative Lernzielnormierungen von reflektierenden Lernzielnormierungen. Affirmative Lernzielnormierungen versuchen dabei „das Fühlen, Denken und Wollen Heranwachsender so zu beeinflussen, daß diese in ihrem Handeln bestimmte Werthaltungen, Überzeugungen, Urteilmuster und Verhaltensweisen bejahen und ihnen folgen“ (Benner et al., 1998, S. 304). Unter reflektierenden Lernzielnormierungen werden hingegen „solche Erziehungs- und Bildungsvorstellungen [verstanden], die nicht auf Manipulation und Agitation, sondern auf ein Selber-Denken, Selber-Urteilen und Selber-Handeln ausgerichtet sind. Sie versuchen die Lernenden in einen nachdenklichen, reflektierenden und problematisierenden Umgang mit theoretischen und praktischen Fragen der Welterkenntnis und Lebensführung einzuführen und einzuüben“ (Benner et al., 1998, S. 304). Das Projekt „*Bildungstheorie und Unterricht*“ führte eine komplexe Mehrebenenanalyse durch. Aus unterschiedlichen erziehungs- und bildungstheoretischen Ansätzen wurden Begriffspaare gebildet, wobei jeder Begriff für eine Extremposition steht (Schluß, 2002, S. 3). Daraus entstand ein aus neun Kriterien bestehendes Kriterienraster zur Unterscheidung von Bildungs- und Lernzielnormierungen. Im Folgenden werden die einzelnen Kriterien skizziert und vorgestellt, um im späteren Teil auf die für diese Arbeit relevanten Kriterieninhalte zurückzukommen.

Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische und antimonopolistische Kriterien⁵

1. Normatives Bildungsideal vs. reflektierende Bildungsidee

Bei diesem Kriterium steht eine offene Idee der Bildung einem idealen, „richtigen“, von den Heranwachsenden nicht hinterfragbaren und absoluten Konzept von Bildung gegenüber (Schluß, 2002, S. 3). So argumentieren affirmative Lernzielnormierungen mit Bildungsidealen, „die auf eine metaphysisch gesetzte oder ideologisch angestrebte Einheit von Naturordnung und Gesellschaftsordnung, Natur und Geschichte, Denken, Wollen und Handeln zielen; reflektierende Lernzielnormierungen streben dagegen Lehr-Lernprozesse an, in denen Reflexions- und Vermittlungsprobleme ausdrücklich zugelassen und thematisiert werden“ (Benner et al., 1998, S. 306). Soweit Mündigkeit das Ziel in pädagogischen Prozessen ist, geht es darum, „mit den Edukanden Kriterien zu prüfen, zu entwickeln und zu diskutieren, nach denen eine Bejahung oder Verneinung akzeptabel erscheint“ (Schluß, 2002, S. 3). Ein Vorgeben der Identität des Menschen ist durch eine solche reflektierende Idee der Bildung nicht möglich (Schluß, 2001, S. 872). Auf die Frage, ob beispielsweise „Mündigkeit“ nicht auch ein Bildungsideal sei, argumentiert Schluß (2002), dass Bildungsziele „nur dann pädagogisch legitimierbar [sind], wenn sie die Selbständigkeit, das Reflexionsvermögen, kurz die Möglichkeitsräume des anvertrauten Zöglings erhöhen, statt sie einzuschränken“ (S. 4). Bei festgelegten normativen und inhaltlich konkreten Bildungszielen finde hingegen keine Erweiterung der Möglichkeitsräume statt (Schluß, 2002, S. 5). Die Frage, die sich für dieses Kriterium also stellt, lautet: „Wird lediglich ein Ideal vorgegeben und vom Zögling dessen Affirmation (oder Negation) gefordert, oder wird der Bildungsprozess als reflektierende, vom sich bildenden Individuum selbst zu gestaltende Aneignung von Bildungsgegenständen verstanden?“ (Schluß, 2003, S. 46). Dabei geht es darum, „mit den Edukanden Kriterien zu entwickeln, zu prüfen und zu diskutieren, nach denen eine Bejahung, Verneinung oder Veränderung des Bildungsgegenstandes akzeptabel erscheint“ (Schluß, 2003, S. 46).

2. Offene vs. geschlossene Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen

Bei diesem Aspekt lassen sich die in Lehrplänen vorfindenden Verknüpfungen zwischen deskriptiven und präskriptiven (vorschreibenden) Aussagen danach unterscheiden, „ob sie einen

⁵ Die in dieser Arbeit angewandte Gruppierung orientiert sich an der Zuordnung von Schluß (2003).

geschlossenen Sinnzusammenhang unterstellen oder in empirischer Hinsicht fallibel und in moralisch-politischer Hinsicht offen sind für künftige geschichtliche Entwicklungen und Erfahrungen“ (Benner et al., 1998, S. 308). Das bedeutet also so viel wie, dass bei reflektierenden Lernzielnormierungen Wertungen als subjektiv und veränderbar anerkannt werden, während in affirmativen Lernzielnormierungen Wertungen oft als objektive Sachverhalte oder Erkenntnisse dargestellt und den Lernenden somit als unumgänglich vorgegeben werden. Daraus ergeben sich zwei Regeln. So besagt die eine Regel, „daß Wertungen niemals als objektive Sachverhalte oder Erkenntnisse ausgegeben werden dürfen, sondern als Wertungen kenntlich zu machen sind, die andere lautet, daß keine utopisch-illusionären Verknüpfungen von Sach- und Werturteilen zulässig sind“ (Benner et al., 1998, S. 308). Affirmative Bildungskonzepte versuchen somit darauf abzu zielen, „daß im Bewusstsein und im Handeln der Lernenden ein verpflichtender, normativer geschlossener Sinnzusammenhang von Sein und Sollen entsteht“ (Benner, 1999, S. 55). Sie sind somit in einem ideologischen oder dogmatischen Rahmen gefangen. Reflektierende Bildung unterscheidet hingegen zwischen Wertungen und deskriptiven Aussagen so, „daß Vermittlungsprobleme zwischen beiden deskriptiv analysiert und normativ diskutiert werden können“ (Benner, 1999, S. 55).

Konzepte, bei denen keine Unterscheidung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen stattfindet und dadurch „mit einer Sachinformation eine bestimmte Orientierung vermitteln“ (Schluß, 2002, S. 6), gehören somit ebenso auf die affirmative Seite. Denn in einem reflexiv bezeichneten Bildungskonzept „wird es nicht darum gehen, sich gänzlich auf die Vermittlung deskriptiver Aussagen zu beschränken und präskriptive zu meiden, sondern ... darum zu tun, beide Aussagentypen zu unterscheiden“ (Schluß, 2002, S. 6).

3. Nicht-monopolisierte vs. monopolisierte Bildung

Der Begriff „monopolisierte Bildung“ bezieht sich auf die Reproduktion von Klassenstrukturen durch Bildung. Durch die Auswahl der Bildungsinhalte geht es darum, „die Reproduktion und Weiterentwicklung der jeweiligen Gesellschaft zu steuern“ (Benner, 1998, S. 309). Affirmative Bildungskonzepte legitimieren dabei eine Monopolisierung durch Naturkategorien (Benner, 1999, S. 55). Dabei neigen alle Bildungsideale zur Monopolisierung, „auch wenn sie keine Klassenherrschaft sichern sollen“ (Schluß, 2002, S. 7). Reflektierende Lernzielnormie-

rungen hingegen versuchen, eine solche Monopolisierung „durch Hinweise auf theoretische und praktische Alternativen sowie offene Fragen zu vermeiden“ (Benner, 1998, S. 309).

Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme

4. Vermittlungsproblematik vs. Einheit von Wissen und Haltung

Bei diesem Kriterium wird auf das Buch „*Grundzüge systematischer Pädagogik*“ (1947) von Alfred Petzelt Bezug genommen. In seiner Auslegung der Vernunftkritiken Kants trennt er Wissen in zwei Arten – „Wissen über etwas“ (theoretisches Wissen) und „Sich-Wissen“ (ein Wissen über sich selbst, die eigenen Motive und Gründe). Dabei sei theoretisches Wissen objektiv und nach „richtig“ oder „falsch“ zu beurteilen. Haltungen werden hingegen nach moralischen Kategorien wie „gut“ und „böse“ bewertet (Benner et al., 1998, S. 310 f.). So weist dieses Kriterium auf die Differenz von Wissensvermittlung und einer Haltungserziehung hin (Benner & Sladek, 1995, S. 200). In affirmativen Konzepten wird dabei zwischen Wissen und Haltung keine Differenz gezogen, „sondern sie erscheinen als organische Einheit, in der sich das einzig angemessene Verhalten aus dem jeweiligen Wissen zwangsläufig ergibt“ (Schluß, 2002, S. 8). Wissensvermittlung und Haltungserziehung greifen dabei ineinander. Durch das vermittelte Wissen wird also ein erwünschtes Verhalten und eine erwünschte Haltung hervorgerufen (Schluß, 2003, S. 54). Im Unterschied dazu wird bei reflektierenden Lernzielnormierungen keine Einheit dieser beiden intendiert, sondern „das Verhältnis zwischen einem Wissen und den aus diesem Wissen möglicherweise resultierenden Haltungen“ (Schluß, 2002, S. 9) reflektiert und problematisiert. So kann im Schulunterricht den Schüler_innen klar werden, „dass selbst bei Einigkeit über eine bestimmte Diagnose (Wissen) auf politischem Gebiet mit ihr keineswegs Einigkeit über die anzuwendende Therapie (Haltung) erzielt sein muss und in den seltensten Fällen tatsächlich ist“ (Schluß, 2002, S. 9). Durch Vermittlung von Wissen wird also keine vordefinierte Haltungserziehung verbunden, stattdessen „wird dazu aufgefordert und ermutigt, das erworbene Wissen selbstverantwortet anzuwenden“ (Schluß, 2001, S. 873). Benner et al. (1998) sehen Wissen und Haltung als getrennte, aber miteinander verbundene Aufgaben. Daraus resultiert die Aufgabe, „zwischen Wissen und Haltung zu vermitteln und eine Identität beider zu vermeiden“ (Benner et al., 1998, S. 311). Diese Aufgabe pädagogischer Praxis wird nach Benner und Sladek (1995, S. 203) in drei Kompetenzen, welche von

den Schüler_innen zu entwickeln sind, geteilt. Indem Schüler_innen lernen: „(1) ihr Wissen nach den Kriterien des Richtigen und Falschen zu erweitern und zu beurteilen, (2) ihre Haltungen angesichts solchen Wissens nach den Kriterien des Guten und Bösen zu beurteilen und (3) über die praktische Vermittlung von Wissen und Gewissen in selbstverantwortetem Handeln zu entscheiden“ (Benner & Sladek, 1995, S. 203).

5. Vermittlungsproblematik vs. Einheit zwischen praktischem und theoretischem Denken und Lernen

Dieses Kriterium besagt, dass „Affirmative Lernzielnormierungen ... eine natürliche und ideologische Vermitteltheit von theoretischem und praktischem Lernen [unterstellt]; reflektierende Lernzielnormierungen unterscheiden dagegen zwischen Problemstellungen eines an Wissenschaftsdisziplinen ausgerichteten Fachunterrichts, eines Bezüge zwischen verschiedenen Wissenschaften thematisierenden fächerübergreifenden Unterrichts sowie eines Lernens in Projekten, in dem Übergangs- und Vermittlungsprobleme zwischen theoretischem und praktischen Lernen thematisiert werden“ (Benner et al., 1998, S. 313). Bei reflektierenden Lernzielnormierungen wird also über das Verhältnis von praktischem und theoretischem Denken reflektiert (Schluß, 2002, S. 10).

6. Vermittlungsproblematik vs. Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme

Dieses Kriterium schließt eng an das vorangegangene an und betont, dass es eine Differenz „zwischen dem innerwissenschaftlichen Sinn eines Aussagesystems und dessen gesellschaftlichem Sinn gibt und beides einander beeinflusst“ (Schluß, 2002, S. 14) und wissenschaftliches Wissen somit immer in einem gesellschaftlichen Kontext entsteht (Schluß, 2002, S. 11). Dabei zielen „affirmative Verknüpfungen zwischen innerscientifischem und historischem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme auf eine anzustrebende Einheit von positiver Wissenschaft und gesellschaftlicher Bewegung“ (Benner et al., 1998, S. 314) ab. Reflektierende Lernzielaufgaben hingegen versuchen „an die in wissenschaftliche Theorien eingegangenen historischen Erfahrungen zu erinnern und den Verwendungszusammenhang wissenschaftlicher Aussagesysteme offen zu halten für neue historische Erfahrungen und Probleme“ (Benner et al., 1998, S. 314). Es wird also sowohl die wissenschaftliche Bedeutung von Theorien als auch

deren gesellschaftliche und historische Hintergründe berücksichtigt, um eine kritische Auseinandersetzung mit den Theorien zu fördern, anstatt sie unreflektiert zu lehren (Benner et al., 1998, S. 314 f.).

7. Differenzierung vs. Gleichsetzung von szientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt

Das siebte Kriterium bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen dem alltäglichen Verständnis der Welt und dem wissenschaftlichen Verständnis (Schluß, 2002, S. 14). Dabei interpretieren affirmative Lernzielnormierungen natur- und sozialwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten als feste Gesetze der Natur, Psyche und Gesellschaft. Reflektierende Lernzielnormierungen hingegen betrachten diese Gesetzmäßigkeiten „als hypothetische Konstrukte unseres die Welt ordnenden Verstandes aus“ (Benner et al., 1998, S. 316). Dadurch ermöglichen sie einen offeneren Umgang mit der Natur, uns selbst und anderen, der nicht nur auf das reduziert ist, „was wir über sie und uns mit den Mitteln wissenschaftlicher Rationalität und Technologie vermögen“ (Benner et al., 1998, S. 316).

Kriteriengruppe 3: Unmittelbarkeit und Mensch-Welt-Verhältnisse

8. Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit vs. Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung

Diesem Kriterium zufolge „kennen affirmative Lernzielnormierungen nur szientifische und gesellschaftliche Vermittlungen. Sie suchen zwischen beiden auf dem Wege einer Verknüpfung von Wissenschaft und Politik zu vermitteln. Reflektierende Lernzielnormierungen halten dagegen an der Differenz von Unmittelbarkeit und Vermittlung fest“ (Benner et al., 1998, S. 318). Denn die Unmittelbarkeit der Realität kann nicht durch Theorie oder Praxis vollständig erfasst und vermittelt werden. So kommt weder „dem gesellschaftlichen, noch dem wissenschaftlichen Zugriff auf Welt, noch auch dem individuellen Umgangsverhältnis ... der Anspruch auf Objektivität zu“ (Schluß, 2002, S. 15). Alle drei Perspektiven sind menschliche Zugriffsweisen auf die Wirklichkeit und somit immer vermittelt. Sprich, sie basieren auf Interpretationen, die von unserer menschlichen Wahrnehmung und theoretischen Vorannahmen geprägt sind (Schluß, 2002, S. 15 f.).

9. Nicht-hierarchischer vs. hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse

Dieses Kriterium besagt, dass „[a]ffirmative Lernzielnormierungen versuchen Unterrichts- und Lernprozesse dadurch zu orientieren, daß sie irgendein hierarchisches Verhältnis zwischen den ausdifferenzierten Weltverhältnissen unterstellen; reflektierende Lernzielnormierungen streben dagegen ein nicht-hierarchisches Verhältnis von Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion an, welches für die aufgezeigten Reflexionsprobleme offen ist und nicht dadurch Lösungen anbietet, daß es Fragen unterschlägt“ (Benner et al., 1998, S. 319). Auch die Nummerierung in diesem Kriterienraster steht in keinem hierarchischen Verhältnis. So können weder die einzelnen Kriterien noch die menschlichen Weltverhältnisse selbst für sich stehen und können auch nicht für sich allein Anspruch auf absolute Wahrheit oder Vorrang erheben (Schluß, 2002, S. 16). Daraus folgert Schluß (2002): „Insofern alle Weltbilder immer nur Bilder von Welt sind, müssen auch alle genannten Möglichkeiten des Weltzugriffs Gegenstand des Unterrichts sein können, ohne dass einer eine nicht begründbare Priorität eingeräumt wird“ (S. 16).

Die hier skizzierten neun Kriterien erlauben also eine Abgrenzung und Unterscheidung von Indoktrination zu Nicht-Indoktrination in Bildungskonzepten und Lernprozessen (Benner et al., 1998, S. 305). Wichtig ist jedoch, dass darauf geachtet wird, dass die jeweils Nicht-Affirmativen-Positionen nicht automatisch einfach bejaht werden. Denn das würde wiederum zur Folge haben, „daß die in den Kriterien intendierte Reflexivität nicht in den Blick kommt“ (Benner, 1999, S. 58) und somit selbst affirmativ wären. Denn eine affirmierende Bildungsidee „wäre der Reflexionsbestimmung des im ersten Kriterium Gemeinten nach nichts anderes als die Setzung eines normativen Bildungsideals, dessen Anerkennung ungefragt gefordert wird“ (Benner, 1999, S. 59). Auch geht es bei den Kriterien nicht um eine Vermeidung der Affirmation oder Negation der jeweiligen Begriffspaare, sondern stattdessen darum, „nach einer dritten Position zu suchen, die zwischen A und B vermittelt und darum gleichsam zwischen diesen zu platzieren wäre“ (Benner, 1999, S. 59). Es könne also auch nicht darum gehen, die Lösung in einem Zwischenbereich der beiden Extremen zu suchen (Benner, 1999, S. 59). Drittens geht es um ein Reflexionsproblem, dessen Aufgabe es nicht sein kann eine einfache Lösung (affirmierend/negierend) oder ein Kompromiss zwischen A und B zu finden,

sondern darum, dass das Reflexionsproblem „als Widerstreit zwischen A und B erfahren, erkannt und ausgehalten werden will“ (Benner, 1999, S. 59). Bei dieser dritten Lesart „zielen die Kriterien auf die Vermeidung eines Unterscheidungsdogmatismus, in welchem Unterscheidungen nicht mehr dazu fungieren, Reflexionsmöglichkeiten freizusetzen, die ohne sie nicht möglich wären, sondern die Vermittlungsprobleme leugnen, die im Anschluß an sie zu diskutieren sind“ (Benner, 1999, S. 62).

2. Eine kritische Betrachtung von pädagogischer Haltung

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass Normativität, wie auch immer sie begriffen wird (normierend oder normkritisch), nicht einfach aus der Pädagogik ausgeklammert werden kann. Wenn von einer pädagogischen Haltung die Rede ist, geht eine solche demnach auch immer mit Werten und Normen einher. Sich auf eine Haltung zu berufen, birgt jedoch immer auch die Gefahr eines (Macht-)Missbrauchs:

2.1 Der ‚Pädagogische Bezug‘

Herman Nohl (1879-1960) war ein Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Schüler von Wilhelm Dilthey und entwarf zudem das Konzept⁶ des sogenannten Pädagogischen Bezugs. Für Nohl war die Grundlage von Erziehung, „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (Nohl, 1935/2002, S. 169):

„War bis dahin das Kind das willenlose Geschöpf, das sich der älteren Generation und ihren Zwecken anzupassen hatte und dem die objektiven Formen eingeprägt wurden, so wird es jetzt in seinem eigenen spontanen produktiven Leben gesehen, hat seinen Zweck in ihm selber, und der Pädagoge muß seine Aufgabe, ehe er sie im Namen der objektiven Ziele nimmt, im Namen des Kindes verstehen“ (Nohl, 1935/2002, S. 159 f.).

Dem Pädagogischen Bezug nach bildet nicht der Unterricht an sich Werte oder sittliche Ansprüche, sondern „sie bedürfen vielmehr einer personalen Vermittlung, bei der sich Erzieher und Kind in der Ganzheit ihrer Persönlichkeit begegnen“ (Giesecke, 1997, S. 223). Nach die-

⁶ Es ist umstritten, ob es sich bei dem Pädagogischen Bezug um eine Theorie, ein Konzept oder Theorem handelt (Miller, 2002, S. 28 f.). Damian Miller setzt sich in seinem Buch „*Herman Nohls ‚Theorie‘ des pädagogischen Bezugs*“ (2002) mit dieser Frage auseinander. Er führt eine Werkanalyse durch und stellt die Behauptung auf, dass es sich bei dem Pädagogischen Bezug um eine Ikonbildung der Rezeption handelt.

ser Auslegung könne der Pädagogische Bezug als eine wechselseitige, emotionale und nicht zweckrationale Bezugnahme zwischen dem Kind und der erziehenden Person gesehen werden (Klika, 2000, S. 43). Dabei strebt das pädagogische Verhältnis nach Nohl (1933) an „sich überflüssig zu machen und zu lösen“ (S. 24). Zudem soll Erziehung nicht nur Selbstzweck sein, sondern es müsse auch immer der Bezugsrahmen, die Kultur, mit berücksichtigt werden (Pfaffrath, 1983, S. 12). Die Pädagogik nach Nohl hatte somit eine doppelte Aufgabe, „die am Individuum wie auch an kultureller Integration auszurichten war“ (Raithel et al., 2009, S. 175):

Das „Verhältnis des Erziehers zum Kind ist doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches: aus diesem Kinde mache, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender Leistung führen, nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben des Menschen vollendet.“ (Nohl, 1933, S. 23)

Diese „andere Welt“ soll „durch die Fürsorge, Anteilnahme, Leidenschaft des Erziehers gebrochen und ihm [dem Kind] gleichsam aufgeschlossen werden“ (Pfaffrath, 1983, S. 12). Demnach fungiert die erziehende Person als „Repräsentant der Welt“, die zwischen dem sogenannten „Zögling“ und der „Welt“ steht und selektiv die vorhandenen Werte in der Kultur auswählt und diese zu Bildungsgütern umformt, die er für förderlich ansieht (Pfaffrath, 1983, S. 13). Die erziehende Person wirkt sozusagen „gleichsam als ein Filter der gesellschaftlichen und ideellen Ansprüche“ (Giesecke, 1982, S. 213). Getragen wird der Pädagogische Bezug dabei von Liebe und Autorität/Gehorsam:

„Autorität [heißt] nicht Gewalt, wenn sie sich auch unter Umständen mit ihr wappnen muß, und Gehorsam heißt nicht aus Angst tun oder blindes Folgen, sondern heißt freie Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen und spontane Unterordnung als der Ausdruck eines inneren Willensverhältnisses, das gegründet ist in der überzeugten Hingabe an die Forderungen des höheren Lebens, das durch den Erzieher vertreten wird.“ (Nohl, 1933, S. 25 f.)

Seit den 1960er Jahren fand allmählich eine kritischere Diskussion zu Herman Nohl selbst und seinem bis dato anerkannten Pädagogischen Bezug statt. Es wurden „(versteckte) normative Implikationen der Pädagogik Nohls aufgezeigt und ihr gegenüber der bestehenden Wirklichkeit affirmativer Charakter hinterfragt“ (Dollinger, 2012, S. 261). So steht Nohl aufgrund seiner Rolle im Nationalsozialismus und „der unterbleibenden Distanzierung ... von den na-

tionalsozialistischen Machthabern“ (Raithel et al., 2009, S. 151) in der Kritik. Benjamin Ortmeier (2008) unterzog im Zuge eines Forschungsprojekts⁷ die Publikationen und Dokumente von Herman Nohl einer ausführlichen Analyse und kommt zu dem Schluss, dass Nohl selbst „an keiner Stelle seine eigenen Publikationen kritisch unter die Lupe genommen, ... niemals seine rassistischen und pronationalsozialistischen Passagen hinterfragt oder zum Gegenstand von Diskussionen gemacht“ (Ortmeier, 2008, S. 105) hat. Auch Dollinger (2012) schließt aus den Aussagen Nohls, dass der Ausgangspunkt von seiner Pädagogik „nicht das einzelne Individuum, sondern die Sorge um ein krisenhaft bedrängtes deutsches Volk [war], das seine kulturelle Identität zu verlieren drohte“ (S. 251). Diese Kritik zeigt sich ebenso in der von Nohl entwickelten Interpretation der Reformpädagogik. Er vertrat die Ansicht, „dass die einzelnen Bestrebungen zu pädagogischer Reformarbeit in einem systematischen Bezug stehen und eine einheitliche Reformpädagogik konstituieren“ (Raithel et al., 2009, S. 146; s. Nohl, 1935/2002). Außerdem zeigten reformpädagogische Bewegungen für Nohl eine Möglichkeit, die verschüttete kulturelle Einheit wieder herzustellen, da er „die kulturelle Einheit als Tatsache der Erziehungswirklichkeit voraus[setzte]“ (Raithel et al., 2009, S. 175 f.). Melter (2017a) kritisiert, dass Nohl „prinzipiell von der Übereinstimmung der Interessen von Staat, Institutionen, Pädagog_innen und Adressat_innen ausging“ (S. 197) und dass auf Nohl auch nach 1945 vielfach und unkritisch als ein „Klassiker der Pädagogik“ Bezug genommen wurde und wird (S. 194).

Vor diesem Hintergrund kann das von Nohl beschriebene doppelte Verhältnis (s. Zitat oben) kritisch betrachtet werden. Wenn Nohl beispielsweise von der „Wirklichkeit des Kindes“ spricht, dann stellt sich die Frage, wie und von wem diese Wirklichkeit bestimmt wird. Gleiches gilt für das „Ideal des Kindes“. Melter (2017a) vertritt folgende Ansicht: Da „Nohl außer der Beobachtung und Deutung der Erziehenden nicht von Äußerungen, Rechten und Deutungen des Kindes oder der Jugendlichen spricht, kann tendenziell davon ausgegangen werden, dass die Erziehenden oder die Theoretiker_innen die Ideale festlegen“ (S. 200). Wichtig dahingehend sei es daher den Pädagogischen Bezug nicht getrennt, sondern mit den (Bildungs-)Idealen Nohls zusammenzudenken. So ist auch die Aussage des „höheren Lebens“ und was damit gemeint ist in Bezug auf Nohls Vorstellungen von Geschlechterrolle so-

⁷ Die ausführliche Darstellung und Analyse der Publikationen von Herman Nohl im Kontext der NS-Zeit findet sich in dem Forschungsbericht „*Herman Nohl und die NS-Zeit*“ (2008) von Benjamin Ortmeier.

wie seinem völkischem, deutsch-nationalen, rassistischen Verständnis und seiner Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung in einen kritischen Kontext zu setzen (Melter, 2017a, S. 200-209). Der Begriff ‚Liebe‘ stellt eine weitere Problematik dar. Nach Nohl war zwar angeblich nicht die begehrende, sondern eine hebende Liebe im Sinne einer unterstützenden und fördernden pädagogischen Beziehung gemeint (Kreis, 2018, S. 20 f.), wie ein solches leidenschaftliches Verhältnis jedoch anders in der Realität ausgelegt werden kann, wird in den nachfolgenden Unterkapiteln am Beispiel von Missbrauchsfällen in reformpädagogischen Landerziehungsheimen und anhand des Missbrauchstäters Gerold Becker aufgezeigt.

Anders als der Pädagogische Bezug vorzugeben scheint, stellt dieser also keine Erziehung „um seiner [des Zöglings] selbst willen“ (Nohl, 1935/2002, S. 169), sondern ein asymmetrisches Machtverhältnis dar. Nach Schnitzer (1976) geht mit dem Pädagogischen Bezug zudem ein „appellative[r] Charakter [einher], da Verhaltensänderungen bewußt angestrebt werden“ (S. 18). Es wird zwar „der Blickpunkt auf das Kind ... stark akzentuiert ...“, aber es ist nicht das Kind selbst, sondern sein Stellvertreter, der Erzieher, der in dieser Konzeption zum eigentlichen Mittelpunkt des erzieherischen Prozesses avanciert“ (Pfaffrath, 1983, S. 13). Nach Melter (2017a, S. 201) kann daher bei dem Konzept des Pädagogischen Bezugs nicht von einer „Pädagogik vom Kinde aus“ die Rede sein. Schließlich gibt das Streben nach der „Idealität“ des sogenannten Zöglings den Erziehenden die Möglichkeit, ihre eigenen politischen, weltanschaulichen und normativen Wünsche auf das Kind zu projizieren. Diese Gefahr besteht vor allem darin, dass sich die erziehende Person zwischen die zu erziehende Person und der Welt stellt (Giesecke, 1997, S. 228 f.).

Um aktuelle und zukünftige pädagogische Theorien und Theorien Sozialer Arbeit kritisch hinterfragen und prüfen zu können, schlägt Claus Melter in einem Vortrag zum Thema „*Kritische Analyse der gewaltvollen pädagogischen Theorie von Herman Nohl*“ (2023) zwölf emanzipatorisch-kritische Fragen vor, die als eine Art Analysekatolog und Hilfestellung dienen können. Nachfolgend ein adaptierter und gekürzter Auszug der im Vortrag vorgestellten Fragen:

1. Welches **Menschenbild** wird verwendet?
2. Gibt es eine (Un-)Gleichwertigkeit aller Menschen? Wenn ja, dann welche?
3. **Gesellschaftsanalyse bzw. gesellschaftlicher Veränderungsbedarf:** Wie werden die aktuellen und zukünftigen Verhältnisse eingeschätzt?

4. Welches **Gesellschaftsideal** wird formuliert oder implizit vermittelt bzw. zugrunde gelegt?
5. Wie wird das Verhältnis und die Interaktion zwischen Pädagog_innen zu Adressat_innen beschrieben und ausgehandelt? Wie findet **Selbst- und Mitbestimmung von Adressat_innen** statt?
6. Wohin (zu welchen normativen Zielen) soll erzogen werden? Mit welchen **pädagogischen Mitteln/Methoden**? In welchem Verhältnis stehen das Wollen und die Ziele der Adressat_innen zu dem Wollen und den Zielen der Pädagog_innen?

2.2 Der ‚Sokratische Eid‘

Die im Nationalsozialismus und der DDR unter „unpädagogischen Gesichtspunkten vorgenommenen Reformen und Gegenreformen der Schule“ (Hentig, 1993, S. 257) zum Ausgangspunkt nehmend hat Hartmut von Hentig eine freiwillige ethische Selbstverpflichtung für Lehrer_innen und Pädagog_innen entworfen - den sogenannten Sokratischen Eid. Dieser lehnt sich an den von den Ärzt_innen geleistete Eid des Hippokrates an (Hentig, 1993, S. 255 ff.):

„Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,

- die Eigenheiten eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regung zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen;
- es also den mündigen Verstandsgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens;
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese;
- es auf die Welt einzulassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn »die ist bei Gott allein«.

Damit verpflichte ich mich,

- so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtzukommen;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.“ (Hentig, 1993, S.258 f.)

Doch „wenn man ein pädagogisches Ethos über die Prinzipien der pädagogischen Professionalität hinaus verankern will“ (Giesecke, 1997, S. 266), so ist auch eine kritische Auseinandersetzung damit erforderlich. Eine Schwierigkeit sieht Giesecke (1997) darin, dass Teile des Eids mit der persönlichen Freiheit im Konflikt stehen, da „dem pädagogisch Berufstätigen auch außerhalb seines Berufes, also außerhalb der pädagogischen Beziehung, eine bestimmte Haltung nahegelegt wird“ (S. 268). Zudem kritisiert er die Einseitigkeit der pädagogischen Beziehung, also dass alles von der erziehenden Person verlangt wird und von dieser ausgeht. Im Zuge dessen spricht er von einem totalitären Ausgeliefertsein des Kindes. Im Weiteren wird für Giesecke „eine pädagogische Reichweite unterstellt, die nicht vorhanden ist“ (Giesecke, 1997, S. 269). Im Zuge eines Symposiums geht Hartmut von Hentig auf die Kritik des Sokratischen Eids ein und stellt in diesem Kontext die Frage, was in der Erziehung elementar ist:

„Ich will hier versuchen, die Minima Paedagogica, die ich am Ende meines Buches ‚Die Schule neu denken‘ ... – ermüdet von den vorausgehenden 215 Seiten unsystematisch und in der unverbindlichen Form von Thesen – zusammengestellt habe, sorgfältiger und allgemeiner zu formulieren“ (Hentig, 2009, S. 616).

Hentig (2009, S. 516) betont, dass die Schule zwar eine zentrale Funktion innerhalb des Erziehungsprozesses einnimmt, jedoch lediglich eine von vielen erziehenden Instanzen darstellt und folglich nicht alle Bereiche der Erziehung abdecken kann. Zudem kritisiert er, dass das

bloße Korrigieren von Mängeln im aktuellen Schulsystem – wie durch Bildungsstandards – nicht notwendigerweise zu einem besseren oder effektiveren System führt. Hentig stellt im Zuge dessen eine Elementen-Lehre der Erziehung zusammen, „aus denen sich die Grundhaltung, das Ethos der Erziehung zusammensetzt“ (Hentig, 2009, S. 509). Diese Elemente seien notwendige, nicht teilbare und nicht austauschbare Bestandteile eines Ganzen - also der Erziehung (Hentig, 2009, S. 509) und dienen nicht dazu, Antworten auf die Frage nach der Erziehung zur Demokratie, zu Frieden und Toleranz etc. zu geben. Denn nach Hentig (2009) ist „der Fehler der meisten Erziehungslehren, dass sie meinen, mit der Beschreibung des Weges zu diesen Zielen ihre Aufgabe erfüllt zu haben. Diejenigen, an die sie sich wenden, die zukünftigen Erzieher, müssen zunächst die Erziehung selbst verstanden haben – in ihren Elementen und als das Ganze, das diese ergeben“ (S. 525):

1. **Erziehung ist ein Behelf** und demnach ein künstliches, kulturelles Konstrukt. Die Institutionalisierung, weg von der Familie hin zur Institution, führt dazu, dass die Erziehung sich oft mehr an den Möglichkeiten/Bedürfnissen des Erziehungssystems orientiert als an den individuellen Bedürfnissen der Kinder (Hentig, 2009, S. 517 f.).
2. **Achtung gegenüber der Person des Kindes.** Dabei geht es nicht darum, das Kind zu lieben und in seinem Interesse Entscheidungen für es zu treffen. Zugleich gilt es den Willen des Kindes zu respektieren. Zurückhaltung, Respekt und Ehrfurcht vor der Kindheit sind wesentlich (Hentig, 2009, S. 518).
3. **Emotionale Zuwendung**, die nicht nur aus Pflichtgefühl oder dem bloßen Aushalten der Kinder resultieren sollte (Hentig, 2009, S. 519).
4. **Erzieher als realistisches Vorbild**, das den Lernenden zeigt, wie man mit Herausforderungen umgeht und „wie einer ‚so‘ wird, wie er sein möchte und noch nicht ist“ (Hentig, 2009, S. 519). Dabei soll das Vorbild ermutigen und nicht idealistisch verstanden werden und dadurch entmutigen (Hentig, 2009, S. 519).
5. Hier wird betont, dass Erziehung nicht isoliert zwischen Erzieher und „Zögling“ stattfinden kann, sondern eine **Gemeinschaft** mit einer Vielzahl von Menschen benötigt wird (Hentig, 2009, S. 520).
6. **Notwendigkeit von Erfahrung**, die echtes Verstehen und Einsicht ermöglicht, die durch bloße Belehrung nicht erreicht werden können. Erziehung muss daher Raum für eigene Erfahrungen lassen (Hentig, 2009, S. 521 f.).
7. Erziehung soll durch **echte Bewährungssituationen im realen Leben** erfolgen, um Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und ein tieferes Verständnis zu fördern (Hentig, 2009, S. 522 f.).
8. **Individuelle Erziehung:** Zudem müsse Erziehung, wenn sie sich an der Person des Kindes ausrichtet und mit Erziehung der Vorgang und nicht das Ergebnis gemeint ist, „so individuell

sein wie die feinste Maßschneiderei“ (Hentig, 2009, S. 223). Dabei stellt die Tatsache, dass eine Lehrperson in der Regel viele Schüler gleichzeitig unterrichtet, einen notwendigen Kompromiss vor dem Hintergrund der Realität dar. So tue es dem Einzelnen gut, „wenn er unter den Erziehungsgenossen seinen Helfer, sein Vorbild, seinen Partner, seine ihm gemäße Rolle und unter den vielen Zugängen zu einem Tatbestand oder Erlebnis oder Problem den seinen aussuchen kann“ (Hentig, 2009, S. 223).

9. **Lebens- und Weltkenntnis der Erziehenden:** Hier spricht Hentig davon, dass Personen, die junge Menschen auf das Leben vorbereiten möchten, selbst ein tiefes Verständnis des Lebens haben sollten. Lehrer_innen und andere Erzieher_innen müssen daher ein umfassendes Wissen über die Welt besitzen, welches durch praktische Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen, Auslandsaufenthalten, Lesen und sich informieren gewonnen wird (Hentig, 2009, S. 225).
10. Das letzte Element besteht „in der **Bereitschaft der Erziehenden, ihre Zöglinge wieder freizugeben**“ (Hentig, 2009, S. 225), wobei nicht vom Ende der Schulzeit, sondern „zu jeder Zeit, wenn sie [die Lehrperson] mit ihm nicht zurechtkommen. Dann müssen sie ihn einem anderen Erzieher oder einer anderen Institution (und nicht einfach seinem Schicksal) überlassen“ (Hentig, 2009, S. 225). Denn Erziehung müsse auch scheitern dürfen. (Hentig, 2009, S. 225).

Überschattet werden Hentigs Ausführungen jedoch dadurch, dass Gerold Becker, der langjährige Lebensgefährte⁸ von Hartmut von Hentig, neben weiteren Tätern, maßgeblich für die an der Odenwaldschule geschehenen sexuellen Übergriffe verantwortlich war (Zierer, 2022b, S. 17). Jürgen Oelkers zeigt in seinem Buch *„Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die »Karriere« des Gerold Becker“* (2016) das Doppelleben des Missbrauchstäters und Päderasten Gerold Becker auf und wie dieser fast bis zu seinem Tode ein bekannter und geschätzter Pädagoge bleiben konnte. Auch analysiert, hinterfragt und kritisiert er in diesem Kontext das Verhalten und den Einfluss von Hartmut von Hentig. Denn für ihn bleibt eine in der Sache notwendige Distanzierung von Hentig aus (Oelkers, 2016).

Hartmut von Hentig weist diese Kritik zurück und nimmt in dem Buch *„Noch immer Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015“* (2016) Stellung. Er bestreitet entschieden die Vorwürfe, dass er alles gewusst und die Übergriffe von Gerold Becker geleugnet habe (siehe z. B. S. 451; S. 583). Bis zur ersten Anschuldigung im Jahr 1998 habe er nichts gewusst (S. 659): „Nein, ich habe das mir zur Last gelegte Mitwissen geleugnet. Ich könne nichts leugnen, sagte ich, was ich nicht auch bestätigen könne. Ich habe sowohl

⁸ Hierzu schreibt Hartmut von Hentig: „Als Lebensgefährten im heute gängigen Sinn (eine Ehe ohne Trauung oder Standesamt) haben wir uns weder empfunden noch bezeichnet; wir waren Freunde und ich vom 70., Gerold Becker vom 60. Lebensjahr an auch Nachbarn im selben Haus, nicht in einer Wohngemeinschaft“ (Hentig, 2016, S. 669), wobei Hentig auch eindeutig von gegenseitiger Liebe spricht (siehe z. B. S. 477, S. 478 f.)

der Zeit wie dem SPIEGEL damals begründet, warum ich von Gerold Beckers Umgang mit den Schülern nur das wahrgenommen habe, was er mich hat wahrnehmen lassen“ (S. 583). Bevor Hentig im weiteren Verlauf des Buches sein Verhalten und seine Perspektiven darstellt und rekonstruiert, hält er fest:

„Ja, ich habe mich getäuscht: Ich habe die Untaten meines Freundes Gerold Becker nicht erkannt, und ich habe auch nicht, als seine Opfer ihn anklagten, gesagt: Wenn es so war, war das eine Verletzung des Ethos der Pädagogik. Ich hätte aufkommen, gar naheliegenden Zweifeln ohne Scheu vor Wiederholung und Abnutzung energisch entgegenzutreten sollen. Ich war ja gut bewaffnet - nicht nur mit dem ‚Sokratischen Eid‘, auf den man alsbald verwiesen hat, sondern - durch Erinnerung an die in dem Buch ‚Bildung‘ (1996) aufgeführten Maßstäbe, an denen sich Bildung und Erziehung bewähren. Als erster wird genannt und erklärt: ‚Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit‘. Oder durch den Hinweis auf meine Bibelarbeit auf dem Deutschen Evangelischen Kirchentag in Frankfurt 1989: Der glimmende Docht / Oder: Seht, die Kinder!, die mit ‚Zehn Geboten für den Umgang mit Kindern‘ endet. Und dies sind wahrhaftig nicht die einzigen Texte aus meiner Feder, die verhindern wollen, dass junge Menschen die Opfer der stärken, der Skrupellosen, der vermeintlichen Erzieher werden. Sodann: Ich habe Mitgefühl für die Opfer, aber ich habe Hemmung, dieses nach außen zu kehren, noch dazu, wenn sie mich für mitschuldig halten und ich mit dem Mitgefühl für sie Mitgefühl für mich einzuhandeln scheine. Für diese Hemmung bitte ich sie um Entschuldigung - für nichts anderes. Bäte ich um Entschuldigung für mehr oder anderes, ich wäre ein Heuchler, ein in der Tat verächtlicher Opportunist. Schließlich: Auch die Menschen, die unsere gemeinsame Pädagogik von mir verraten sehen, bitte ich nicht um Entschuldigung: Ich gäbe einem Irrtum oder einer Verleumdung recht. Ich stehe zu dieser Pädagogik und wünsche ihren tapfer ausdauernden Vertretern, dass sie weniger ahnungslos sind, als ich es war, und sich dennoch nicht dem Misstrauen, dem Puritanismus, einer Überwachungspädagogik überlassen. Wir alle sollten uns nicht dem Erbarmen verschließen. Begnadigen kann nur ein höheres Wesen; wir aber können verstehen, selbst, wo wir nicht verzeihen.“ (Hentig, 2016, S. 586 f.)

Hentigs Buch im Gesamten und die Art der Auseinandersetzung stießen wiederum auf viel Kritik (siehe z. B. Kiper, 2018). Mit dem Versuch Hartmut von Hentig gerecht zu werden, schreibt Giesela Miller-Kipp (2017) in einem Review: Dem „Fall HvH liegt erkennbar ein existenzielles psycho-emotionales Dilemma zugrunde. Versteht man das, löst sich der ‚Fall‘ in eine menschliche Tragödie auf. Versteht man das nicht, kann man nur mit Zweifel reagieren und HvH die Glaubwürdigkeit entziehen“ (S. 487). Dietrich Benner (2021) urteilt in einer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Ethos folgendermaßen: „Untersuchungen an der Odenwaldschule, an der er mehrfach Gast von Becker war, und an der Bielefelder Laborschule

le, die er nicht nur gegründet und bis zu seiner Emeritierung geleitet, sondern an der er auch viele Jahre unterrichtet hat, haben nach meinem Wissensstand zu dem Ergebnis geführt, dass es keine Schüler gibt, die ihn wegen Vergehen, deren Becker sich schuldig gemacht hat, belasten“ (S. 504). Dennoch sei auch Hentig nach seinen eigenen Maßstäben in Bezug auf den ‚Sokratischen Eid‘ schuldig geworden: „Seine Schuld bezieht sich nicht auf persönliche Verletzungen der von ihm aufgestellten zwölf Maximen in der eigenen pädagogischen Praxis, sondern auf die vier Maximen, die die Sicherung von Voraussetzungen dafür zur Pflicht erheben, dass erstere anerkannt werden“ (S. 504).

Daraus ergibt sich somit auch die schwierige Frage, ob ein Werk von den Autor_innen getrennt werden kann. In Anlehnung an Jürgen Habermas vertritt Zierer (2022b) die Ansicht, dass sich Werk und Autor_in trennen lassen und dass der Mensch „durch sein persönliches Wirken das Werk durchaus beschädigen, aber niemals zu Fall bringen“ (S. 18) kann. Vor dem Hintergrund von veränderten pädagogischen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen plädiert Zierer für eine „zeitgemäße Interpretation“ und Erneuerung des Sokratischen Eids. Denn, so zitiert er in Bezug auf die Diskussion um das Thema Haltung: „Solange die einen jedoch nur herausarbeiten, wie es sein sollte, und die anderen immer wieder nur beweisen, dass es so eben nicht ist, ist kein wechselseitiges Lernen, kein systematischer Erkenntnisfortschritt möglich“ (Terhart, 1987, zitiert nach Zierer, 2022a, S. 374). Zierer hält fest, dass der Eid gegenwärtig notwendig ist, „um Kindern eine Stimme zu geben und ihr Wohl in die Mitte des gesellschaftlichen Diskurses zu führen“ (Zierer, 2022b, S. 52). Die im Eid angeführten Inhalte seien zudem empirisch abgesichert (Zierer, 2022b, S. 60). Im Gegensatz zur ursprünglichen Version von Hartmut von Hentig, die keine Trennung zwischen Privat- und Berufsleben vornahm, richtet sich die Neufassung von Zierer (2022b) explizit an die Lehrkräfte. Zudem sei der Sokratische Eid „eben nicht der Versuch, einen Minimalstandard zu formulieren, sondern er ist als Maximalstandard zu verstehen“ (Zierer, 2022b, S. 74). Der Sokratische Eid stelle somit einerseits eine Reflexionsgrundlage für das tagtägliche Agieren und andererseits einen Versuch dar, „eine Orientierung zu geben, die von jeder Generation aufs Neue zu hinterfragen und zu reflektieren ist“ (Zierer, 2022b, S. 74).

2.3 Gerold Becker und reformpädagogische Landerziehungsheime

Der Missbrauchstäter Gerold Becker, Schulleiter der reformpädagogischen Modellschule, der Odenwaldschule, verschaffte sich Opfer, indem er gegenüber den Schwachen stets Empfindsamkeit und Fürsorge vortäuschte (Oelkers, 2016, S. 90). In seiner Untersuchung kommt Jürgen Oelkers⁹ (2016) zu dem Ergebnis, dass sich Becker nur einmal, als er vom Pädagogischen Bezug sprach, zum Thema Missbrauch und pädagogische Macht geäußert hat:

„Ein solcher Umgang weiss um die ‚Macht‘ dessen, der die Situation und ihre Massstäbe definieren kann, wenn er will - und sucht genau deshalb auf jeden Fall zu vermeiden, diese Asymmetrie auszunutzen“ (Becker, 1992, zitiert nach Oelkers, 2016, S. 269).

Trotz seiner Position als Schulleiter hat Gerold Becker die asymmetrische Beziehung im sogenannten Pädagogischen Bezug mehrfach zu seinem eigenen Vorteil missbraucht, insbesondere dadurch, dass er Kinder und Jugendliche emotional an sich gebunden hat (Oelkers, 2016, S. 269). Für Becker konnte die eigene Pädagogik „nie an etwas schuld sein, weil sie unwidersprochen das Gute und Richtige für sich in Anspruch nehmen durfte“ (Oelkers, 2016, S. 18). Als „Anwalt der Kinder“ und somit „im Namen des Kindes“ konnte Gerold Becker vor dem Hintergrund seiner ideologischen Verblendung alles rechtfertigen (Oelkers, 2016, S. 18 & S. 194). Dabei verwies Gerold Becker immer auf seine eigene Praxis, wobei niemandem aufgefallen war, dass „er sich stets nur auf die reformpädagogische Legende bezogen hat“ (Oelkers, 2016, S. 194). Dadurch wurde das, was er sagte und sein Verhalten für andere sehr glaubwürdig und er konnte sich als Experte inszenieren, der wusste was für die Kinder am besten sei (Oelkers, 2016, S. 194). Oelkers kritisiert, dass es „in einem solchen Bezug ... weder Täter noch Opfer geben [kann], sondern nur Zuwendung und Verständnis“ (S. 280) und dadurch jegliches Bewusstsein für Missbrauch und Gewalt fehlt (Oelkers, 2016, S. 280).

Im Zuge der Aufdeckung der Missbrauchsvorfälle geriet ‚die‘ Reformpädagogik bzw. reformpädagogischen Schulen in Verruf. Sie standen unter dem Verdacht, dass diese institutionell und ideologisch Formen der (sexualisierten) Gewalt fördern würden (Ullrich, 2018, S. 411). Historisch betrachtet zeigen sich in der Reformpädagogik durchaus vereinfachende Ordnungs- und Heilsideologien, welche aufgrund der nicht Differenzierung von Pädagogik und Politik auch totalitäre Züge annehmen konnten, mit denen man auf die komplexen Her-

⁹ Insbesondere Jürgen Oelkers führt die Diskussion um ‚die‘ Reformpädagogik und deren dunklen Seite von Haltung an (Barz, 2018, S. 4).

ausforderungen der Zeit reagieren wollte (Link, 2018, S. 25).¹⁰ So weisen insbesondere federführende Reformpädagog_innen offensichtliche politische Verstrickungen auf, wie beispielsweise Peter Petersen und seine Nähe zum NS-System oder die Nähe von Maria Montessori zum italienischen Faschismus (Koerrenz, 2018, S. 158; Retter, 2018, S. 198 ff.). Jürgen Oelkers setzte sich dabei intensiv mit den Herrschaftsformen der Reformpädagogik und im Besonderen mit den von Hermann Lietz gegründeten Landerziehungsheimen auseinander. Der pädagogische Eros, wie er auch im Pädagogischen Konzept von Nohl zu finden ist, öffne aus seiner Sicht Tür und Tor für Missbrauch und Herrschaft. Zwar gehe es bei dem pädagogischen „Eros“, anders als beim „Sexus“ nicht um Begierden, „sondern um eine emphatische Beziehung, die ein älterer Knabe oder ein Jugendlicher zu seinem eigenen Vorteil eingeht“ (Oelkers, 2011, S. 18), dennoch lag die Definitionsmacht allein bei dem Erwachsenen (Oelkers, 2011, S. 18). Oelkers bezeichnet den pädagogischen Eros daher lediglich als „literarische Phantasie“ (Oelkers, 2011, S. 240).

Gustav Wyneken, Schulleiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, war beispielsweise ein zentraler Verfechter des an Platon angelehnten pädagogischen Eros, welcher sich als „altruistisch und frei von jeder Triebstruktur verstehen lässt“ (Oelkers, 2011, S. 151). Und auch Wyneken beging sexuellen Missbrauch an seinen Schülern (Oelkers, 2011, S. 224-253). Paul Geheeb, Gründer der Odenwaldschule, bezeichnete wiederum den pädagogischen „Erziehungskünstler“ als einen wahren „Menschenbildner“ (Oelkers, 2011, S. 197). In seiner Beschreibung des Pädagogischen Bezugs zeigt sich dabei deutlich, dass dieser mehr als Herrschaftsform als am eigentlichen Kind ausgerichtet war (Oelkers, 2011, S. 197):

„Nur der feinsten psychischen Mittel sich bedienen, greift er (der Menschenbildner; J.O.) bald diesem, bald jenem Kinde ans Herz und wirkt mit unabwendbarer und dankbarer empfundener

¹⁰ Reformpädagogik lässt sich historisch gesehen um die Jahrhundertwende zum und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verorten (Link, 2018, S. 19), wobei sich ihre Hochphase, insbesondere in der Schulpädagogik nach dem Ersten Weltkrieg, zeigte (Link, 2018, S. 20). Dabei kann Reformpädagogik als eine „Sammelbezeichnung für pädagogisch, politisch und ideologisch heterogene [und international vernetzte] Reformansätze in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung“ (Link, 2018, S. 16) bezeichnet werden.

Was den Begriff der Reformpädagogik angeht kritisiert Schulze (2011) hingegen, dass eine Diskussion zur Reformpädagogik dadurch erschwert wird, „dass die beteiligten Autoren den Begriff ‚Reformpädagogik‘ gelegentlich in ganz unterschiedlichen Bedeutungen verwenden, die einander widersprechen“. Hierbei führt er exemplarisch die teils widersprüchlichen Begriffsbestimmungen in den Publikationen von Jürgen Oelkers auf (S. 761 f.).

Oelkers selbst vertritt die Ansicht, „dass Reformpädagogik nicht viel mehr als eine ideologisch verirrte Rhetorik mit suggestiver Sprache sei“ (Barz, 2018, S. 4). Ebenfalls schreibt Oelkers (2011, S. 306), dass der Prozess, der zu der heutigen Schulform geführt hat, „nicht durch eine moralisch codierte Zwei-Welten-Theorie erklärt werden [kann], bei der die gute Pädagogik auf der richtigen Seite steht. Aber so ist »Reformpädagogik« immer verstanden worden, als richtige Alternative zum falschen System“.

Gewalt auf den ganzen inneren Menschen des Kindes; und das Kind empfindet es mit voller Selbstverständlichkeit, dass der Wille des älteren Freundes, an dem es mit ganzer Liebe und Verehrung hängt, mit eiserner Konsequenz durchgesetzt wird.“ (Geheeb, 1906, zitiert nach Oelkers, 2011, S. 198; Herv. i. Orig.)

Dies hatte zur Folge, dass es in den Landerziehungsheimen zu zahlreichen vertuschten und abgewehrten sexuellen Übergriffen, aber auch zu anderen Formen der psychischen und physischen Gewaltanwendung, gekommen ist. Oelkers (2011, S. 105) hält demnach fest, dass der Pädagogische Eros nur ein schützender Vorwand war, hinter dem die Lehrkräfte genau entgegengesetzt handeln konnten und die Schüler_innen so durch Nähe und Einbindung in eine hierarchische Struktur emotional abhängig gemacht werden konnten, indem eine enge Überwachung der Schüler_innen stattfand. Demnach waren insbesondere Landerziehungsheime „durch mehr oder weniger subtile Herrschaftstechniken ... , die sich hinter dem »pädagogischen Eros« gut verbergen konnten“ (Oelkers, 2011, S. 308 f.) gekennzeichnet.

In Bezug auf den pädagogischen Eros schreibt Benner (2021) hingegen, dass dieser heute weithin verstanden wird, als „eine Perversion der Erziehung ... , in der pädagogisch Handelnde Lebensgemeinschaften mit Kindern und Jugendlichen eingehen, die zuweilen mit sexuellen Übergriffen verbunden sind“ (S. 500). Dabei ist jedoch von „pädagogischem Eros« in seiner depravierten Gestalt, nicht aber in jener Bedeutung die Rede, die Platon im Dialog »Symposion« herausgearbeitet hat“ (S. 500). Denn der „legitime pädagogische Eros aber zeichne sich gleichermaßen durch »Nähe« und »Distanz« aus ... : durch Nähe zu den Aufgaben kritischer Erziehung und Bildung und durch eine von Erziehern, Lehren [sic!] und Beratern unbedingt einzuhaltende Distanz zu ihren Zöglingen und Schülern und zu ihrer beratenden Klientel, die keine pädagogischen Lebensgemeinschaften mit Heranwachsenden erlaube“ (S. 505). Heiner Ullrich (2018, S. 411) schreibt einerseits, dass Oelkers zwar wertvolle Beiträge zur Untersuchung und Aufdeckung der Ideologien und Praktiken sexueller Gewalt sowie autoritärer Strukturen in den Landerziehungsheimen vor 1933 geleistet hat. Zugleich merkt er jedoch eine gewisse Einseitigkeit der Argumentation an, da Oelkers „seine historiographischen Analysen auf den Versuch, das Bild der Landerziehungsheime als vermeintlich fortschrittlichste ‚neue Schulen‘ der Reformpädagogik zu entmythologisieren“ (Ullrich, 2018, S. 411) beschränke. So kritisiert Ullrich (2018, S. 413), dass die Landerziehungsheime nicht als repräsentativ für die gesamte Reformpädagogik gelten können, da sich ‚die‘ Reformpädagogik

auch außerhalb von Internatsschulen und in anderen Formen und Kontexten realisierte. Und auch die von Oelkers gezogene Verbindung zwischen Schulfamilie und sexuellem Missbrauch überzeugt Heiner Ullrich nicht ganz. In Anlehnung an die Trias Nähe, Macht und Geschlossenheit von Werner Helsper und Sabine Reh (2012) argumentiert Ullrich, dass es strukturelle Bedingungen, welche (sexuellen) Missbrauch begünstigen, nicht nur in reformpädagogischen Internatsschulen gibt (Ullrich, 2018, S. 413). In seinen neun Gründen für die Reformpädagogik verweist auch Theodor Schulze in Bezug auf die „historische Reformpädagogik“ (1900 bis 1950) darauf, dass es weit mehr als nur einige wenige bekannte und hervorgehobene Namen in der Reformpädagogik gab und dass die Landerziehungsheime zwar eine wichtige Rolle gespielt haben, diese die Reformpädagogik aber nicht alleine konstituierten (Schulze, 2012, S. 64f).

KONZEPTIONELLE ANALYSE

3. Existenzielle Pädagogik und Normativität

„Machtreflexive pädagogische Ansätze werden zum einen berücksichtigen, dass es kein Außerhalb von Machtverhältnissen gibt und zum anderen jede, auch kritisch ambitionierte Normsetzung und Orientierung in Gefahr steht, manipulativ und Macht missbrauchend ausgelegt und angewendet zu werden.“ (Melter, 2017b, S. 237)

Ausgehend von den vorangegangenen Darstellungen wird sich dieser Teil der Arbeit nun der Frage zuwenden, wie sich die haltungsbasierte Existenzielle Pädagogik hinsichtlich Normativität verorten lässt:

Das Buch *„Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Erziehung“* (2017) gliedert sich – neben Vorwort und Literaturverzeichnis – in drei Teile: *„Einleitende Überlegungen“* (S. 14), *„Grundlagen der Existenziellen Pädagogik“* (S. 18) und das Kapitel *„Innenansichten von Erziehung“* (S. 132), in welchem ausführlich auf die Existenzielle Pädagogik eingegangen wird. An dieser Struktur und den Inhalten des Grundlagenwerks orientiert sich auch überwiegend der Inhalt der nachfolgenden Kapitel. Nach einer ersten Auseinandersetzung werden die theoretischen Grundlagen der Existenzanalyse, auf denen die Existenzielle Pädagogik basiert, dargestellt, reflektiert und durch kritisch-reflexive Fragen ergänzt. Dabei wird ein durchgängiges Stilmittel verwendet, bei dem die Darstellung der Inhalte und die dazugehörigen Anmerkungen klar voneinander getrennt werden. Anschließend wird die Theorie der Existenziellen Pädagogik vertiefend dargestellt, diskutiert und analysiert, wobei die zuvor aufgeführten Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflexiver Bildungskonzepte nach Benner et al. (1998) als Grundlage der Überprüfung herangezogen werden. Konkret wurde wie folgt vorgegangen:

Zunächst wurden die zentralen Merkmale der Existenziellen Pädagogik herausgearbeitet und in thematische Kapitel gegliedert. Dabei wurde vermehrt auf direkte Zitate zurückgegriffen, um die Aussagen der Theorie möglichst präzise und im originalen Wortlaut wiederzugeben. Im Anschluss an jedes Kapitel erfolgt eine kurze Anwendung der Kriterien auf die jeweils behandelten Aspekte. Da nicht alle neun Kriterien gleichermaßen auf jedes Kapitel anwendbar sind, wurde eine selektive Herangehensweise gewählt. Das bedeutet, dass jeweils

nur jene Kriterien herangezogen wurden, die für das Kapitel als inhaltlich sinnvoll und gut übertragbar erachtet wurden. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um die Darstellung der Theorie eng mit der Analyse zu verknüpfen und nicht getrennt voneinander darzustellen. Obwohl darauf geachtet wurde, Wiederholungen möglichst gering zu halten, ließen sich inhaltliche Überschneidungen aufgrund thematischer Ähnlichkeiten einzelner Kriterien nicht vollständig vermeiden. In einem anschließenden Kapitel findet dann eine Zusammenführung aller neun Kriterien statt.

3.1 Grundlegendes zur Existenziellen Pädagogik

3.1.1 Erste Bemerkungen

„Die Existenzielle Pädagogik führt zu einer Wende des Denkens und Fühlens, der Haltung und des Handelns ins Existenzielle und damit ins Wesentliche Eine existenziell ausgerichtete Pädagogik ist nicht einfach eine neue erziehungswissenschaftliche Theorie oder eine neue Pädagogik, sondern eine grundlegende ‚Seherschule‘, die neue Perspektiven eröffnet. Möglicherweise bildet sie einen Ausgangspunkt, um Erziehung neu zu denken.“ (Waibel, 2017, S. 14).

Mit diesen Worten beginnt das Kapitel „Einleitende Überlegungen“. Dabei fallen einige Aspekte ins Auge. Die Beschreibung der existenziellen Pädagogik als Weg „ins Wesentliche“ wirft die Frage auf, was genau unter „wesentlich“ zu verstehen ist. Eine solche Aussage könnte zudem implizieren, dass nur die Existenziellen Pädagogik ins „Wesentliche“ führt, was einer indirekten Überhöhung gegenüber anderen Ansätzen gleichkommen würde. Auch die Formulierung „... Ausgangspunkt, um Erziehung neu zu denken“ wirkt idealistisch und birgt ebenso die Gefahr einer Überbewertung.

In Bezug auf den Versuch, die Grundlinien einer Existenziellen Pädagogik vor dem Hintergrund der Existenzanalyse und Logotherapie als Bezugs- und Reflexionsrahmen zu strukturieren und herauszuarbeiten, schreibt Waibel (2017): „Dass dies erst der Anfang sein kann, ist offensichtlich“ (S. 14). Das Buch könne „als Basis für ein möglichst umfassendes Weiterdenken gesehen werden“ (Waibel, 2017, S. 14). Auch schreibt sie relativierend, dass menschliches Wissen „unvollständig und unsicher [ist], ebenso wie das hier Dargelegte“ (Waibel, 2017, S. 17) und dass die Darstellungen darauf warten, „ergänzt, überbaut und dabei berichtigt zu werden“ (S. 17). So könne die Existenzielle Pädagogik „weder den Anspruch auf überdauernde Gültigkeit, absolute Richtigkeit noch auf klare Handlungsanweisungen oder gar

Rezepte einlösen. ... sie [geht] weder von der Idee der Fehlerlosigkeit noch vom Perfektionismus ihrer Lehre oder ihrer Erziehungswirklichkeit aus“ (Waibel, S. 28).

Anmerkung: Einerseits könnte interpretiert werden, dass die existenzielle Pädagogik idealisiert und damit überhöht wird. Andererseits wird sie stark relativiert, indem betont wird, dass das Konzept weder fehlerlos noch perfekt sei und dass es darauf angewiesen ist, ergänzt, überarbeitet und kritisch reflektiert zu werden. Dadurch wird die Frage aufgeworfen: *Läuft die existenzielle Pädagogik Gefahr, beliebig interpretiert zu werden und dadurch an konzeptioneller Klarheit und praktischer Anwendbarkeit zu verlieren und reflektiert sie diese potenziellen Gefahren ausreichend kritisch?*

3.1.2 Entstehungskontext der Existenziellen Pädagogik

Die Existenzielle Pädagogik nach Eva Maria Waibel hat ihre Anfänge in den 1980er-Jahren und „versteht sich als praktische, personale und phänomenologische Theorie“ (Waibel, 2019a, S. 314). Ausgangspunkt war die Drogen- bzw. Suchtprävention mit der damit einhergehenden Ansicht, dass es nicht zielführend sei, mit erhobenem Zeigefinger vor den illegalen Substanzen zu warnen. Wichtig sei es hingegen, die Menschen, die illegale Substanzen konsumieren, auch als Menschen und Personen zu sehen und diese nicht auf eine Diagnose zu reduzieren (Happ, 2020, 14). Es sollte um „möglichst konkrete pädagogische primärpräventive Ansatzpunkte [gehen], also darum, schon weit vor dem Suchtgeschehen anzusetzen“ (Happ, 2020, 16). Aus diesem Hintergrund heraus entwickelte sich die Existenzielle Pädagogik auf der theoretischen Basis der Psychotherapierichtung der Existenzanalyse und Logotherapie (Längle, 2014, 2016; Waibel, 2019a, S. 316). Zudem greift sie auf die phänomenologische Erziehungswissenschaft, humanistische Erziehungswissenschaft und personorientierte Pädagogik zurück (Waibel, 2017, S. 25-28).

Ursprünglich wurde die Existenzanalyse und Logotherapie von Viktor E. Frankl begründet und ist neben Freuds Psychoanalyse und Alfred Adlers Individualpsychologie auch als dritte Wiener Psychotherapieschule bekannt. Mit der Existenzanalyse und Logotherapie erweiterte Frankl die Tiefenpsychologie von Freud und Adler um eine sogenannte Höhenpsychologie bzw. um eine geistige Dimension des Menschen, welche versuchte sich von einer bloßen Fokussierung auf das Triebhafte loszulösen (Mori, 2020, S. 15f). Die Entdeckung der Geistigkeit des Menschen war an sich nicht neu (Waibel, 2017, S. 35), jedoch eine für die Psychotherapie

neue Herangehensweise, mit der Frankl seine Psychologismuskritik (Frankl, 1946/2023, S. 40-46), dass „alle geistigen Phänomene allein auf psychische Ursachen zurückzuführen“ (Längle, 2016, S. 27) seien, zum Ausdruck brachte. Für Frankl stellt die Existenzanalyse den theoretischen Hintergrund und eine anthropologische Forschungsrichtung dar, während die Logotherapie eine sinnzentrierte psychotherapeutische Behandlungsmethode und somit die praktische Anwendung der Existenzanalyse sein sollte (Längle, 2014, S. 14).

Neben psychologisch-psychotherapeutischen und medizinisch-psychiatrischen Quellen, greift die Existenzanalyse und Logotherapie auf verschiedene philosophische Ansätze zurück (Längle, 2014, S. 152). So wurde zwar Frankls Theorie maßgeblich von Max Schelers philosophischer Anthropologie und Phänomenologie beeinflusst (Längle, 2016a, S. 27; Längle, 2014, S. 156 f.), aber auch viele weitere philosophische Ansätze prägten das theoretische Grundgerüst. Daher kann die Existenzanalyse und Logotherapie „nicht auf eine singuläre philosophische Richtung zurückgeführt werden, da sie in eklektischer Weise auf dem Gedankengut vieler philosophischer Richtungen“ (Längle, 2014, S. 152) beruht. Primär prägend und zu nennen ist dabei ‚die‘ Existenzphilosophie¹¹ sowie ‚die‘ Phänomenologie¹² (Längle, 2014, S. 153; Waibel, 2017, S. 19).

Kurze Zeit nach Begründung der Existenzanalyse und Logotherapie wurde Frankl während des Zweiten Weltkriegs in ein Konzentrationslager deportiert. Die extremen Erfahrungen, die Viktor E. Frankl während seiner Zeit im Konzentrationslager machte – die Konfrontation mit existenziellen Fragen, das Erleben von Hunger, Leid und Willkür – prägten seine Sichtweise auf das Leben und die Bedeutung menschlicher Existenz zutiefst (Frankl, 1946/2009). Nach seiner Befreiung widmete er sich der Entwicklung und internationalen Verbreitung seiner Theorie, die auf der Überzeugung basiert, dass es möglich ist, selbst unter den schwierigsten Umständen einen Sinn im Leben zu finden. Im Zuge dessen wurde 1983 die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (GLE) gegründet (Längle, 2011, S. 236).

¹¹ Neben Søren Kierkegaard, dem sogenannten Wegbereiter der Existenzphilosophie, können weitere Namen wie Martin Heidegger, Edmund Husserl, Karl Jaspers und Jean-Paul Sartre genannt werden (Längle, 2016a, S. 26; Waibel, 2017, S. 19). Dabei ist die Idee der Existenzphilosophie, „dass jeder einzelne Mensch seine eigene Ethik entwickelt und über sich selbst bestimmt“ (Waibel, 2017, S. 22). Die Frage, „ob die Existenzphilosophie eine explizite Ethik hervorgebracht hat, ... [ist jedoch] umstritten“ (Feger & Hackel, 2014, S. VI).

¹² Ihren Ursprung findet die Phänomenologie in der Geisteswissenschaft und geht auf Edmund Husserl (1859-1938) zurück. Dieser beschäftigte sich damit, „wie sich die ‚Sachen selbst‘ dem Bewusstsein zeigen“ (Längle, 2016a, S. 127). Die weiterentwickelte hermeneutische Phänomenologie von Heidegger setzt hingegen am Phänomen an und „versucht, das zu sehen, was sich ‚von sich her zeigt‘ - durch die Art, wie es ist und wie es mit der Umgebung in Wechselwirkung steht. Dieses Wesen hat Bestand aus sich heraus und ist nicht vom Bewusstsein abhängig“ (Längle, 2016a, S. 127).

Die therapeutischen Methoden der GLE entwickelten sich jedoch nicht in die von Frankl gewünschte Richtung (Längle, 2011, S. 236), weshalb er sich im Jahr 1991 von der GLE trennte. Seit diesem Bruch gibt es sozusagen die (originäre) Logotherapie und Existenzanalyse nach Frankl und die maßgeblich von Alfred Längle weiterentwickelte Existenzanalyse als eigenständiges und in Österreich anerkanntes psychotherapeutisches Verfahren (Längle, 2014, S. 14 f.). Die zuletzt genannte kann definiert werden, „als eine phänomenologisch-personale Psychotherapie mit dem Ziel, der Person zu einem (geistig und emotional) freien Erleben, zu authentischer Stellungnahme und zu eigenverantwortlichem Umgang mit ihrem Leben und ihrer Welt zu verhelfen“ (Längle, 2014, S. 13). Die Existenzielle Pädagogik selbst stellt ein Anwendungsfeld dieser weiterentwickelten Existenzanalyse dar (GLE Österreich, 2025).

Anmerkung: Bereits die theoretische Grundausrichtung der Existenziellen Pädagogik, die die geistige Dimension des Menschen in den Mittelpunkt stellt, impliziert eine normative Grundlage, da sie auf der Annahme beruht, dass der Mensch nach Sinn strebt und dass dieser Sinn eine zentrale Orientierung für das Leben darstellt. Zudem könnte eine unkritische und unreflektierte Übernahme von historisch belasteten pädagogischen und philosophischen Ansätzen die Ausrichtung der Existenziellen Pädagogik in Frage stellen. Denn es ist anzumerken, dass die zuvor aufgeworfene Frage, ob eine Trennung zwischen Werk und Autor_in möglich ist, auch bei verschiedenen philosophischen Vertretern zu stellen ist. Exemplarisch ist dabei der Artikel *„Nationalsozialismus, Antisemitismus und Philosophie bei Heidegger und Scheler – zu Trawnys Heidegger und der Mythos der jüdischen Weltverschwörung“* (Fritsche, 2015) zu nennen. In diesem Text untersucht Fritsche die Verbindung von Heideggers philosophischem Denken hinsichtlich Nationalsozialismus und Antisemitismus und kontrastiert dies mit Max Schelers, der sich im Vergleich aufgrund der Bedrohung durch Hitler von der rechten politischen Ausrichtung zur Mitte hinbewegt hatte. Es bleibt die Frage: *Reflektiert die Existenzielle Pädagogik ihre normative theoretische Grundlage ausreichend, um eine unkritische Übernahme historisch belasteter Ansätze zu vermeiden?*

3.1.3 Der Existenzbegriff

„Existenz als Zentralbegriff der Existenzanalyse bezeichnet das Heraustreten aus dem Dasein in die Existenz. Er kann als ein Gegensatz zum ‚Vegetieren‘, zum bloßen Vorhandensein, verstan-

den werden. Im Dasein ist der Mensch den Bedingungen des Lebens ausgesetzt. In der Existenz hingegen bringt er sein eigenes Leben zur Erfüllung“ (Waibel, 2017, S. 23).

Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass das Wesen des Menschen nicht festgelegt bzw. determiniert ist. Vielmehr kann der Mensch selbst entscheiden, wer er ist (Längle, 2016a, S. 39). Existieren bedeutet daher „nicht bloß Entfaltung vorgegebener Programme, die allein nach evolutionären, organismischen, psychodynamischen oder systemischen Vorgängen ablaufen. Existieren ist ein Sich-über-die Bedingungen-Erheben, um auf ihrem Boden zur eigenen Entscheidung zu finden“ (Längle, 2016a, S. 39). Dabei wird der Mensch nicht von der Welt isoliert betrachtet. Eine Person ist nicht aus sich selbst heraus „ganz“, sondern ist darauf angelegt, „über sich selbst hinauszugehen und sich anderem (Dingen, Menschen, Aufgaben) zuzuwenden“ (Längle, 2014, S. 19). Ein existenzielles Leben kann ein Mensch also dann führen, „wenn er sich selbst in seinen Lebensvollzügen und Entscheidungen abbildet, wenn er durch seine Handlungen mehr sich selbst wird, dadurch ‚lebendig‘ wird und zu bejahter Fülle und Dichte in seinem Leben kommt“ (Waibel, 2017, S. 24). Existenz kann somit definiert werden, „als *sinnvolles, in Freiheit und Verantwortung gestaltetes Leben*, das der Mensch als das seine erlebt und worin er sich als Mitgestalter versteht“ (Längle, 2016a, S. 18, Herv. i. Orig.).

Anmerkung: Der Existenzbegriff, wie er in der Existenzanalyse und der Existenziellen Pädagogik verstanden wird, könnte als ein Ideal menschlicher Existenz mit einer bestimmten Vorstellung von einem ‚guten Leben‘ verstanden werden. Besonders die Aussage und Begrifflichkeit, dass Existenz als Gegensatz zum „Vegetieren“ oder bloßen Vorhandensein verstanden werden kann, legt nahe, dass bestimmte Lebensweisen oder Haltungen als weniger ‚gut‘ oder erstrebenswert angesehen werden könnten: *Besteht die Gefahr, dass die Existenzielle Pädagogik bestimmte Werte oder Lebensziele als universell gültig oder erstrebenswert darstellt und dadurch eine normative Übergriffigkeit ausübt?*

3.1.4 Das Menschenbild

Eine existenzielle Erziehung will „Kinder und Jugendliche darin unterstützen, ein selbstbestimmtes und existenziell erfülltes Leben zu führen“ (Waibel, 2017, S. 25). Um dieses Ziel zu erreichen, ist letztendlich das jeweilige gelebte Menschenbild handlungsleitend und damit einhergehend die pädagogische Haltung entscheidend (Waibel, 2017, S. 28; Waibel, 2018, S. 17):

„Nichts prägt unseren Umgang mit anderen Menschen mehr als das Bild des Menschen, das wir in uns tragen. Dieses (innere) Bild, das wir vom Kind haben, leitet unser pädagogisches Tun mehr als angelerntes Wissen und eingeübte Verhaltensweisen.“ (Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 18)

Die Existenzanalyse und Existenzielle Pädagogik orientieren sich in ihrem Menschenbild an der abendländischen Tradition, die bis zu Aristoteles zurückreicht (Waibel, 2017, S. 30). Das Menschsein wird als drei Dimensionen bzw. Seinsweisen gesehen, die eine untrennbare Einheit und ein Spannungsfeld bilden (Längle, 2016a, S. 84): Zum einen aus der Dimension des Körpers/Leibs mit ihren körperlichen Bedürfnissen, der Dimension der Psyche/Seele mit ihren Trieben/Stimmungen und zuletzt aus der Dimension Geist (Längle, 2016a, S. 83). Die Geistigkeit des Menschen bildet dabei den Mittelpunkt von Freiheit und Verantwortung sowie von Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz (siehe Kapitel 3.1.5) (Waibel, 2017, S. 31). Die Triebe des Menschen werden nicht verneint, denn der Mensch „hat“ Triebe - aber er „ist“ nicht getrieben ... [und] die Triebe haben nicht ihn“ (Frankl, 1990a, S. 223, zitiert nach Waibel, 2017, S. 31). Daher ist der „Geist des Menschen ... frei, sich zu Gegebenheiten so oder so zu verhalten“ (Waibel, 2017, S. 31). Wichtig dabei ist, dass sich die drei Dimensionen nicht voneinander abgrenzen, sondern ineinanderfließen und miteinander verschwimmen (Längle, 2014, S. 179 & 182). Denn der Mensch ist „in seiner Ganzheitlichkeit mehr als die Zusammensetzung einzelner Teile“ (Waibel, 2017, S. 31).

Anmerkung: Insbesondere in der Pädagogik bedarf es „einer bewussten und kritischen Reflexion über die impliziten und expliziten Annahmen und Konstruktionen dessen, was der Mensch sei“ (Bauer & Schieren, 2015, S. 11). Das Menschenbild der Existenziellen Pädagogik gründet auf der Einheit von Körper, Psyche und Geist, wobei der Geist als Zentrum von Freiheit und Verantwortung besonders hervorgehoben wird. Ein solches anthropologisches Verständnis des Menschen bzw. Menschenbild vermittelt demnach auch eine allgemeingültige Vorstellung davon, was den Menschen ausmacht: *Stellt die Existenzielle Pädagogik sicher, dass ihr Menschenbild in der Praxis die Vielfalt individueller Lebensrealitäten und die Einzigartigkeit der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt?*

3.1.5 Das Personverständnis

Der „aktive und sichtbare Ausdruck des Geistes“ (Waibel, 2017, S. 37), also das Geistige im Menschen wird in der Existenzanalyse als Person¹³ bezeichnet. Dabei ist die Person „nicht direkt sichtbar, sondern sie drückt sich indirekt über Körper, Psyche und Verstand aus und setzt sich gleichzeitig mit diesen und anderen Bedingtheiten auseinander“ (Waibel, 2017, S. 37). Dies macht die Person schwer fassbar und somit nur kaum untersuchbar, weshalb in der Existenzanalyse auch von einem Personverständnis und nicht von einem Personbegriff gesprochen wird, da eine Person sich „der objektiven Betrachtung [verschließt] und ... daher nicht begriffen, sondern nur verstanden werden“ (Waibel, 2011, S. 65) kann. Zudem wird die Person als das Freie im Menschen verstanden und ist aufgrund der Dialogfähigkeit fähig, „mit sich und der Welt umzugehen“ (Waibel, 2017, S. 39). Dadurch kann die Person selbst nicht erkranken, sondern höchstens verschüttet werden (Längle, 2016a, S. 116). Darüber hinaus geht die Existenzanalyse bzw. Existenzielle Pädagogik von einer Potenzialität der Person aus: Die Person ist „nicht nur das, was sie im Moment ist“ (Waibel, 2022, S. 28). So meint Potenzialität zum einen die vielseitigen Ressourcen und Möglichkeiten, die jedem Menschen innewohnen und zum anderen die Veränderungsfähigkeit einer Person (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 25). Unter Potenzialität in der Existenziellen Pädagogik wird also das „Noch-nicht-Festgelegte“ (Waibel, 2022, S. 39) bzw. das „Noch-nicht-Gewordene“ (Waibel, 2022, S. 39) verstanden. Es gibt vier sogenannte Grundpfeiler, welche die Person konstituieren:

(1.) Freiheit: Diese besteht aus der sogenannten „äußeren“ Freiheit und der „inneren“ Freiheit. Dabei bezieht sich die „äußere“ Freiheit „auf gegebene Rahmenbedingungen der eigenen Existenz und kann durch Bedingungen der Gesellschaft (... Staatsführung ...) und des Lebens (Armut, Behinderung ...) die eigene Person einschränken“ (Waibel, 2017, S. 44). Somit kennzeichnet äußere Freiheit „den Bewegungsspielraum des Individuums nach außen“ (Waibel, 2017, S. 44). Die innere Freiheit des Menschen ist hingegen „nicht eine Freiheit von etwas, sondern eine Freiheit *zu* etwas, nämlich die Freiheit zu einer *Stellungnahme* gegenüber all den Bedingungen“ (Frankl, 1946/2023, S. 18). Diese Freiheit muss sich der Mensch aber „erwerben, indem er sie als Entscheidung und Verantwortung *für* etwas und *vor* etwas ver-

¹³ Es gibt unterschiedliche Theorien über die Herkunft des Wortes Person. Eine davon ist, dass Person ein Lehnwort aus dem lateinischen Wort *persona* ist - die Maske des Schauspielers. Das Wort *personare* kann auch als Hindurchtönen der Stimme des Schauspielers durch seine Maske verstanden werden. Folglich kann Person als etwas gesehen werden, „das den Menschen durchtönt, etwas, das zwar nicht unmittelbar sichtbar ist, aber in allen Äußerungen und Handlungen deutlich wird“ (Waibel, 2017, S. 38).

wirklicht (Waibel, 2017, S. 46). Zwar können auch innere Bedingungen wie mangelnde Selbstgestaltungskraft, fehlender Glaube an sich selbst, Sucht und Ängste die (innere) Freiheit einer Person einschränken (Waibel, 2017, S. 47), innerlich ist der Mensch aber stets frei (Waibel, 2017, S. 46).

(2.) Verantwortung: „*Das Leben selbst ist es, das dem Menschen Fragen stellt. Er hat nicht zu fragen, er ist vielmehr der vom Leben her Befragte, der dem Leben zu antworten — das Leben zu ver-antworten hat*“ (Frankl, 1946/2023, S. 107; Herv. i. Orig.). Der Mensch wird demnach von der Welt in verschiedenen Situationen angefragt und gibt individuelle Antworten auf die in der jeweiligen Situation aufgetauchte Frage¹⁴ (Längle, 2016a, S. 29). Jedes, auf eine Situation folgende Verhalten, stellt somit eine Antwort auf „die subjektiv verstandene Anfrage der Situation“ (Längle, 2014, S. 42) dar. Der Mensch richtet seine Antwort dabei an dem für ihn „Wichtigen“ und „Richtigen“, also an den jeweils eigenen Werten, aus (Waibel, 2017, S. 47 f.). Verantwortung beruht dabei auf der Idee der Beziehung: „Nur das, was einen angesprochen und erreicht hat, verlangt eine persönliche Antwort und nur dafür kann persönliche Verantwortung übernommen werden“ (Waibel, 2017, S. 47). Selbstverständlich kann der Mensch sich auch dazu entscheiden keine Antwort zu geben, doch auch das ist eine Antwort. Ganz nach dem Motto: „*Was* der Mensch antwortet, ist frei. Aber *unfrei* ist er in der Tatsache, *dass* er antworten muss“ (Längle, 2016a, S. 63). In diesem Sinne heißt Verantwortung letztendlich eine persönliche Antwort auf eine Anfrage zu geben und für diese Antwort mit ihren Konsequenzen geradezustehen, „denn der Mensch muss in der Folge mit dieser seiner Antwort leben“ (Waibel, 2017, S. 48). Auch kann „Verantwortung nur für sich selbst übernommen werden, aber nicht für jemanden, der selbst dazu fähig wäre“ (Waibel, 2017, S. 49). Denn Menschen die für andere Menschen antworten, „ohne dass sie persönlich befragt sind ... nehmen dem Gegenüber eigene Antworten ab“ (Waibel, 2017, S. 49). Auch ist die Pflicht von der Verantwortung zu unterscheiden, denn die Pflicht ist im Gegensatz zur Verantwortung nicht frei gewählt (Waibel, 2017, S. 48). Zudem bedingen Freiheit und Verantwortung einander, denn Verantwortung kann von einem Menschen nicht für etwas übernommen werden

¹⁴ Diese aktive Antworthaltung wird in der Existenzanalyse als existenzielle Lebenshaltung gesehen. Es geht also nicht um eine sogenannte Anspruchs- oder Wunschhaltung, sondern darum zu fragen: „was habe ich vom Leben zu erwarten?“, sondern zu fragen: „was erwartet das Leben von mir?“ (Waibel, 2017, S. 58). Diese aktive Antworthaltung „führt aus dem (eher passiven) *Da-sein* in die (eher aktive) *Existenz*“ (Waibel, 2017, S. 59).

„das trotz aller gebotenen Vorsicht und gegen seinen Willen geschah oder für etwas, das er nicht selbst getan hat“ (Längle, 1989, S. 84f, zitiert nach Waibel, 2017, S. 50).

(3.) Selbstdistanzierung: Wie der Name schon sagt, ist Selbstdistanzierung die Fähigkeit "sich von sich selbst zu lösen, aus sich selbst heraus- und sich gleichsam gegenüberzutreten“ (Waibel, 2017, S. 51). Durch die dadurch entstandene Betrachtung von Außen zu sich selbst werden dem Menschen seine eigenen Wahlmöglichkeiten und seine Bewegungsfreiheit aufgezeigt, was wiederum ein freies und selbstbestimmtes Handeln ermöglicht. So ermöglicht Selbstdistanzierung dem Menschen, „sich von Situationen und Emotionen zu lösen und damit dem Geistigen beziehungsweise der eigenen Person zum Durchbruch zu verhelfen“ (Waibel, 2017, S. 52) und so den eigenen Bedingtheiten nicht ausgeliefert zu sein (Waibel, 2017, S. 52). Das innere Zwiegespräch, Reflektieren, Lachen und Humor (auch lachen über sich selbst) sind mögliche Wege, die zu einer Selbstdistanzierung verhelfen (Waibel, 2017, S. 53).

(4.) Selbsttranszendenz: Dies ist die Fähigkeit, „aus sich selbst herauszutreten und sich auf die Welt einzulassen, in die Welt einzutreten und Beziehungen zu Mensch, Natur und Umwelt eingehen zu können“ (Waibel, 2017, S. 55). Der Mensch wird also von etwas (Person/Sache) „angesprochen“, gibt sich diesem Etwas hin, tritt so aus sich selbst heraus, verwirklicht dadurch seine Werte und kehrt schließlich zu sich zurück (Waibel, 2017, S. 55). In den Worten von Frankl: Der Mensch ist „*um so menschlicher ... - daß er um so mehr er selbst ist, als er sich selbst übersieht und vergißt*“, sei es in der Hingabe an eine Aufgabe, an eine Sache oder an einen Partner“ (Frankl, 1985, S. 87). Dabei ist aber die Hingabe von der Hergabe zu unterscheiden. Bei der Hergabe verliert sich der Mensch und seine Ziele/Werte und kehrt nicht wieder zu sich selbst zurück. Dabei wird der Mensch und sein Handeln von außen fremdbestimmt und durch das selbstlose Handeln wird der Mensch „selbst-lost“ (Waibel, 2017, S. 56). Bei der Hingabe „bleibt der Bezug zur eigenen Person. Durch die Verwirklichung des Werts kehrt sie bereichert zu sich selbst zurück“ (Waibel, 2017, S. 56).

Anmerkung: Der Ansatz, dass die Person nicht objektiv begriffen, sondern nur verstanden werden kann, scheint insofern wertvoll, als er verhindert, dass der Mensch auf festgelegte Kategorien reduziert wird und stattdessen seine Einzigartigkeit anerkennt. Zugleich stellen die vier Grundpfeiler und die darüber hinaus gehenden Beschreibungen, was eine Person ausmacht, wiederum selbst eine normative Festlegung dar. Auch schreibt Waibel (2017), dass „[e]rst in der Anworthaltung, in der Verantwortung ... der Mensch zum Mensch [wird]. Ein

Leben ohne Verantwortung ist somit wie ‚ungelebtes Leben‘“ (S. 51). Was ist der Mensch dann, wenn er dieser Aussage nach nicht in der Antworthaltung lebt? Zugleich geht damit eine (Ab)Wertung einher, dass Menschen ohne sogenannte „Antworthaltung“ ihr Leben nicht leben: *Ist die Existenzielle Pädagogik in der Lage, ihren theoretischen Anspruch, die Person nicht objektiv zu begreifen, sondern zu verstehen, in der Praxis umzusetzen? Wird Menschen, die sozusagen ‚noch‘ ein ‚ungelebtes Leben‘ führen anderes begegnet als Menschen, die durch die Antworthaltung bereits noch ‚mehr‘ zum Menschen geworden sind? Und wer ‚bestimmt‘ das „Noch-nicht-Gewordene“ Potenzial von Kindern- und Jugendlichen?*

3.1.6 Das Strukturmodell — Die existenzielle Motivationslehre

Die „Existenzanalyse basiert auf der dialogischen Beziehung des Menschen zur Welt und zu sich selbst“ (Längle, 2014, S. 30). Auf dieser Annahme beruhen die vier existenziellen Grundmotivationen, die der Existenzanalyse nach jeden Menschen hinsichtlich eines erfüllten Lebens bewegen (Längle, 2011, S. 240 f.). Es besteht die Annahme, „dass alle Themen, die den Menschen existenziell bewegen, auf eine oder mehrere dieser Grunddimensionen zurückzuführen sind“ (Längle, 2014, S. 59) und dass, wenn die Voraussetzungen der Grundmotivationen erfüllt sind, „der Mensch Sinn in seinem Leben erfährt“ (Waibel, 2017, S. 193). Dabei bilden die ersten drei Grundfragen die Grundlage für den existenziellen Sinnfindungsprozess (Längle, 2011, S. 240). Werden die Grundmotivationen nicht erfüllt, dann kommt es, der psychotherapeutischen Theorie nach, zu unterschiedlichen psychodynamischen Schutzmechanismen, welche von Scham, Einsamkeit, Flucht, Rückzug, Aggression bis hin zur Sucht und Suizidalität reichen (Längle, 2016a, S. 100-124). Für die Existenzielle Pädagogik sind sie zudem relevant, da sich „die Entwicklung der Person als ein Fortschreiten von der ersten zur vierten Grundmotivation beschreiben [lässt], wenngleich es immer wieder sein kann, dass Menschen bei neuen Entwicklungsanforderungen auf ein früheres Stadium zurückkommen“ (Waibel, 2017, S. 185). Ebenso lassen sich aus diesen Grundmotivationen konkrete Eltern- und Erziehungsmaßnahmen ableiten (Waibel, 2017, S. 185). Die vier Grundmotivationen gehen mit folgenden vier Fragen einher:

- 1.) Die Grundfrage der **Existenz (Der Bezug zur Welt)**: „Ich bin - kann ich sein?“ bzw. „Wie können Kinder so gestärkt werden, dass sie mit der Welt gut zurande kommen?“ (Waibel, 2017, S. 185). Sie ist die Motivation „zum physischen Überleben und zur geis-

tigen Daseinsbewältigung das heißt zum Sein-Können“ (Längle & Holzhey-Kumz, 2008, S. 30). Um in der Welt sein zu können, benötigt die Person Raum, Schutz und Halt. Sind diese Faktoren erfüllt, „so wächst das Grundvertrauen. Daraus kann sich ein ‚Ja‘ zur Welt ergeben“ (Waibel, 2017, S. 65). Die pädagogische Ableitung aus der ersten Grundmotivation ist die Selbst-Beachtung (Waibel, 2017, S. 193). Erziehungsmaßnahmen können nach Waibel (2017, S. 192) sein: Bedingungslose Annahme des Kindes, Geborgenheit, Vertrauenskultur, positives Klima (Schutz); Die Möglichkeit sich psychisch/geistig und physisch bewegen und die Welt erfahren und begreifen zu können (Raum); Regeln, Wertklarheit, Rituale, Orientierung, eigenes Können/Fähigkeiten/Fertigkeiten (Halt).

2.) Die Grundfrage des **Lebens (Der Bezug zum Leben)**: „Ich lebe - *mag* ich leben?“ bzw. „wie können wir Kinder darin unterstützen, damit sie ihr eigenes Leben als wertvoll erfahren?“ (Waibel, 2017, S. 188). Sie ist die Motivation „der psychischen Lebenslust und zum Werterleben, das heißt zum Leben-Mögen“ (Längle & Holzhey-Kumz, 2008, S. 30). Zur Erfüllung dieser Grundmotivation benötigt der Mensch Nähe, Zeit und Beziehung. Diese zweite Grundmotivation wendet sich an die persönliche Gefühls- und Wertewelt (Waibel, 2017, S. 65). Spürt der Mensch, dass es gut ist, dass es ihn gibt, so entwickelt sich der Grundwert und die Basis für Zuwendung erhalten und auch Zuwendung geben zu können, was den Menschen bzw. das Kind lebendig werden lässt (Waibel, 2017, S. 188). Die pädagogische Ableitung aus der zweiten Grundmotivation ist die Selbst-Achtung (Waibel, 2017, S. 193). Erziehungsmaßnahmen auf Grundlage dieser Grundmotivation könnten nach Waibel (2017, S. 192) unter anderem sein: Zuwendung, Wärme, Förderung der Gemeinschaft (Beziehung); Genussmomente (Zeit); Nähe zulassen und sichere Bindung ermöglichen (Nähe).

3.) Die Grundfrage der **Person (Der Bezug zu sich selbst)**: „Ich bin ich - *darf* ich so sein?“ Sie ist die Motivation „zur personalen Authentizität und zur Gerechtigkeit, das heißt zum So-Sein-Dürfen“ (Längle & Holzhey-Kumz, 2008, S. 30). Zur Erfüllung dieser Grundmotivation bedarf es Rechtfertigung, Beachtung und Wertschätzung. Eine Erfüllung dieser führt zum Selbstwert (Längle, 2016a, S.111-117). Die pädagogische Ableitung aus dieser Grundmotivation ist die Selbst-Wertschätzung (Waibel, 2017, S. 193). Erziehungsmaßnahmen können nach Waibel (2017, S. 192) sein: So-Sein dürfen, wie

man ist, sich stimmig erleben im eigenen Handeln, eigenständig sein dürfen (Rechtfertigung); Potenzialität des jeweiligen Kindes sehen (Beachtung); Person des Kindes wertschätzen (Wertschätzung).

4.) Die Sinnfrage (Der Bezug zum persönlichen Sinn) der Existenz: „Ich bin da - wofür *soll* ich da sein?“ Sie ist die Motivation „zum existenziellen Sinn und zur Entwicklung des Wertvollen, das heißt zum Handeln-Sollen“ (Längle & Holzhey-Kumz, 2008, S. 30). Um der Frage nach dem Sinn im Leben nachgehen bzw. einen Willen zum Sinn umsetzen zu können, sind Tätigkeitsfelder, Strukturzusammenhänge (Lebensfelder) und Werte in der Zukunft notwendig. Dadurch wird der Mensch zum Handeln motiviert (Waibel, 2017, S. 68). Die pädagogische Ableitung aus der vierten Grundmotivation ist der Sinn (Waibel, 2017, S. 193). Grundlage dieser Grundmotivation könnte unter anderem das Schaffen von folgenden Maßnahmen sein (Waibel, 2017, S. 193): Gruppen und Vereine, Freunde, Natur (Lebensfeld); Aufgaben haben und soziales Handeln ermöglichen (Tätigkeitsfeld); Verantwortung übernehmen, Werte erkennen und umsetzen (Zukunft).

Anmerkung: Die vier existenziellen Grundmotivationen bilden die Grundlage für die Entwicklung der Person und sind daher, wie auch die bisher dargestellten theoretischen Fundamente und Annahmen der Existenziellen Pädagogik, normativ. Die Annahme, dass alle existenziellen Themen auf diese vier Dimensionen zurückzuführen sind, birgt die Gefahr, die Komplexität menschlicher Erfahrungen zu vereinfachen. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die Übertragung einer therapeutischen Theorie, die mit einer Diagnostik von psychischen Störungen einhergeht, auf eine Pädagogik angemessen ist: *Wird die normative Struktur der vier Grundmotivationen sowie die Unterscheidung und Trennung von Pädagogik und Psychotherapie innerhalb der Existenziellen Pädagogik selbst reflektiert?*

3.1.7 Wert(verständnis) in der Existenzanalyse

In der existenzanalytischen Theorie wird, wie bereits dargestellt wurde, davon ausgegangen, dass der Mensch einen Willen zum Sinn hat, wobei nicht der Sinn des Lebens gemeint ist, sondern vom Sinn im Leben die Rede ist. Dieser Sinn geht mit Werten einher, weshalb Sinn die personal gelebte Antwort auf die Frage ist: „Wozu leben?“ (Längle, 2022, S. 10). Jede sinnvolle Lebensgestaltung ist daher „unbedingt an das Auffinden und Umsetzen von Werten

gebunden“ (Längle, 2003a, S. 49). Ein Wert stellt in der Existenzanalyse den Grund dar, „der zu einer Bevorzugung bzw. Zurückstellung einer Wahl“ (Längle, 2000, S. 54) führt. Ein sinnvolles Leben wird dann gelebt, wenn der Mensch jeweils eigene Werte erkennt und diese umsetzt (Längle, 2022, S. 59 f.). Wer Werte jedoch „nicht lebt oder nicht leben kann, dem geht ‚Leben‘ verloren“ (Waibel, 2017, S. 69). Wichtig ist zudem die Unterscheidung zwischen Allgemeinen Werten (diese „wissen wir“) und Personalen Werten (diese „spüren wir“), in deren Spannungsfeld eine Person steht (Waibel, 2017, S. 70 & S. 81):

Allgemeine Werte bilden gewisse Normen ab, welche sich je nach Gesellschaft, Land und darüber hinaus unterschiedlich herausgebildet haben. Als Beispiel wären jene Werte zu nennen, welche die Grundlage einer staatlichen Rechtsordnung bilden (Waibel, 2017, S. 71). Übernationale Menschenrechte sind ein Beispiel für universell postulierte „Leitwerte“ (Waibel, 2017, S. 72). Allgemeine Werte sind somit Werte, „die eine öffentliche Verbindlichkeit haben und von denen die Mehrheit einer Gesellschaft glaubt, es sei gut, dass sie ‚in der Regel‘ befolgt werden, beispielsweise Solidarität, Gerechtigkeit, Toleranz“ (Waibel, 2017, S. 71).

Im Vergleich dazu sind Personale Werte von Person zu Person, von Moment zu Moment und von Lebensphase zu Lebensphase unterschiedlich (Waibel, 2022, S. 210). Sie scheinen zwar auf den Augenblick bezogen, „wirken aber in der Folge in die Zukunft hinein, nämlich dann, wenn jemand sich einem Wert verschreibt und dadurch eine innere, selbst gewählte Verpflichtung für die Zukunft eingeht“ (Waibel, 2017, S. 73). Personale Werte zeichnen sich dadurch aus, dass sie der Person nahegehen, sie innerlich berühren und gefühlsmäßig bewegen (Längle, 2003a, S. 51). Dadurch stellen sie einen Grund zum Handeln dar (Waibel, 2017, S. 72): „Jedem wahrgenommenen Wert entspricht ein Gefühl. Jedes Gefühl ist umgesetzt das subjektive Korrelat eines wahrgenommenen Wertes“ (Längle, 2003a, S. 51). Sie sind Wegweiser für das eigene ‚Gute‘ (Waibel, 2017, S. 72) und verhelfen dem Menschen zur Identitäts- und Selbstwertentwicklung, ohne dass es dabei um die Frage der Moral geht (Waibel & Wurzlner, 2016, S. 191). So steht „Wert-Wahrnehmung“ für „Wert-Erleben“, „Wert-Fühlen“ oder „Wert-Berührung“. Die Idee der Verwendung dieser Begriffe ist, dass diese „vielleicht dem rationalistischen, moralistischen und normativen Mißverständnis vorbeugen [kann]. Es hält außerdem den Wertbegriff von vornherein in jener körperlich fühlbaren Nähe zum eigenen Sein“ (Längle, 2003a, S. 51). Je stärker ein personaler Wert ist, desto mehr möchte sich eine Person auch (ohne dazu gedrängt zu werden) mit dieser Sache beschäftigen. So bilden

Personale Werte auch die „Quelle des Wollens“ und der Motivation (Waibel, 2019b, S. 404). Der Wille zum Sinn/Wert ist daher „die Grundlage jedes Antriebs zum Handeln“ (Waibel, 2017, S. 71). Werte mobilisieren also den Willen, verhelfen so zur Personwerdung und vermitteln dadurch Sinn (Waibel, 2017, S. 83). Daher ist die „Entwicklung des Willens zum Sinn ... eine wesentliche Entwicklungsaufgabe“ (Waibel, 2017, S. 85).

Ein Unterschied zwischen den Allgemeinen Werten und Personalen Werten liegt somit darin, dass Allgemeine Werte in gewisser Weise erklärt und verstanden werden können. Personale Werte hingegen müssen individuell wahrgenommen, erfüllt, gespürt und schließlich erlebt bzw. erfahren werden (Waibel, 2017, S. 277). Somit sind Personale Werte „radikal subjektiv“ und deren Verwirklichung trägt maßgeblich zur eigenen „Person-Werdung“ bei (Waibel, 2017, S. 73) und können daher nach Waibel nicht eingeflößt, beigebracht, gegeben, erfunden oder erzeugt werden (Waibel, 2017, S. 107 f. & S. 277). Denn eine „Sinngebung [wäre] eine Machtausübung ..., [daher] geht es immer um persönliche *Sinnfindung*“ (Waibel, 2017, S. 108). Die Frage nach Werten und damit einhergehend die Sinnfrage könne daher auch nicht allgemeingültig für alle Menschen beantwortet werden (Waibel, 2017, S. 107 f.). Zudem ist es entscheidend, „sich von Werten berühren, aber nicht völlig einfangen oder gar von ihnen tyrannisieren zu lassen. Letzteres ist dann beispielsweise der Fall, wenn unter dem Segel einer Religion offensichtliches Unrecht in Kauf genommen wird. Denn von dort ist der Weg zu Fanatismus und Radikalisierung nicht mehr weit“ (Waibel, 2017, S. 73).

Es gibt drei sogenannte Wertkategorien bzw. Wertstraßen, in die die Personalen Werte gegliedert werden können und über die eine Werteverwirklichung verläuft (Waibel, 2011, S. 505). Zum einen die Erlebniswerte, die Schöpferischen Werte und die Einstellungswerte. Bei den **Erlebniswerten** handelt es sich um Werte, „die im Erleben verwirklicht werden, im Aufnehmen von Welt (Waibel, 2017, S. 76). Solche Erlebnisse können in der Natur, der Duft einer Blume, aber auch in der Kunst, beim Sport, in der Technik und Wissenschaft wahrgenommen werden, wobei die Begegnung mit anderen Menschen zu den tiefsten Erlebniswerten zählt (Längle, 2022, S. 49). Anders als bei den Erlebniswerten, bei denen der Mensch Welt in sich aufnimmt, geht es bei den **Schöpferischen Werten** hingegen darum, „im Austausch etwas Wertvolles in die Welt zu setzen und ‚die Welt‘, in der man im Augenblick steht, mit etwas Wertvollem zu bereichern“ (Längle, 2022, S. 50). Aktiv und kreativ kann der Mensch beispielsweise die Welt mit seinem Tun bereichern, wenn er beispielsweise einen Beruf oder ein

Engagement gewissenhaft ausübt, für die Familie da ist, eine Person pflegt oder schlichtweg das Leben meistert (Waibel, 2017, S. 78 f.). Dabei macht aber nicht die Großartigkeit oder das Spektakuläre eine Leistung zum Werk. So ist „in erster Linie die Verbindlichkeit, die Ernsthaftigkeit, die Hingabe, die einem Unternehmen, auch wenn es ein kleines ist, den Bestand gibt vor einem selbst, vor der eigenen Vergänglichkeit“ (Längle, 2022, S. 51). **Einstellungswerte** finden sich dort wieder, „wo der Mensch keinen eigenständigen Handlungsspielraum für das eigene Schicksal mehr hat“ (Waibel, 2017, S. 78). Der Mensch hat durch Schicksalsschläge, Krankheit, Tod ... zwar möglicherweise seine äußere Freiheit verloren, ihm bleibt jedoch die Freiheit in der Einstellung gegenüber seinem „Schicksal“ (Längle, 2022, S. 56). So setzt der Mensch Einstellungswerte dann um, „wenn er sich zu seinen Einschränkungen und Schicksalsschlägen so einstellt, wie er es für richtig hält und wie er es vor sich verantworten kann“ (Waibel, 2017, S. 78).

Nun stellt sich aber auch die Frage, woher man weiß, dass das eigene Tun „gut“ und „richtig“ ist. Dabei kommt das Gewissen¹⁵ zum Erspüren eines Wertes ins Spiel. Denn „während Werte auf der emotionalen Ebene erkannt werden, ist im Gewissen das Gespür verankert, das aufzeigt, worauf sich der Mensch bei der Umsetzung eines Wertes einlässt“ (Waibel, 2017, S. 75). So wird in der Existenzanalyse Gewissen definiert „als das Gespür für die Hierarchie der Werte in einer Situation in Hinblick auf das, was die Person insgesamt für gut und richtig hält“ (Längle, 2016b, S. 26). Das Gewissen hilft, als komplexes Integrationsorgan den Lebensraum einer Person zu gestalten (Waibel, 2017, S. 90). Dabei beurteilt eine Person bei einer Gewissensentscheidung den Inhalt des Eindrucks „aus einer breiten Bezüglichkeit und in einem weiten Horizont, der die Sache, sich selbst und alle relevanten Werte mit einbezieht“ (Längle, 2003b, S. 197). Gibt ein Mensch Personal Antworten und Personal Entscheidungen, so lebt er gewissenhaft. Mithilfe der Personalen Stellungnahme (siehe Kapitel 3.1.8) und einer inneren Distanznahme wird erfasst, „ob der gespürte Wert für einen selbst, aber auch vor einer ‚Öffentlichkeit‘ bestehen kann“ (Waibel, 2017, S. 91). Wenn sich die vom Gewissen gezeigten Werte mit den Allgemeinen Werten decken, dann gelingt das recht einfach. Schwieriger ist es hingegen, „wenn ein vom Gewissen aufgezeigter Wert außerhalb der gängigen Normen ange-

¹⁵ Das Gewissen stellt in der Existenzanalyse einen Teil der Emotionslehre dar, welche die Grundlage für die Wertelehre bildet (Längle, 2016a, S. 107). Für eine vertiefende Auseinandersetzung empfiehlt sich die Publikation „*Emotion und Existenz*“ (2003b) von Alfred Längle.

siedelt ist, wenn eigene Werte nicht mehr tragen oder wenn sich ein Mensch in seiner Gewissensentscheidung vereinzelt“ (Waibel, 2017, S. 91).

Dieser Gewissensbegriff ist nicht zu verwechseln mit dem aus der Freudschen Psychoanalyse stammenden Über-Ich. Denn das Über-Ich hat die Allgemeinen Werte und gesellschaftlichen Normen internalisiert und beharrt auf deren Einhaltung, während das Gewissen in der Existenzanalyse auf die eigenen Personalen Werte achtet. Vor dem Über-Ich muss man sich also rechtfertigen, vor dem Gewissen verantwortet man hingegen eine Handlung (Waibel, 2017, S. 92 f.). Auch sei eine Moralerziehung von einer Werteerziehung zu unterscheiden. Denn bei ersterer wird „Erziehung im Kontext von Allgemeinen Werten und mit Werteerziehung die Erziehung zum Umgang mit Personalen Werten bezeichnet“ (Waibel, 2017, S. 269).

Anmerkung: Eine Werteerziehung wie die der Existenziellen Pädagogik kann schnell in den Verdacht geraten, bestimmte Werte oder Lebensziele als erstrebenswert oder universell darzustellen. Auch könnte die starke Fokussierung auf „radikale Subjektivität“ und Personale Werte dazu führen, dass problematische Handlungen durch individuelle Werte legitimiert oder gerechtfertigt werden. Dies erinnert an den ‚Pädagogischen Bezug‘ und das damit verbundene Risiko, dass Pädagog_innen durch subtile Wertvorgaben Macht auf die zu Erziehenden ausüben könnten.

Beim Lesen des Grundlagenwerks von Waibel (2017) fällt eine Aussage besonders ins Auge: „Auch die Sinnstiftung erfolgt durch die Person. Da der Mensch existenziell auf nichts festgelegt ist, muss er selbst festlegen, worauf es ihm ankommt. So gesehen kann man es als eine Sünde bezeichnen, sich selbst zu verfehlen“ (S. 40). Die Verwendung des Begriffs „Sünde“ erscheint jedoch problematisch, da er stark wertend und mit religiösen Konnotationen behaftet ist. Zudem wirkt die Argumentation, dass der Mensch selbst festlegen muss, worauf es ihm ankommt, und dass ein Versäumnis in diesem Bereich als „Sünde“ zu betrachten sei, nicht schlüssig. Eine solche Formulierung birgt die Gefahr, Menschen als moralisch oder existenziell ‚fehlgeleitet‘ zu stigmatisieren. Dies könnte den existenzanalytischen Ansatz, der auf Freiheit und Offenheit abzielt, ins Gegenteil verkehren. Zudem stellt sich die Frage, warum diese Ergänzung vorgenommen wurde. Der inhaltliche Zusammenhang vor und nach dieser Aussage wäre auch ohne den Begriff „Sünde“ stimmig geblieben.

Gleichzeitig warnt Waibel davor, sich von Werten „völlig einfangen“ oder „tyrannisieren“ zu lassen, lässt jedoch (zumindest an dieser Stelle) offen, wie dies verhindert werden kann:

Kann die Existenzielle Pädagogik sicherstellen, dass Werte nicht als objektive Wahrheiten dargestellt, sondern kritisch hinterfragt und zur Diskussion gestellt werden, um zu verhindern, dass sie von Pädagog_innen vorgegeben, übergestülpt oder missbräuchlich eingesetzt werden, sodass die individuelle ‚Sinnfindung‘ der Lernenden gewahrt bleibt?

3.1.8 Personale Stellungnahme

Wird der Mensch von der Welt angefragt, kann der Mensch antwortend agieren oder reagieren. Dabei werden Antworten „aufgrund von personalen Stellungnahmen verfasst, Reaktionen enthalten diese Stellungnahmen nicht“ (Waibel, 2017, S. 101). Antwortet der Mensch, so tritt der Mensch in einen personalen Austausch mit der Welt. Dieser Austausch kann in drei Schritte unterteilt werden: Eindruck, Stellungnahme und Ausdruck (Waibel, 2017, S. 101). Das heißt, dass jeder Wert (Sachwert oder Personwert) einen Eindruck bei einem Menschen hinterlässt und dieser zu diesem Wert oder Geschehen Stellung nimmt. Um Stellung nehmen zu können, bedarf es jedoch der Selbstdistanzierung, um das, „was auf ihn einströmt, das, was ihn beeindruckt, zu verstehen und zu beurteilen“ (Waibel, 2017, S. 103) zu können. Es geht also um das Erleben und darum, dieses zu verstehen. Hat der Mensch eine innere Stellungnahme gefunden und den Sachverhalt „verstanden“, dann kommt er zum Ausdruck und kann durch sein Handeln Antwort geben. Dadurch, dass der Mensch frei in seinem Tun ist, bringt er seine Person in seiner Antwort zum Ausdruck (Waibel, 2017, S. 101 f.). Auf dem Weg von der Stellungnahme zum Ausdruck bedarf es zudem der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz. Findet keine Selbstdistanzierung bei der Stellungnahme statt, so kommt es sofort zum Ausdruck. Das Ergebnis ist dann keine personale Antwort, sondern eine Reaktion (Waibel, 2017, S. 103).

Auf diesem Dreischritt (Eindruck, Stellungnahme und Ausdruck) baut die in der Existenzanalyse verwendete Methode der Personalen Existenzanalyse (PEA) auf. Die PEA ist einerseits eine Methode „zur Bearbeitung der Psychodynamik ...“, aber ebenso geeignet für die Klärung von unverstandenen Erlebnissen, Erfahrungen, Gefühlen und für das Finden authentischer und selbstverantworteter Entscheidungen“ (Längle, 2016a, S. 124). Das Prozessmodell ermöglicht daher ein differenziertes therapeutisches Arbeiten, bietet zudem aber auch einen Anhaltspunkt für die Pädagogik (Waibel, 2017, S. 20). Die Personale Existenzanalyse und der damit verbundene prozessorientierte Zugang zu den personalen Ressourcen verläuft nach Längle (2016, S. 126) vereinfacht dargestellt in vier Schritten:

PEA0 = deskriptive Vorphase — inhaltliche Faktenbeschreibung - Was ist? Worum geht es?

PEA1 = phänomenologische Analyse — Gefühlsebene - Wie ist das für mich?

PEA2 = authentische Restrukturierung — Stellungnahme - Was halte ich davon?

PEA3 = Selbstaktualisierung — Ausdruck und Handeln - Was will ich tun?

Anmerkung: Es ist zu beachten, dass die Stellungnahme der zu Erziehenden in pädagogischen Kontexten durch ein methodisches Vorgehen im Sinne der PEA unbewusst von normativen Einflüssen geprägt werden könnte. Dies könnte etwa durch die Art und Weise geschehen, wie Fragen formuliert, Themen vorgegeben oder bestimmte Werte implizit vermittelt werden. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Autonomie und Authentizität der Stellungnahme eingeschränkt wird.

3.1.9 Begegnung und Beziehung

Begegnung heißt, „im Zusammentreffen mit Anderem/n im eigenen Wesenskern angesprochen zu werden und dadurch auf Wesentliches vom/n Anderen bzw. von sich selbst zu stoßen (Waibel, 2019a, S. 320). In einer existenziellen Begegnung „lässt sich ein Mensch durch den Anderen berühren und fügt diesem sein Eigenes dazu ... [und] ist daher immer Ausdruck der Person“ (Waibel, 2017, S. 116). Eine Begegnung ist ein „Sich-einander-Zuwenden, in dem etwas Berührendes aufleuchtet“ (Waibel, 2017, S. 117) und meint „das Erkennen, Verstehen und Beantworten eines ‚Du‘ ... durch ein ‚Ich‘“ (Längle, 2000, S. 5). In einer Begegnung erleben sich die Menschen selbst aber auch die andere Person in ihrer Einmaligkeit und Einzigartigkeit (Waibel, 2017, S. 118). Dabei kommt es auf Offenheit, Berührbarkeit und Persönlichkeit und nicht auf eine bestimmte zeitliche Dauer an (Waibel, 2017, S. 117). Denn Begegnung „ist immer einmalig und unwiederbringlich. Sie ist immer Ausdruck der Person. Sie geschieht dort, wo dem Anderen vermittelt werden kann, es ist gut, dass du bist“ (Waibel, 2017, S. 255). Dialog stellt das Mittel der Begegnung dar (Längle, 2016b, S. 10). Begegnung wird vor allem durch eine Personale Anfrage an die Person des Kindes und seinen personalen Werten indiziert, wobei auch hier an die aktuelle Situation und an den Emotionen des Kindes angeknüpft wird (Waibel, 2019a, S. 320).

Neben der Begegnung bildet auch die Beziehung eine wesentliche Basis für menschliches und somit auch pädagogisches Handeln (Waibel, 2017, S. 115). Im Vergleich zu einer kurz-dauernden und präsentischen Begegnung bezeichnet Beziehung „eine *Verbundenheit* des Sub-

jekts mit *wahrgenommen* Objekten der Welt, die auf sein Erleben, Reagieren und Handeln Einfluß nehmen, weil unausweichlich Bezug (Rücksicht) auf sie genommen werden muß“ (Längle, 2016b, S. 10). Beziehung geht über einen „Austausch“ zwischen zwei Personen hinaus (Waibel, 2017, S. 116). So kann man nach einer durch eine Verbundenheit entstandene Beziehung „nicht mehr so tun, als ob der andere nicht da wäre“ (Längle, 2002, S. 6). Auf den Grundlagen von Verstehen und Akzeptanz bleibt der Mensch in einer existenziell pädagogischen Beziehung „nicht bei sich selbst stehen, sondern wendet sich einem Anderen oder etwas Anderem zu“ (Waibel, 2017, S. 251). Es entsteht ein sogenanntes „Zwischen“. Dieses „Zwischen“, das worin sich die Beziehung von Personen abspielt und worin es um das tiefergehende Erkennen eines Anderen geht, stellt die Basis für Erziehung dar (Waibel, 2017, S. 251 f.). „In der Existenziellen Pädagogik wird Beziehung so gestaltet, dass in ihr Begegnung möglich ist“ (Waibel, 2017, S. 115). Zudem ist eine Beziehung zwischen Menschen auch dann vorhanden, „wenn einer der Partner nicht anwesend ist Aber nicht jede Beziehung ist personal, ist auf die Person des Anderen ausgerichtet“ (Waibel, 2017, S. 116).

Der Unterschied zwischen Beziehung und Begegnung liegt darin, dass sich Beziehungen "aus jedem Miteinander ergeben und absichtsvoll gestaltet werden können (Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 27). Begegnungen hingegen ereignen sich und meint eine kurze, „für die Person bedeutungsvolle und nachhaltig wirkende Interaktion“ (Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 27). Anders als Beziehungen können Begegnungen also nicht absichtsvoll eingegangen werden. Daher geht mit einer Beziehung nicht auch automatisch eine Begegnung einher (Waibel, 2017, S. 116). Beziehung und/oder Begegnung kann jedoch nur dann entstehen, wenn „der Andere nicht nach einem eigenen Wunschbild geformt wird, dass ihm nicht eigene Vorstellungen aufgedrückt und er nicht auf bestimmte Lebensinhalte und Lebensformen festgelegt wird“ (Waibel, 2017, S. 120). In der personalen Begegnung wird die Person des Anderen so akzeptiert wie sie ist und vorurteilslos erfasst (Waibel, 2017, S. 120).

Anmerkung:

Die Unterscheidung zwischen Begegnung und Beziehung in der Existenziellen Pädagogik verdeutlicht die Bedeutung von Offenheit und Berührbarkeit im pädagogischen Handeln. Während Begegnungen als einmalige, bedeutungsvolle Interaktionen beschrieben werden, die sich nicht absichtsvoll herbeiführen lassen, können Beziehungen bewusst gestaltet werden. Dies wirft jedoch die Frage auf, wie in der Theorie und Praxis mit den Gefahren umgegangen

wird, dass Beziehungen und Begegnungen durch Machtstrukturen oder normative Vorgaben beeinflusst werden können: *Reflektiert die Existenzielle Pädagogik ausreichend, dass die Gestaltung von Beziehungen und Begegnungen (trotz einer in der Theorie formulierten „Idealvorstellung“) solchen Einflüssen unterliegen kann?*

3.1.10 Phänomenologische Haltung

Im Wesentlichen arbeitet die Existenzanalyse mit der hermeneutischen Phänomenologie als Methode (Längle, 2014, S. 124). Bei dieser Vorgehensweise geht es nicht um Deutungen, Erklärungen oder Interpretationen, sondern in erster Linie darum, das Wesentliche in einer Situation zu verstehen und in ihr „selbst wesentlich zu werden“ (Längle, 2014, S. 57). Der Mensch ist frei und in seinem Wesen nicht determiniert. Deshalb bedarf es auch einer dessen angemessenen Methode, welche „keine limitierenden Vorgaben mach[t] oder sich auf anderes bezieh[t] als auf das Wesen der Person selbst“ (Längle, 2016a, 51). Die mit naturwissenschaftlichen Methoden nicht erfassbaren Phänomene können mit der geisteswissenschaftlichen Methode der Phänomenologie näher gekommen werden. Mit dieser kann das Menschliche des Menschen (Sprache, Bewusstsein, Reflexivität, Sinn, Werte) und somit seine Geistigkeit untersucht werden (Waibel, 2017, S. 128 f.). Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit nicht darauf, „Was ist“, sondern darauf, wie etwas einem Subjekt „erscheint“, wie es einem „vor-kommt“ (Längle, 2014, S. 123). Das Wesen ist dabei „jener zentrale Inhalt, der etwas zu dem macht, was es ist, unverwechselbar und eindeutig“ (Längle, 2016a, S. 127). Die Phänomenologie versucht nicht erklärend, sondern beschreibend, die Phänomene zu verstehen, um die einzelne Person in ihrer Einzigartigkeit und Einmaligkeit zu erfassen. Dabei untersucht sie geistige Tatsachen, „indem sie beschreibt, was zu sehen, zu hören und zu fühlen ist“ (Waibel, 2017, S. 129). Daher erfordert die Phänomenologie eine Haltung der Offenheit und Voraussetzungslosigkeit (Epoché), die durch Selbst-Distanzierung erlangt werden kann (Längle, 2016a, S. 128). Dabei wird bewusst auf Theorien, Vorwissen und vorgefertigte Erklärungen verzichtet, um sich ganz dem gegenwärtigen Hier und Jetzt und dem Anschauungsgehalt des Phänomens hinzugeben (Waibel, 2017, S. 130). Eine solche phänomenologische Haltung belässt die andere Person in ihrer Eigenart (Längle, 2016b, S. 41).

Anmerkung:

Die Forderung nach „Voraussetzungslosigkeit“ und „Offenheit“ stellt Pädagog_innen vor die Herausforderung, sich von ihrem eigenen Vorwissen, ihren Theorien und (unbewussten) normativen Vorstellungen zu distanzieren, was in der Praxis (ohne angemessene Reflexions- und Schulungsmöglichkeiten) schwierig umzusetzen sein könnte: *Wie geht die Existenzielle Pädagogik mit der Herausforderung um, Pädagog_innen dabei zu unterstützen, ihr Vorwissen, ihre Theorien und unbewusste normative Vorstellungen zu hinterfragen und zu reflektieren, um sicherzustellen, dass die phänomenologische Haltung der Epoché nicht nur ein theoretisches Idee bleibt, sondern in der Praxis tatsächlich gelebt werden kann?*

3.2 Die Existenzielle Pädagogik im Speziellen

An der vorangegangenen Darstellung wird erkennbar, dass sich die Existenzielle Pädagogik in einem Spannungsfeld zwischen klaren Orientierungsvorgaben eines anthropologischen Menschenbildes und der Anerkennung der Einzigartigkeit jedes Kindes zu bewegen scheint. Die Ausführungen im zweiten Kapitel haben jedoch verdeutlicht, dass ein bloßes sich berufen auf ein am Kind orientierendes pädagogisches Konzept nicht ausreicht. Denn jede Form von Normsetzung, auch wenn sie kritisch oder emanzipatorisch gemeint ist, birgt die Gefahr, manipulativ oder machtmisbrauchend zu wirken (Melter, 2017b, S. 237).

3.2.1 Erziehungsverständnis und historische Bezugslinien

Das im vorherigen Kapitel dargestellte Menschen-, Person-, und Lebensbild der Existenzanalyse und somit die Geistigkeit des Menschen bildet in der Existenziellen Pädagogik „den zentralen Ansatzpunkt“ (Waibel, S. 176) für Erziehung:

„Wer die Geistigkeit des Menschen ernst nimmt, kann Erziehen nicht mit Machen, Manipulieren, Schaffen einer Person nach eigenen Bildern beziehungsweise eigenen Vorstellungen verbinden, sondern verpflichtet sich der Idee des ‚Herausschälens der Person‘ aus den sie verdeckenden und möglicherweise behindernden im Sinne des Entwickelns.“ (Waibel, 2017, S. 164f.)

Zugleich schreibt Waibel (2017), dass die Existenzielle Pädagogik „nicht nur offen für neue Erkenntnisse, sondern kompatibel mit anderen Denk- und Vorgangsweisen [ist], die dieses Person-, Menschen- und Lebensbild nicht ausschließen“ (S. 201). Des Weiteren wird zum Thema Erziehung geschrieben:

„Erziehen‘ wird hier nicht in dem Sinne verstanden, den oder die zu Erziehenden in eine von den Erziehenden vorgegebene Richtung zu ziehen, sondern Erziehung steht hier für ein feinfühliges Begleiten im Austausch mit dem Anderen, auf der Grundlage einer Beziehung und aus dieser heraus ... Erziehung ist auch Führung im Sinne eines modernen Führungsbegriffes, der Empowerment beinhaltet. Gemeint ist damit die Stärkung der Person von innen heraus, im Sinne der Ermutigung, sich selbst in die Hand zu nehmen. Führen heißt, Prozesse zu gestalten und Wege in die Zukunft aufzuzeigen. So verstandene Erziehung dient dem Menschen und richtet sich an ihm aus. Sie steht nicht im Dienste von Etwas, das außerhalb des Menschen liegt, wie gesellschaftliche oder wirtschaftliche Interessen. Es ist die Bestimmung des Menschen, die zum Bestimmungsgrund für Erziehung wird“ (Waibel, 2017, S. 134 f.).¹⁶

In weiterer Folge bezieht sich Waibel in ihrer Ausführung auf den Pädagogischen Bezug und zitiert¹⁷ dabei Herman Nohl. In diesem Kontext schreibt sie:

„Wenn diese Überlegungen konsequent umgesetzt werden sowie das, was im Folgenden zur Erziehung dargelegt wird, dürfte eigentlich nicht mehr von Erziehung, nicht mehr von Erziehenden und zu Erziehenden und schon gar nicht von Zögling gesprochen werden, denn ‚ziehen‘ ist definitiv kein Ziel“ (Waibel, 2017, S. 135).

Es bleibt jedoch bei dieser Bemerkung. Eine vertiefende bzw. kritische Auseinandersetzung und Differenzierung mit dem Pädagogischen Bezug findet nicht statt.

¹⁶ Diese Aussage über Erziehung trifft Waibel (2017) zu Beginn des vierten Kapitels „Innenansichten von Erziehung“ (S. 132). Dort heißt es einleitend, dass die „folgenden Ausführungen ... einen Überblick über grundsätzliche Fragen der Erziehung im Allgemeinen und der Existenziellen Pädagogik im Besonderen“ (S. 132) geben.

Im späteren Kapitel „4.10 Grundsätzliche Überlegungen zur Erziehung aus existenzieller Sicht“ (S. 194) geht Waibel der Frage „4.10.1 Was ist Erziehung?“ (S. 194) nochmals nach. Dort findet sich eine explizit ausgewiesene Definition von Erziehung in Anlehnung an die Charakterisierungen von Brezinka, welche „die Basis für die Definition von Existenzieller Erziehung“ (S. 196) bildet.

Bereits in den vorherigen Kapiteln bezogen sich die Inhalte jedoch nicht nur auf allgemeine Themen der Erziehung, sondern überwiegend auf die Existenzielle Pädagogik. Unmittelbar vor dem oben angeführten Zitat nahm Waibel auf Synonyme des Wortes „Erziehung“, auf die Etymologie von „Erziehung“ und „Pädagogik“ sowie auf deren Alltagssprachliche Bedeutung Bezug. Vor diesem Hintergrund war für mich nicht eindeutig erkennbar, worauf sich das „hier“ in dem obigen Zitat „Erziehen‘ wird hier ...“ genau bezieht. Daher habe ich mich entschieden, diese Aussage im Sinne der existenziellen Pädagogik zu interpretieren und die Argumentation darauf aufzubauen. Der zweiten, inhaltlich und sprachlich der ersten sehr nahekommenden, expliziten Definition von Erziehung wird deshalb an dieser Stelle ergänzend angeführt:

„Im heutigen Sinne verstanden sprechen wir dann von Erziehung, wenn Erziehende im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus deren Verstehen heraus handeln. Dabei setzen sie bewusste sowie unbewusste Handlungen, mit dem Ziel, dem Kind zu seinem vollen Menschsein und zu einem erfüllten Leben zu verhelfen. Eine so verstandene Erziehung ist ein feinfühliges Ausbalancieren von Begleiten und Führen auf der Basis einer Beziehung und führt dazu, dass der Mensch sich immer mehr selbst in die Hand nimmt“ (Waibel, 2017, S. 195).

¹⁷ Grundlage von Erziehung ist „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (Nohl, 1935/2002, S. 169).

Des Weiteren schreibt Waibel (2017), dass „Bilder, innere und äußere, ... uns entscheidend [prägen], auch wenn uns dies nicht immer bewusst wird“ (S. 28), weshalb auch eine „sorgfältige anthropologische Klärung von Personen und Menschenbild grundlegend für alle weiteren Überlegungen einer Pädagogik“ (S. 28 f.) sei. Die theoretischen Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse als „Bezugs- und Reflexionsrahmen“ (Waibel, 2017, S. 16) der Existenziellen Pädagogik werden selbst jedoch nicht kritisch reflektiert, sondern in ihren grundlegenden Annahmen übernommen und affirmiert. Damit einhergehend wird beispielsweise die philosophische Strömung der Existenzphilosophie (Waibel, 2017, S. 21-24) skizziert. Was dabei auffällt: Die Darstellungen in diesen beiden Kapiteln setzen unter anderem auf Verweise und Zitate von Martin Heidegger und Otto Friedrich Bollnow. Auf Heideggers Verbindung zum Nationalsozialismus wurde bereits zuvor eingegangen. Aber auch Bollnow war Mitglied der NSDAP sowie der Sturmabteilung (Herzberg, 2010, S. 141). Nach 1945 hat Bollnow seine Überzeugungen gegenüber dem Nationalsozialismus nicht revidiert und war somit Teil einer ungebrochenen Kontinuität pädagogischen Denkens von der NS-Zeit in die Nachkriegszeit (Klafki, 1990, S. 36 f.). Angesichts dessen wäre es notwendig, sich mit diesen historisch belasteten Ansätzen und Positionen differenziert auseinanderzusetzen, um die (philosophischen) Grundlagen der Existenziellen Pädagogik in einen zeitgemäßen Kontext zu stellen, ohne der Gefahr zu laufen, ideologische Hintergründe zu reproduzieren. Eine derartige Analyse und kritische Reflexion nimmt Waibel (2017) allerdings nicht vor. Stattdessen wird auch an späterer Stelle, unter anderem auch, wenn es um das „Ziel der Existenziellen Pädagogik“ und „Die Leitlinien Existenzieller Pädagogik“ (Waibel, 2017, S. 198 & 199) geht, Bollnow indirekt zitiert bzw. Bezug auf ihn genommen.

3.2.2 Analyse

1. Kriterium (Normatives Bildungsideal vs. Reflektierende Bildungsidee): Die Existenzielle Pädagogik betont, dass Erziehung kein „Machen“ ist und sich am Menschen, statt an externen (gesellschaftlichen, wirtschaftlichen...) Interessen ausrichten soll. Diese Beschreibung legt nahe, dass Bildung in der Existenziellen Pädagogik als ein offener Prozess verstanden wird, der sich zudem an der Person der zu Erziehenden orientiert, anstatt sie in eine vorgegebene Richtung zu „ziehen“. Jedoch zeigt sich gleichzeitig eine klare Bindung an ein spezifisches Menschenbild, das als zentraler Ansatzpunkt für Erziehung dient. Durch damit ein-

hergehende Ist-Aussagen („Wer die Geistigkeit des Menschen ernst nimmt, kann ... nicht ..., sondern verpflichtet sich ...“ (Waibel, 2017, S. 164 f.)) wird eine feste und normative Grundlage geschaffen.

2. Kriterium (Offene vs. Geschlossene Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen): Zudem scheint diese Aussage eine klare Verbindung zwischen der Geistigkeit des Menschen (deskriptiv) und der Verpflichtung zu einer bestimmten ‚Erziehungsmethode‘ (präskriptiv) herzustellen. Zwar wirkt diese „Verpflichtung“ des „Herausschälens der Person“ nicht unmittelbar problematisch, allerdings findet seitens der Existenziellen Pädagogik keine Reflexion über die normativen Aspekte ihres Menschenbilds statt. Dementsprechend bleibt auch diese geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen unreflektiert, was kritisch zu betrachten wäre. Denn ohne eine explizite Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen wird die Verbindung als selbstverständlich und alternativlos dargestellt.

3. Kriterium (Nicht-monopolisierte vs. Monopolisierte Bildung): Die Existenzielle Pädagogik wird als offen für neue Erkenntnisse und kompatibel mit anderen Denkweisen dargestellt, jedoch nur, solange diese mit dem Person-, Menschen- und Lebensbild kompatibel sind. Diese Festlegung könnte als eine Form der Monopolisierung interpretiert werden, da sie eine Abgrenzung zu alternativen Ansätzen mit anderen Menschenbildern bewirkt.

6. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme): Die Übernahme der theoretischen Grundlagen der Existenzanalyse und beispielsweise die Bezugnahme auf Heidegger und Bollnow ohne deren ideologische Hintergründe zu reflektieren, wird gesellschaftlich bzw. historisch nicht kontextualisiert.

9. Kriterium (Nicht-hierarchischer vs. hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse): Dadurch, dass Erziehung in der Existenziellen Pädagogik ausschließlich auf den Menschen „ausgerichtet“ ist und nicht „im Dienste von Etwas [steht], das außerhalb des Menschen liegt“ (Waibel, 2017, S. 134 f.), könnte dies auf eine Hierarchisierung der menschlichen Weltverhältnisse hindeuten. Indem der Mensch als zentraler Bezugspunkt betrachtet wird, würden andere Dimensionen wie gesellschaftliche, kulturelle oder ökologische Zusammenhänge in den Hintergrund treten.

3.2.3 Gesellschaftlicher Bezug

Im Kapitel „Herausforderungen an die Erziehung heute“ (Waibel, 2017, S. 140) werden von der Autorin in kurzen Kapiteln den Menschen betreffende gesellschaftliche Phänomene und Herausforderungen der modernen Welt beschrieben: Globalisierung (S. 140); Entpersonalisierung (S. 141); Wertewandel, Entwertung und Wertediffusion (S. 141); Vermassung und Medialisierung (S. 143); Schein und Sein (S. 145); Beschleunigung der Lebenswelt (S. 146); Sozialer Wandel (S. 147); Entgrenzungen in den Lebenswelten (S. 147); Individualisierung und Vereinzelung (S. 148). Diese Herausforderungen könnten zugleich als gesellschaftlicher Veränderungsbedarf bzw. als ein Gesellschaftsideal, das der Existenziellen Pädagogik implizit zugrunde liegt, interpretiert werden.¹⁸

Dabei ist anzumerken, dass die Formulierungen und Argumentationen in weiten Teilen pauschal und die Darstellungen stark thesenhaft wirken. Auch wenn vereinzelt Bezug auf John Maynard Keynes, Gerald Hüther, Erich Fromm und Viktor E. Frankl genommen wurde, wirkt die Argumentation teilweise wie eine sehr dichte und daher nur schwer wiederzugebende Aneinanderreihung von Behauptungen, die zwar plausibel wirken, aber nur mit wenigen Belegen gestützt werden. Waibel stellt keinen direkten Bezug zur Existenziellen Pädagogik her und es lassen sich aus diesen Darstellungen auch keine expliziten ‚Lehr- und Lernvorgaben‘ ableiten. Es scheint jedoch naheliegend, dass die beschriebenen Herausforderungen an die Erziehung auch zentrale Anliegen der Existenziellen Pädagogik darstellen, auf die die Existenzielle Pädagogik versucht, Antworten zu finden - auch wenn im weiteren Verlauf kein expliziter Bezug mehr auf diese Herausforderungen genommen wird. Aufgrund der inhaltlichen Dichte erfolgt im Folgenden lediglich eine skizzierte Darstellung, die einen grundlegenden Eindruck vermitteln soll.

¹⁸ Als Beispiel:

- „Entmündigungstendenzen der Person durch die Massenmedien, durch den Kollektivismus und Materialismus führen dazu, dass sich Menschen als vorbestimmt und in einem anonymen Räderwerk gefangen erleben, mit wenig persönlicher Freiheit. Aus dieser Befindlichkeit heraus sind sie immer seltener bereit, Verantwortung zu übernehmen, auch nicht für sich selbst.“ (Waibel, 2017, S. 141).
- „Die wesentliche gesellschaftliche Herausforderung besteht heute nicht darin, dass Menschen neue Werte leben, sondern dass so Vieles beliebig ist“ (Waibel, 2017, S. 142).
- „In der Ausrichtung am Materiellen, am Konsum, am Kollektiv geht der Mensch oft unterschwelliger, schneller und unbemerkter unter als er dies wahrhaben will. Sich der Vermassung zu entziehen, erfordert permanente Anstrengung“ (Waibel, 2017, S. 143).
- „Viele der modernen Technologien ... können durchaus sinnvoll genutzt werden. Aber dazu braucht es Menschen, die sich selbst steuern und die sich nicht von den Anderen treiben lassen“ (Waibel, 2017, S. 145).

3.2.4 Analyse

1. Kriterium (Normatives Bildungsideal vs. Reflektierende Bildungsidee): Beispielsweise fordern die im Kapitel „Globalisierung“ (S. 140) formulierten Aussagen dazu auf, sich mit den Auswirkungen der Globalisierung und damit einhergehend der Endlichkeit der Ressourcen und der Verantwortung des Menschen auseinanderzusetzen: „Die Welt stürmt auf den Menschen ein. Mit den wachsenden Anforderungen kann er besser umgehen, wenn er ganz bei sich ist. Aus der eigenen Stärke entwickelt er Kraft für die Aufgaben in der Welt“ (Waibel, 2017, S. 141). Das könnte als ein normatives Bildungsideal gelesen werden, das eine bestimmte Vorstellung davon vorgibt, wie der Mensch mit gesellschaftlichen Herausforderungen umgehen sollte.

2. Kriterium (Offene vs. Geschlossene Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen): „Das Bewusstsein, dass der Planet Erde endliche Ressourcen aufweist, macht die auf die Welt bezogene Verantwortung des Menschen deutlich“ (Waibel, 2017, S. 141). Bei dieser Aussage wird eine deskriptive Aussage (die Endlichkeit der Ressourcen) direkt mit einer präskriptiven Forderung (Verantwortung übernehmen) verknüpft. Dabei wird auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und möglichen Handlungsoptionen verzichtet, wodurch auch kein Reflexionsraum gegeben ist.

6. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme): Es scheint, dass die gesellschaftlichen Herausforderungen nicht in ihrer Wechselwirkung zwischen wissenschaftlichem und gesellschaftlichem Sinn reflektiert werden. So wird beispielsweise ohne weitere Erläuterung geschrieben: „Die totale Erreichbarkeit rund um die Uhr und mit ihr die Verpflichtung der sofortigen Rückmeldung durch Handy und E-Mail ist bereits selbstverständlich“ (Waibel, 2017, S. 146). Dadurch wird ein gesellschaftliches Phänomen beschrieben, ohne dass die wissenschaftlichen Grundlagen oder gesellschaftlichen Kontexte, die scheinbar zu dieser Entwicklung führen, näher betrachtet werden.

7. Kriterium (Differenzierung vs. Gleichsetzung von scientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt): Mit dem vorherigen Kriterium einhergehend zeigt sich eine Tendenz dazu, subjektive Erfahrungen als allgemeingültige Wahrheiten darzustellen. Die Vermittlungsproblematik zwischen wissenschaftlichem und subjektivem Umgangsverhältnis scheint somit nicht thematisiert zu werden. Beispielsweise schreibt Waibel:

„Die Menschen heute haben im Durchschnitt mehr Lebenszeit zur Verfügung als jede Generation vor ihnen und trotzdem haben viele das Gefühl, nie genug Zeit zu haben“ (Waibel, 2017, S. 146). Ihre Annahme bezieht sie auf folgende Argumente: „Möglicherweise resultiert dieses Lebensgefühl daher, dass Menschen sich mit Dingen auseinandersetzen (müssen), die ihnen nicht wesentlich und schon gar nicht existenziell erscheinen“ (Waibel, 2017, S. 146) bzw.: „Möglicherweise wird die Beschleunigung des Lebens auch durch den Wunsch verursacht, soviel wie möglich in das eigene Leben hineinzupacken ...“ (Waibel, 2017, S. 146 f.).

3.2.5 Erziehungsziele der Existenziellen Pädagogik

Für die Existenzielle Pädagogik steht fest: „Alles ist relativ: Es gibt keine immer gültigen Erziehungsmaßnahmen, Erziehungsmittel oder Erziehungsziele, die für alle Kinder und in jeder Situation gelten“ (Waibel, 2017, S. 200). Denn die „radikale Bezüglichkeit auf den Menschen hat zur Folge, dass es nichts Festgelegtes mehr gibt, denn Erziehende und zu Erziehende selbst sind immer unvergleichlich, genauso wie ihre Beziehung“ (Waibel, 2017, S. 200). In diesem Zusammenhang schreibt Waibel, dass sich die „Existenzielle Pädagogik als pädagogische Relativitätstheorie umreißen“¹⁹ (S. 200; Herv. i. Orig.) lässt.

Existenzielle Erziehung sei „nie einseitig intentional, denn den Erziehenden ist bewusst, dass es im Erziehungsgeschehen zwei Personen gibt, die ihre Intentionen einbringen: die Erziehenden und die zu Erziehenden“ (Waibel, 2017, S. 283). Der Prozess, also die Wegorientierung, stehe demnach im Vergleich zum Produkt, der Zielfixierung, an erster Stelle (Waibel, 2017, S. 282). Daher spricht Waibel (2017) auch von Erziehungsideen statt von Zielen, „[d]a die Vorstellung einer Leitlinie eher auf den Weg als auf ein Ziel fokussiert (S. 156). Zudem sollte, wenn „etwas vermittelt wird, ... dies in dialogischer Form gemeinsam mit den Kindern“ (Waibel, 2017, S. 259) und immer gut abgestimmt geschehen, um nicht die Person des Kindes aus den Augen zu verlieren (Waibel, 2014, S. 34 f.). Des Weiteren schreibt Waibel (2017), dass existenzielle Erziehung auch funktional ist: „Das sehen existenzielle Pädagoginnen und Pädagogen als besondere Verpflichtung an: Nämlich der Entwicklung der eigenen

¹⁹ Diese Metapher kann den Eindruck einer Überhöhung der eigenen Theorie erwecken, insbesondere wenn sie in Anlehnung an Einsteins Relativitätstheorie verstanden wird. So könnte sie implizieren, dass die Theorie der Existenziellen Pädagogik eine Art universelle Erklärung für das komplexe Erziehungsgeschehen bietet. Dies stünde jedoch im Widerspruch zu der Aussage, dass alles relativ sei und es keine universellen Erziehungsmaßnahmen und -ziele gibt. Nimmt man diese Relativität beim Wort, so könnte sie einerseits zu Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit führen. Andererseits könnte die Metapher jedoch auch konstruktiv wirken, wenn sie als Aufforderung verstanden wird, Erziehung reflektiert, flexibel und individuell zu gestalten.

Person besondere Aufmerksamkeit zu schenken, je mehr noch, an ihr selbst zu arbeiten, die eigene Haltung und in der Folge das eigene Handeln zu reflektieren, und sich mit und in der Erziehungstätigkeit als Person weiter zu entfalten“ (S. 283) (siehe auch Kapitel 3.2.5). Der Versuch, eine Erziehungsidee bzw. Erziehungsleitlinien aus Sicht der Existenziellen Pädagogik zu umschreiben, lautet wie folgt:

„Es ist dies die möglichst umfassende Entfaltung der Person in dialogischer Abstimmung mit deren Wollen und deren Potenzialität, mit dem Ziel, deren Kräfte freizusetzen. Existenzielle Erziehung verhilft Menschen dazu, ein Leben in Einverständnis, Zustimmung und Achtung vor sich selbst zu führen.“ (Waibel, 2017, S. 157; Herv. i. Orig.)

Darüber hinaus arbeitet Waibel (2017, S. 179-183) in Anlehnung an die von Frankl (1946/2023, S. 330-340) formulierten zehn Thesen über die Person zehn pädagogische Leitlinien heraus:

1. „Die Person des Kindes gesamthaft in möglichst vielen Aspekten wahrnehmen und sich ein Gesamtbild verschaffen.“
2. „Kinder ohne Zuschreibungen und ‚frei von Bedingtheiten‘ wie Rolle, soziale Herkunft usw. wahrnehmen.“
3. „Personalisierendes Eingehen auf die Person des Kindes, auf Rezepte und Handlungsanleitungen in der Erziehung weitgehend verzichten.“
4. „Mit der Geistigkeit der Kinder arbeiten, auf diese bauen und sie weiterentwickeln helfen, um deren Verantwortung sich selbst gegenüber zu stärken.“
5. „Auf die Veränderbarkeit (des Verhaltens, der Zukunft, ...) kraft der eigenen Geistigkeit setzen.“
6. „Die Person aus ihrem geistigen Unbewussten heraus verstehen und damit ihrer Potenzialität zum Durchbruch verhelfen.“
7. „Die Person entfaltet sich an sich selbst und an ihrer Umwelt.“
8. „An und mit der Fähigkeit des Kindes zur Selbstdistanzierung arbeiten und gegebenenfalls seine ‚Trotzmacht des Geistes‘ herausfordern.“
9. „Mit den Kindern deren personale Werte entdecken und deren sinnvolles Tun anleiten.“
10. „Das Kind darin unterstützen, sich auf das ‚Gute‘ hin zu entwickeln.“

Dennoch finden sich neben den pädagogischen Leitlinien auch allgemein formulierte Ziele der Existenziellen Pädagogik. Zum Beispiel: „Das Ziel der Existenziellen Pädagogik ist es, dem Kind zu einer existenziellen Lebenshaltung und damit zu einem sinnvollen Leben zu verhelfen“ (Waibel, 2017, S. 132). Dabei seien folgende Aspekte, welche sich von unten nach

oben aufbauend in Form einer Pyramide vorgestellt werden können, bei einer „Erziehung zum Sinn“ zu beachten: „Orientierung an der Geistigkeit des Kindes“ → „Mobilisierung der Selbstgestaltungskräfte des Kindes“ → Förderung eines Lebens in Einverständnis, Zustimmung und Achtung“ → „Förderung eines Existenziellen Lebens“ (Waibel, 2017, S. 160).

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie ‚Erziehungsleitlinien‘ und ‚allgemeine Ziele‘ der Existenziellen Pädagogik voneinander zu differenzieren sind und ob sie nicht doch wiederum gewisse ‚Erziehungsziele‘ abbilden. Denn einerseits scheint es ja keine allgemeingültigen Erziehungsziele zu geben. Zugleich wird jedoch durchaus von gewissen Ziel- bzw. Idealvorstellungen gesprochen. So schreibt Waibel, dass Erziehung nur dann „wirken“ kann, „wenn sie die Selbstgestaltungskräfte des Menschen mobilisiert“ (Waibel, 2017, S. 158; Waibel, 2017, S. 162), wobei Selbstgestaltung nicht „aus sich selbst heraus [erfolgt], sondern Anregung von Außen“ (Waibel, 2017, S. 163) braucht. Um eine solche Selbstgestaltungsfähigkeit eines Menschen zu stärken „muss besonders sein Wille, über sich selbst zu bestimmen, gestärkt werden“ (Waibel, 2017, S. 164). Denn: „Ohne Willen kann der Mensch seine Potenzialität nicht entfalten, sich nicht selbst steuern oder seinen Lebenssinn nicht umsetzen“ (Waibel, 2017, S. 230). Es gehe also darum, „Kinder zur Stellungnahme aufzufordern“ (Waibel, 2017, S. 231).

Zudem verweist Waibel (2017) darauf, dass es wichtig sei, das „Leben zu lernen“ (S. 260). Demnach basiert das pädagogische Handeln in der Existenziellen Pädagogik grundsätzlich auf der Bezugnahme von existenziellen Themen²⁰, damit diese mit den eigenen Lebensfragen der Kinder und Jugendlichen verknüpft werden: „Um das eigene Leben existenziell ausrichten zu können, müssen Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden, existenzielles Wissen zu erwerben, eine entsprechende Haltung aufzubauen und schließlich das Angestrebte umzusetzen“ (Waibel, 2017, S. 261).

3.2.6 Analyse

1. Kriterium (Normatives Bildungsideal vs. Reflektierende Bildungsidee): Die Relativitäts-Aussage in Bezug auf keine immer gültigen Erziehungsmaßnahmen, -ziele, -mittel, und die daraus folgende dialogische Abstimmung mit dem Kind sowie das Hervorheben der Zu-

²⁰ In Anlehnung an Göhlich und Zirfas spricht Waibel (2017, S. 260) von folgenden Bereichen: Überleben-Lernen, Lebensbewältigung, Lebensfähigkeit, biografisches oder lebensgeschichtliches Lernen, Lernen der Lebenskunst, Sterben-Lernen.

stimmung des Kindes als zentraler Bestandteil des Erziehungsprozesses verweisen auf eine reflektierende Bildungsidee und nicht auf ein normatives Bildungsideal.

Gleichzeitig scheint es aber aufgrund der normativen theoretischen Grundlagen der Existenziellen Pädagogik durchaus gewisse im Hintergrund implizit festgelegte Ideale zu geben, jedoch ohne, dass deren individuelle Ausgestaltung absolut und universell festgeschrieben wird. Beispielsweise: Das Verhelfen zu einer „entsprechenden“ existenziellen Lebenshaltung und einem sinnvollen Leben, indem der Wille, die Potenzialität und die Selbstgestaltungskräfte gefördert werden. Und dass Erziehung eben nur „wirken“ kann, „wenn sie die Selbstgestaltungskräfte des Menschen mobilisiert“ (Waibel, 2017, S. 158). Eine weitere normative Festsetzung lässt sich darin erkennen, dass zu Erziehende für ein existenzielles Leben ja dabei unterstützt werden „müssen“, existenzielles Wissen zu erwerben. Die zehnte Leitlinie („Das Kind darin unterstützen, sich auf das ‚Gute‘ hin zu entwickeln“) verdeutlicht dies weiter: Einerseits zeigt diese Leitlinie die Offenheit und dialogische Ausrichtung der Existenziellen Pädagogik, da das „Gute“ nicht als vorgegebene und universelle Norm verstanden wird (siehe Grundlagen der Existenzanalyse). Zumindest, wenn damit die Personalen Werte gemeint sind, die von jedem Menschen selbst entdeckt und definiert werden müssen. Zugleich impliziert die Formulierung aber durchaus eine Orientierung an einem übergeordneten Wert.

Auch könnte kritisch hinterfragt werden, ob durch die Überzeugung davon, dass existenzielle Erziehung *„Menschen dazu verhilft, ein Leben in Einverständnis, Zustimmung und Achtung vor sich selbst zu führen“* (Waibel, 2017, S. 157; Herv. i. Orig.) nicht bereits ein normatives Erziehungsideal vorgegeben wird. Dies könnte darauf hindeuten, dass es weniger um die freie Entwicklung der individuellen Person der zu Erziehenden geht, sondern vielmehr um die Erfüllung eines vorab definierten Ideals. Allerdings würde dies wiederum im Widerspruch zu den formulierten Erziehungszielen der Existenziellen Pädagogik stehen. In diesem Spannungsfeld zwischen normativem Ideal und der Förderung individueller Selbstgestaltung wird demnach die Ambivalenz der Existenziellen Pädagogik deutlich.

2. Kriterium (Offene vs. Geschlossene Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen): In Bezug auf die Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen zeigt sich, dass Erziehungsziele nicht als absolute Konstanten betrachtet werden, sondern sich im Dialog mit dem Kind entwickeln sollen. Deskriptive Aussagen, wie etwa die Selbstgestaltungskräfte des Kindes zu stärken, werden nicht automatisch in präskriptive Aussagen und

spezifische Handlungsanleitungen überführt. Die Reflexion der eigenen Haltung und des eigenen Handelns der Erziehenden scheint zudem eine ständige Überprüfung und Anpassung der Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen zu ermöglichen. Diese Offenheit von Erziehungszielen und deren ständige Anpassung an Bedingungen sprechen für eine offene Verknüpfung. Gleichzeitig lassen sich die übergeordneten Ziele, wie der Förderung der Selbstgestaltung und Potenzialität, jedoch wiederum selbst als präskriptive Aussagen interpretieren, die aus der Beschreibung eines existenziellen Lebens und der Entwicklung einer sinnvollen Lebenshaltung (deskriptive Aussage) abgeleitet werden.

3. Kriterium (Nicht-monopolisierte vs. Monopolisierte Bildung): Die Existenzielle Pädagogik scheint eine einseitige Festlegung von Erziehungszielen durch Erziehende oder Institutionen abzulehnen. Stattdessen scheint die Betonung der dialogischen Abstimmung und einer „wechselseitigen Orientierung an einer Idee“ darauf hinzudeuten, dass die Perspektiven aller Beteiligten berücksichtigt werden, was gegen eine monopolistische Ausrichtung sprechen würde. Gleichzeitig verfolgt die Existenzielle Pädagogik die bereits zuvor erwähnten impliziten übergeordneten Ziele und Leitlinien des Menschenbilds, welche als eine Einheitlichkeit in der Erziehung gedeutet werden könnten.

4. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von Wissen und Haltung): Obgleich ein Ziel es ist, zu einer existenziellen Lebenshaltung zu erziehen, könnte die dialogische Abstimmung zwischen Erziehenden und zu Erziehenden darauf hindeuten, dass Wissen und Haltung nicht als Einheit betrachtet werden, sondern dass die Vermittlung von Wissen immer auch die Auseinandersetzung mit möglichen Haltungen einschließt. Denn mittels „personaler Stellungnahme“ und Dialog soll die Fähigkeit des Kindes zur kritischen Auseinandersetzung gefördert werden, sodass es selbstständig über seine Werte und Haltungen entscheiden kann. Das Kind würde demnach nicht nur als Empfänger von Wissen betrachtet, sondern aktiv in die Entwicklung seiner Haltungen eingebunden werden. Das würde darauf hindeuten, dass die Existenzielle Pädagogik die Vermittlungsproblematik zwischen Wissen und Haltung anerkennt. Dennoch stehen Wissen und Haltung in einem wechselseitigen Zusammenhang: Wissen dient als Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Haltung, während Haltung wiederum die Art und Weise beeinflusst, wie Wissen aufgenommen und angewendet wird. Gleichzeitig könnten die impliziten übergeordneten Ziele so ausgelegt werden, dass Kinder subtil in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Dadurch würde die Ver-

mittlungsproblematik zwischen Wissen und Haltung insofern abgeschwächt werden, als dass Wissen nicht mehr nur als Grundlage für die individuelle Entwicklung von Haltung dient, sondern direkt auf die Entwicklung bestimmter Haltungen ausgerichtet ist. Dafür würde sprechen, dass existenzielles Wissen vermittelt werden soll, damit zu Erziehende eine „entsprechende Haltung“ aufbauen. Allerdings bleibt die Ausgestaltung dieser Haltung offen.

5. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen): Der Fokus der Existenziellen Pädagogik liegt vermehrt auf der dialogischen Abstimmung und der individuellen Lebensgestaltung, die zwar Aspekte der Verbindung von Theorie und Praxis berühren, jedoch nicht primär auf diese abzielen. Dennoch gehe es auch darum, das Leben zu lernen und existenzielles Wissen zu erwerben. Jedoch spricht die Existenzielle Pädagogik nicht von einem spezifischen theoretischen Wissen, das in einen klaren Theorie-Praxis-Bezug gesetzt werden könnte. Dementsprechend scheinen sich auch die **Kriterien 6 und 7** an dieser Stelle nicht direkt anwenden zu lassen:

8. Kriterium (Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit vs. Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung): Wirklichkeit scheint in der Existenziellen Pädagogik nicht als vollständig unvermittelt vorausgesetzt zu werden, sondern als etwas, das durch Reflexion und Dialog gestaltet wird. Dies könnte als eine Form der Vermittlung verstanden werden, die jedoch nicht auf eine theoretische oder gesellschaftliche Ebene abzielt, sondern auf die konkrete Lebenswelt des Kindes. Es wird deutlich, dass die Existenzielle Pädagogik keinen expliziten Bezug auf die theoretische Vermittlung von Wirklichkeit oder deren gesellschaftliche Dimension nimmt. Daher scheint auch die Anwendung dieses Kriteriums nur begrenzt sinnvoll.

3.2.7 ‚Erziehung als Wissensanwendung‘

Im Kontext „Erziehung als Wissensanwendung“ schreibt Waibel (2017), dass „Sachwissen über Erziehung ... nur die eine Seite“ (S. 167) ist. So ist erziehungswissenschaftliches Wissen zwar wichtig, um den „Hintergrund“ zu stützen, darf jedoch nicht das „Hinschauen“ auf die Person des Kindes ersetzen (Waibel, 2017, S. 167). Bedeutend seien aber „Fähigkeiten wie (pädagogische) Liebe, Sympathie, Intuition, Präsenz, Einfühlungsvermögen, Leidenschaft, Mut und ehrliches Interesse. Erziehung braucht neben Wissen vor allem das Gespür für andere Menschen“ (Waibel, 2017, S. 167). Es gehe also zunächst nicht darum, „viel zu *wissen*,

sondern es geht darum, das Kind in einem umfassenden und ganzheitlichen Sinn *verstehen* zu lernen. Erst in der Folge gehe es dann darum, bestehendes Wissen bestmöglich Person-ad-äquat anzuwenden“²¹ (Waibel, 2017, S.203; Herv. i. Orig.). Wissen dürfe daher nicht statt Hinschauen angewandt werden, da dieses dazu führen kann, „dass sich Erziehende zu sehr auf eigenen Erziehungsideen und eigene Haltungen festlegen oder rigide Vorstellungen entwickeln“ oder das Machtgefälle erhöhen kann, wodurch Erziehende in eine Stellung gebracht werden können, „die einem dialogischen Verhältnis bei weitem nicht mehr gerecht werden kann“ (Waibel, 2017, S. 167).

Da Waibel in diesem Kontext die pädagogische Liebe hervorhebt, soll kurz auf den Umgang mit diesem Begriff zurückgekommen werden: Waibel (2017) hebt die „sehende“ Liebe, bei welcher „der Andere in seiner Potenzialität wahrgenommen und in seiner Selbstentfaltung gefördert“ (S. 256) wird, hervor und nicht die „blinde“ Liebe, welche dem Kind alles abnimmt und zu „übergroßer emotionaler Nähe führen [kann], die das Kind in seine Entwicklung behindert“ (S. 256). Auch sei „eine Liebe unter Bedingungen keine echte Liebe. Das gilt im Übrigen für die partnerschaftliche Liebe genauso wie für die pädagogische Liebe“ (Waibel, 2017, S. 125). Es gehe also darum „den Anderen in seiner Eigenheit zu belassen“, „den Anderen verstehen“ und „den Anderen in seinen (noch nicht gelebten) Möglichkeiten [zu] erkennen“ (S. 125). Demnach mache eine solche Liebe „weitsichtig und ist daher eine ‚sehende‘ (und keine blinde) Liebe“ (Waibel, 2017, S. 126). Existenziell heißt Liebe, „von jemandem berührt zu sein und ihm zu antworten. In der Liebe wird der Wert der Person wahrgenommen und deren Würde gewahrt“ (Waibel, 2017, S. 124). Darüber hinaus schreibt Waibel (2017) von den Konsequenzen in Form von erschwerter Entwicklungen in der Kindheit, wenn Kinder „abgöttische“ Liebe oder Liebe nur unter Bedingungen (S. 256 ff.). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem umstrittenen Begriff der „Pädagogischen Liebe“ findet indes jedoch nicht statt.

²¹ Über eine jeweils eigene „Stufenleiter“ könne die zu erziehende Person möglichst umfassend und geistig verstanden werden (Waibel, 2017, S. 216-228). Die unterste Stufe bildet die Pädagogische Beziehung. Darauf aufbauend folgt das Einlassen, das Einfühlen, das Zu- und Hinhören, das Verstehen und schließlich an der Spitze das Handeln und Beurteilen, welches niemals endgültig und abschließend ist, sondern immer nur ein vorläufiges ist und gegebenenfalls angepasst werden muss (Waibel, 2017, S. 228). Dabei fokussieren sich alle Stufen „auf die Würde und den Wert des Menschen. Sie sind nicht auf Gegenleistung ausgerichtet. Sie führen zu seiner Berührbarkeit und basieren auf ihr. Sie haben die Unabhängigkeit des Anderen im Auge“ (Waibel, 2017, S. 216 f.)

3.2.8 Analyse

1. Kriterium (Normatives Bildungsideal vs. Reflektierende Bildungsidee): Insbesondere mit Blick auf die Erziehenden selbst stellt die Existenzielle Pädagogik sehr klar dar, was und in welcher Reihenfolge wie und was nicht zu tun ist. Wobei das Ziel eines person-adäquaten Handelns wiederum als offener Prozess gesehen werden kann.

4. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von Wissen und Haltung): In diesem Teil-Aspektkapitel geht es mehr um die Erziehenden als um die zu Erziehenden selbst. Denn: Die hervorgehobenen Qualitäten (pädagogische Liebe, Sympathie ...) der Erziehenden werden nicht als bloße Folge von Sachwissen, sondern als eigenständige ‚Dimension‘ verstanden. Dadurch scheint eine Trennung von Wissen und Haltung, zumindest in diesem Kontext, gegeben zu sein. Allerdings werden die Erziehenden durchaus dazu aufgefordert, die mit der Existenziellen Pädagogik einhergehenden Prinzipien in das eigene Denken und Handeln zu übernehmen, was eine Trennung von Wissen und Haltung wieder aufzulösen scheint (siehe Nachfolgendes Kapitel).

6. (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme) & 7. (Differenzierung vs. Gleichsetzung von scientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt) Kriterium: Die beiden Kriterien scheinen auch auf dieses Teilkapitel nur eingeschränkt anwendbar zu sein, da sie sich auf die gesellschaftliche Bedeutung und die wissenschaftliche Einordnung von Wissen konzentrieren, während es hier um das Verhältnis von Sachwissen und bestimmten Qualitäten bei den Erziehenden geht. Dennoch ist anzumerken, dass der Begriff der pädagogischen Liebe nicht kontextualisiert wird.

8. Kriterium (Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit vs. Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung): Die Existenzielle Pädagogik legt großen Wert auf das unmittelbare Verstehen, Fühlen und Hinschauen in der Begegnung mit dem Kind. Das erweckt den Eindruck, dass eine unvermittelte Wirklichkeit zugrunde gelegt wird. Zudem wird Wissen nicht ausgeschlossen, sondern soll reflektiert und behutsam auf die individuelle Situation des Kindes angewendet werden. Das deutet darauf hin, dass eine bewusste Vermittlung zwischen Wissen und der konkreten Lebenswelt des Kindes angedacht ist.

3.2.9 Person und Erziehungshaltung der Erziehenden

Existenzielle Erziehung ist „als eine Haltung“ (Waibel, 2017, S. 205) bzw. als eine „Hintergrundfolie für Haltung und Handlung der Erziehenden“ (Waibel, 2017, S. 197) zu verstehen. Spezifischer gehe es um eine erzieherische Antworthaltung, „die eine Wertebalance zwischen den beteiligten Personen erfordert“ (Waibel, 2017, S. 157). Die leitende Frage dabei lautet: *Was braucht dieses Kind jetzt von mir, um aus seiner Sicht ein gutes Leben führen zu können?* Was braucht das Kind, um mit innerer Zustimmung, mit Entschiedenheit leben zu können?“ (Waibel, 2017, S. 197; Herv. i. Orig.). Die phänomenologische (Erziehungs-)Haltung der Offenheit, des Verstehens und der Vorurteilslosigkeit soll dabei gewährleisten, dass das Kind „unverstellt durch eigene und fremde Theorien und Zurückhaltung von eigenem Wissen“ (Waibel, 2017, S. 174) wahrgenommen wird.²²

Auf die „Problematik der (fehlenden) Zielsetzung durch Erziehende“ (S. 159) bezogen schreibt Waibel (2017): Um der Herausforderung „[e]igene Ideen und Leitlinien zu haben und sich trotzdem auf das Wollen und Sollen des Kindes einzustellen“ begegnen zu können brauche es „Erziehende, die präsent sind, Erziehende, die sich in ihren Werthaltungen als Person zeigen und darin deutlich und fassbar werden“ (S. 159). Denn je mehr „Erziehende auf eigene Werte verzichten ... desto apersonaler agieren sie“ (S. 159). Daraus folgt: „Da die zu Erziehenden ... auf den anderen Menschen und zwar in seiner ganzen Person mit all seinen Wertbezügen angewiesen sind, stellt ein solches Verhalten keine Alternative dar“ (S. 159). Diese an den Pädagogischen Bezug von Nohl erinnernde Darstellung wird von Waibel (2017), in Anlehnung an ein Zitat von Buber, an anderer Stelle weiter ausgeführt:

„Erziehende wählen das aus, was von der Welt sie auf Kinder einwirken lassen möchten. Sie wirken aber auch mit dem eigenen Sein auf das Sein der Erziehenden ein. Ihr Medium, ihr Arbeitsinstrument ist die eigene Person. Erziehende dürfen aus diesem Geschehen keinen Vorteil schöpfen, sich nicht des Anderen bedienen oder bemächtigen oder willkürlich handeln“ (S. 237).

²² Waibel (2017) spricht zudem von einigen „elementaren Fähigkeiten und Haltungen“, welche als Grundhaltungen für Erziehende in der Existenziellen Pädagogik gesehen werden können (S. 241). Dabei verweist sie darauf, dass sich der „jeweilige Bedeutungsgehalt von ‚Fähigkeit‘ beziehungsweise ‚Haltung‘ ... nicht immer so ohne weiteres auseinander halten [lässt]. Jedenfalls kann eine Fähigkeit zur Haltung werden“ (Waibel, 2017, S. 241): Respekt vor der Personalität des Kindes; Einfühlungsvermögen; Eigene Wertklarheit; Offenheit; Fähigkeit zur personalen Begegnung; Auseinandersetzung mit existenziellen Lebensfragen; Einbringung der eigenen Person; Orientierung an der Potenzialität des Kindes; Selbstwert und Entschiedenheit; Fähigkeit zur Antworthaltung sowie Fähigkeiten wie Vertrauen, Achtsamkeit, Mut, Demut, ... (Waibel, 2017, S. 241-249).

Damit Erziehende nicht „als Gefangene ihrer selbst agieren, indem sie zu häufig bei sich selbst und nicht beim Kind sind“ (Waibel, 2017, S. 235) und dadurch ihre Erfahrungen aus der Kindheit unreflektiert weitergeben (Waibel, 2017, S. 235) bzw. „eigene Wünsche und Vorstellungen hineinprojizieren“ (Waibel, 2017, S. 204), bedarf es einer „*reflektierte[n] Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungsbiografie*“ (Waibel, 2017, S. 235; Herv. i. Orig) sowie mit eigenen Wünschen, Ansprüchen, Idealen, Bewertungen, Glaubenssätzen und Vorannahmen (Waibel, 2017, S. 235). Die Idee ist es, dass sich Erziehende mit ihrer ganzen Person einbringen und „sich im Laufe der Zeit immer mehr herausnehmen ... und schließlich überflüssig ... werden“ (Waibel, 2017, S. 233). Dabei könne existenzielle Erziehung „nicht einfach auswendig gelernt werden, sondern sie muss sich zu eigen gemacht und in sich zur Wirksamkeit gebracht werden“ (Waibel, 2017, S. 237). Entlang folgender „Leitschienen“ geschieht dann eine Wertevermittlung durch die Person der Erziehenden: Aufrichtigkeit, Sachlichkeit, Mut, Offenheit, Konsequenz (Waibel, 2017, S. 274 f.).

3.2.10 Analyse

1. Kriterium (Normatives Bildungsideal vs. Reflektierende Bildungsidee): Die erzieherische Antworthaltung bzw. Leitfrage sowie das phänomenologische Herantreten an die zu Erziehenden verweisen auf eine der reflektierenden Bildungsidee nahe zu verortende Offenheit hin, da es darum gehe das Kind in seinen existenziellen Bedürfnissen wahrzunehmen und nicht danach gefragt wird, was von dem Kind zu erwarten sei. Zugleich sollen sich Erziehende mit ihren Wertbezügen in den Erziehungsprozess einbringen, wobei auch hier zunächst kein festgeschriebenes Ideal vorgeschrieben wird. Dass Erziehende jedoch auswählen sollen, „was von der Welt sie auf Kinder einwirken lassen möchten“ (Waibel, 2017, S. 237), scheint wiederum der Idee eines offenen Erziehungsprozesses und einer gegenseitigen dialogischen Abstimmung entgegenzustehen, auch wenn eine reflektierende Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen gefordert wird.

2. Kriterium (Offene vs. Geschlossene Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen): Zum einen scheint zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen unterschieden zu werden: Die (Leit-)Frage nach dem „guten Leben“ wird nicht als objektive Wahrheit formuliert, sondern als subjektiv zu begründende Orientierung verstanden. Auch die Aufforderung, sich mit der eigenen Erziehungsbiografie und den eigenen Wertvorstellungen aus-

einanderzusetzen, deutet darauf hin, dass normative Anteile im pädagogischen Handeln bewusst reflektiert und explizit gemacht werden sollen. Dies spricht gegen eine geschlossene Verbindung von Sein und Sollen. Dennoch bleibt die Gefahr bestehen, dass trotz der geforderten Reflexion implizit geschlossene Verknüpfungen entstehen, die sich einer kritischen Auseinandersetzung entziehen und dadurch den theoretischen Anspruch unterlaufen. Denn schließlich wird aus der Annahme, dass zu Erziehende auf andere Menschen und deren Wertbezüge angewiesen sind darauf geschlossen, dass Erziehende „sich in ihren Werthaltungen als Person zeigen und darin deutlich und fassbar werden“ (Waibel, 2017, S. 159) müssen.

4. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von Wissen und Haltung): Die Existenzielle Pädagogik versteht sich als Haltung für Erziehende. Wobei einerseits keine klare Trennung zwischen Fähigkeit und Haltung stattfindet, was somit auch auf eine Verschmelzung von Wissen und Haltung hindeutet. Zudem wird von den Erziehenden aktiv gefordert, dass diese sich existenzielle Erziehung zu eigen machen und in sich zur Wirksamkeit bringen. Hier geht es also unmittelbar darum, Prinzipien (das Menschenbild) zu übernehmen und in das eigene Denken und Handeln zu übernehmen, sodass die vorgegebenen Prinzipien zu eigenen Prinzipien werden.

6. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme): Mit Blick auf den Pädagogischen Bezug fehlt, wie bereits erwähnt, eine kritische Reflexion der gesellschaftlichen Eingebundenheit und der historischen Kontexte.

8. Kriterium (Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit vs. Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung): Die Existenzielle Pädagogik scheint die Unmittelbarkeit in der Wahrnehmung des Kindes zu betonen, da das Kind in seinen existenziellen Bedürfnissen wahrgenommen und nicht durch eigene Theorien oder Vorannahmen überlagert werden soll.

3.2.11 Werteerziehung

Waibel (2017) schreibt, dass ein existenzieller Erziehungsstil „eine rationale und emotionale Werterfassung und damit eine wirksame Moral und Werteerziehung“ (Waibel, 2017, S. 271) unterstütze. Zudem wird darauf hingewiesen, dass im Kontext von „Allgemeinen und Perso-

nen Werten, von Moralerziehung und Erziehung zu Personalen Werten ... Differenzierung angesagt“ (Waibel, 2017, S. 269) ist:

„Moralerziehung und Werteerziehung sind nicht deckungsgleich und erfordern ein unterschiedliches Vorgehen in der Erziehung. Mit Moralerziehung wird hier die Erziehung im Kontext von Allgemeinen Werten und mit Werteerziehung die Erziehung zum Umgang mit Personalen Werten bezeichnet. Wenn von Wertevermittlung die Rede ist, so sind beide Aspekte gemeint“ (Waibel, 2017, S. 269).

An einigen Stellen erscheint diese Differenzierung jedoch etwas inkonsistent bzw. unklar. So heißt es zunächst: „In der Folge wird nun die Moralerziehung bei Allgemeinen Werten, im Anschluss daran die Werteerziehung bei Personalen Werten beleuchtet“ (S. 271). Es folgt das Kapitel „4.18.1 Die Moralerziehung im Bereich der Allgemeinen Werte“.²³ Eine Zusammenfassung schließt das Kapitel ab: „Werteerziehung zu Allgemeinen Werten beinhaltet daher zusammenfassend folgende Aspekte“ (S. 276). Diese wie auch weitere Formulierungen führen zu einer gewissen begrifflichen Unschärfe, da sie die zuvor eingeführte Trennung zwischen Moralerziehung und Werteerziehung verwischen bzw. deren Verhältnis zueinander nicht eindeutig zu klären scheinen. Aufgrund dieser inhaltlichen Komplexität wurde entschieden, die zusammenfassenden Aspekte nach Waibel (2017, S. 276 f.) direkt zu übernehmen, um mögliche Missdeutungen zu vermeiden:

- „Moral- und Werteerziehung kann intentional und funktional erfolgen.
- Ein maßgeblicher Teil der Wertevermittlung findet funktional statt, indem Kinder von der Gesellschaft und ihrer unmittelbaren Umgebung, ihren Bezugspersonen bewusst und unbewusst Werte und Werthaltungen übernehmen.
- Je intensiver die Auseinandersetzung mit Werten stattfindet, desto reflektierter und nachhaltiger werden sie sich zu Eigen gemacht.
- Werteerziehung findet nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der affektiven Ebene statt.
- Wie nahe Kindern eine konkrete Situation geht, in der wertorientiertes Handeln gefragt ist, hängt von der emotionalen Nähe ab, die sie zu eben dieser Situation aufbauen können, nämlich von ihrem Bezug zur Person oder Sache.

²³ Das Kapitel ist in folgende Abschnitte unterteilt: „Grundsätzliche Überlegungen“ (S. 271), „Die funktionale Vermittlung von Allgemeinen Werten“ (S. 272), „Die intentionale Vermittlung von Allgemeinen Werten“ (S. 273), „Die Moralerziehung: Kognition und Emotion“ (S. 273), „Die Bedeutung der Erziehenden in der Wertevermittlung“ (S. 274).

- Da Kinder in der Beurteilung von Situationen je nach Alter entwicklungspsychologisch auf einer anderen Stufe stehen, gilt es zunächst, den Standpunkt des Kindes verstehen zu lernen, zu erfahren, was vom Standpunkt des Kindes aus gesehen an einem Verhalten gut oder schlecht ist und warum es so und nicht anders handeln würde.
- Eine wesentliche Basis für die Wertübernahme liegt in der Qualität der Beziehung zwischen Erziehenden und Kindern.
- Die Wertklarheit der Erziehenden ist nicht nur hilfreich für ihre Vorbildwirkung, sondern regt auch zur Auseinandersetzung an.
- Zu einem Teil lässt sich die Übernahme von Werten auf die Vorbildwirkung der Erziehenden zurückführen.
- Zu einem anderen Teil hängt sie von deren dialogischem Geschick ab, in Hinblick auf die Auseinandersetzung zwischen den Vorstellungen zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, aber auch
- von deren Erziehungsvorstellungen, Erziehungsmaßnahmen und Beziehungsstilen, kurz: vom Gesamt der Erziehung.
- Ziel der Moral- und Werteerziehung ist es immer, die Kinder an einen möglichst eigenständigen Werteerwerb heranzuführen.
- Die Entwicklung eines Wertekanons ist ein lebenslanger, niemals abgeschlossener Prozess.“

Das darauffolgende Kapitel „4.18.2 Die Werteerziehung in Bezug auf Personale Werte“ (S. 277) beginnt damit: „Das Heranführen an personale Werte erfordert ein anderes Vorgehen. Personale Werte sind von Person zu Person verschieden und werden intuitiv erkannt ...“ (Waibel, 2017, S. 277).²⁴ So können die Allgemeinen Werte „ein Stück weit erklärt und verstanden werden, die Personalen Werte müssen erlebbar gemacht werden“ (Waibel, 2017, S. 277). Es gehe darum, „die Wertwahrnehmung zu schulen und zu verfeinern und die existenziellen Lebensfragen der Kinder mit ihnen gemeinsam zu entschlüsseln“ (Waibel, 2017, S. 278). Daraufhin ist zu wählen, „welcher Wert der richtige ist“ (Waibel, 2017, S. 278) und im Anschluss gehe es um das „Wirklichmachen“ (Waibel, 2017, S. 279):

„Werteerziehung zu Personalen Werten beinhaltet daher zusammengefasst folgende Aspekte:

- Zunächst geht es für Erziehende darum, bei einem kleinen Kind hinspüren zu lernen, wo es ganz bei der Sache ist, wo es dabei ist. Das ist in der Regel das, was ihm wichtig ist.
- Später geht es darum, stellvertretend für das Kind dessen Werte zu spüren, ihm diese aufzuzeigen und deutlich zu machen. Auf diese Weise wird das Hinspüren- und Hinfühlen-Lernen beim Kind gefördert.

²⁴ Siehe Grundlagen der Existenzanalyse.

- Dem Kind soll schließlich eine breite Wertevielfalt aufgezeigt werden; es soll seine Werte ausprobieren lernen und sie auch wieder lassen dürfen.
- Eine wesentliche Grundlage für die Wertvermittlung ist die Förderung von Freiheit, Verantwortung und personaler Stellungnahme bei allen Beteiligten, vor allem aber beim Kind. Das heißt in Konsequenz, dass Erziehende andere Werteentscheidungen zulassen.
- Sehr essentiell ist auch die Willensstärkung beim Kind, auch unabhängig vom Aspekt der Werteerziehung.
- Die Förderung der Entscheidungsfähigkeit bei allen Beteiligten, vorrangig beim Kind, bildet ebenfalls eine entscheidende Basis. Dies setzt Mut, Vertrauen und Gelassenheit voraus ...
- Wenn es um die Umsetzung von Werten geht, kann es notwendig sein, sich auf einige (wenige) Werte zu beschränken und sich für das Wichtige Zeit zu nehmen.
- All dies erfordert, dass dem Kind Raum zur Verfügung gestellt wird, den es sich nehmen kann. Wer nicht gelernt hat, sich diesen Raum für Eigenständigkeit zu nehmen bzw. in der Folge zu schaffen, wird möglicherweise eigene Werte zwar erkennen, aber diese nicht realisieren können.
- Indem sich das Kind ganz einer Sache widmen kann, lernt es, den Wert, der in den Dingen und in seinem Tun liegt, zu erfahren, zu festigen und zu schätzen. Es wird offen für Anforderungen der Welt und übt sich in der Anworthaltung ein. Es erfährt, dass es Werte gibt, die im Leben tragen.
- Anregungen zur Erweiterung des Werterepertoires lassen den Menschen erfahren, dass es auch außerhalb seiner Wertewelt Werte gibt, die angeschaut und einbezogen werden könnten.“ (Waibel, 2017, S. 280 f.; Herv. i. Orig.)

3.2.12 Analyse

1. Kriterium (Normatives Bildungsideal vs. Reflektierende Bildungsidee): Einerseits zeigen sich auch hier wieder Tendenzen einer offenen Bildungsidee, etwa wenn betont wird, dass Werteerziehung darauf zielt, Kinder zu einem eigenständigen Werteerwerb zu befähigen oder ihnen eine breite Wertevielfalt zur Verfügung zu stellen, aus der sie auswählen und die sie auch wieder verwerfen dürfen. Gleichzeitig zeigt sich das bereits im vorherigen Kapitel dargestellte Spannungsfeld: Durch das von Erziehenden „Hinspüren“ und „Aufzeigen“ von Werten besteht die Gefahr, dass durch die Erziehenden eine subtile Vorgabe erfolgt.

2. Kriterium (Offene vs. Geschlossene Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen): Die Darstellungen zur Werteerziehung in der Existenziellen Pädagogik wirken zwar in ihrer Struktur und Ausführung sehr festgelegt, bleiben jedoch überwiegend deskriptiv. Präskriptive Aussagen darüber, „wohin“ oder zu welchen konkreten Werten erzogen werden soll, fehlen.

4. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von Wissen und Haltung): Die Unterscheidung zwischen Moralerziehung, Allgemeinen Werten und Personalen Werten deutet zunächst auf eine klare Begriffskonzeption hin, die jedoch bei genauer Betrachtung an Klarheit verliert. Diese terminologische Unschärfe trägt dazu bei, dass es schwerfällt die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Wissensvermittlung und Haltungserwartung systematisch zu durchdenken. So weist die Aussage, dass Werteerziehung nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf affektiver Ebene stattfindet auf eine potenzielle Verschmelzung von Wissen und Haltung hin. Indem argumentiert wird, dass moralisches Wissen allein nicht ausreicht und erst durch die affektive Ebene und den persönlichen Bezug wirksam wird, wird die Grenze zwischen Wissen und Haltung verwischt. Die Forderung, dass Werte „erlebbar gemacht“ werden müssen, um nachhaltiges (moralisches) Handeln zu fördern, verstärkt diesen Eindruck. Doch ohne eine klare Trennung zwischen affektiver Aneignung und kognitiver Reflexion besteht das Risiko, dass zu Erziehende in eine Haltung ‚hineinfühlen‘, ohne dass deren Reflexionsfähigkeit zugleich gestärkt wird. Darüber hinaus wird die Rolle der Erziehenden in der Werteerziehung stark betont. Die „Wertklarheit der Erziehenden“ und deren Vorbildwirkung spielen eine zentrale Rolle in der Wertevermittlung. Dies könnte dazu führen, dass Haltungen zwar nicht explizit eingefordert, jedoch stark beeinflusst und dadurch übernommen werden (sollen). Denn schließlich wird auch explizit von einer „Wertübernahme“ gesprochen.

Betrachtet man die Personale Werterziehung gesondert, so deutet der Umgang damit schon eindeutiger auf eine reflektierende Perspektive hin. Denn diese können ja der Grundannahme der Existenziellen Pädagogik nach nur von den zu Erziehenden selbst erkannt und ergriffen werden. Es gehe darum, dass zu Erziehende selbst Bezug nehmen und basierend auf einer Auseinandersetzung mit den eigenen Personalen Werten ihre eigene Haltung entwickeln.

5. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen): "Je intensiver die Auseinandersetzung mit Werten stattfindet, desto reflektierter und nachhaltiger werden sie sich zu Eigen gemacht" (Waibel, 2017, S. 276). Diese Aussage könnte indirekt als eine reflexive Auseinandersetzung mit Werten und somit eine kritische und hinterfragende Haltung gegenüber theoretischem Wissen und praktischem Handeln ausgelegt werden. Allerdings bleibt die Herkunft des theoretischen Wissens, insbesondere in Bezug auf die Allgemeinen Werte, unklar und subjektiv, was eine Auseinandersetzung erschwert. Ohne eine transparente und nachvollziehbare Basis besteht die Gefahr,

dass ‚Wissen‘ unkritisch übernommen wird. Diese Subjektivität und Unklarheit der Wissensbasis erschweren es auch hier die weiteren Kriterien auf dieses Teilkapitel anzuwenden.

3.2.13 Erziehungsmittel

Waibel geht in ihrem Buch genauer auf den Einsatz von einigen direkten Erziehungsmitteln in der Existenziellen Pädagogik ein (Waibel, 2017, S. 306), wobei sie „viele Systematisierungen von Geißler und aus der Literatur der 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts übernommen“ (Waibel, 2017, S. 306) hat. Dabei werden Erziehungsmittel als „Instrument und nicht als Zweck gesehen“ (Waibel, 2017, S. 315). Mit der Antworthaltung als Grundlage erzieherischen Handelns bedeutet das, dass es zunächst um die Beweggründe geht, weshalb sich ein Kind so oder so verhalten hat und nicht darum geht, dass auf dieses Verhalten sofort eine Reaktion in Form von Lob oder Sanktionen folgt (Waibel, 2017, S. 314). Eine Anwendung von Erziehungsmitteln mit dem Ziel eine Verhaltensänderung zu bewirken würde „am Wesen der Person vorbei[gehen]“ (Waibel, 2017, S. 315 f.). Stattdessen zielt Existenzielle Pädagogik „auf eine veränderte Haltung, die ein verändertes Verhalten nach sich zieht“ (Waibel, 2017, S. 315). In diesem Kontext schreibt Waibel (2017): „Wirklich nachhaltig ist eine Verhaltensänderung nur dann, wenn eine veränderte Haltung dahinter steht“ (S. 315). Eine solche „Haltungsänderung“ lasse sich aber nicht „machen“. Zu Erziehende können der Existenziellen Pädagogik nach dabei lediglich unterstützt werden und auch nur mit dem Einverständnis, dem Willen und der Mitwirkung des Kindes (Waibel, 2017, S. 317). Daraus resultiere das Ausrichten der Erziehungsmaßnahmen darauf, den Willen des Kindes zu stärken und dass damit einhergehend „die zu Erziehenden von sich aus fähig werden, das Erwünschte bzw. Richtige zu erkennen und umzusetzen sowie Verantwortung für ihr Handeln und damit für sich selbst zu übernehmen“ (Waibel, 2017, S. 316). Deshalb sind „Erziehungsmittel in der Existenziellen Pädagogik daran zu messen, ob sie zur Weiterentwicklung der Person beitragen sowie zu Einsicht und zu Haltungsänderung (nicht nur zu Verhaltensänderung) führen“ (Waibel, 2017, S. 315). Wobei auch hier wieder auf die Notwendigkeit der Reflexion des eigenen Wertesystems der Erziehenden hingewiesen wird, da zu Erziehende „erwünschtes“ oder „weniger erwünschtes“ Verhalten des Kindes an ihrem jeweiligen Wertekodex messen und danach ihre Erziehungsmaßnahmen und -mittel ausrichten (Waibel, 2017, S. 311 f.). In weiterer Folge geht Waibel (2017, S. 321-360) vertiefend auf verschiedene von der Person der Erziehenden aus-

gehende Erziehungsmittel (Lob/Belohnung, Ratschläge, Gebote, Logische Konsequenz, Strafe ...) ein.

3.2.14 Analyse

1. Kriterium (Normatives Bildungsideal vs. Reflektierende Bildungsidee): Die Tatsache, dass Erziehungsmittel nicht direkt auf ein bestimmtes erwünschtes Verhalten abzielen, sondern vielmehr darauf, die Selbstgestaltung des Kindes und somit die innere Haltung zu verändern scheint das Kind nicht nur als Objekt der Erziehung, sondern als aktiven Akteur, der in den Prozess einbezogen wird, verstanden zu werden. Zugleich stellt jedoch das Ziel einer Haltungsänderung und das Messen von Erziehungsmitteln daran, ob die Person des Kindes gestärkt wird, ein normatives dar. Denn damit geht wiederum die Gefahr der Festlegung auf eine bestimmte, wünschenswerte und ‚richtige‘ Haltung einher.

2. Kriterium (Offene vs. Geschlossene Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen): Dass die Beweggründe der zu Erziehenden gesehen und anerkannt werden, anstatt unmittelbar auf deren Verhalten mit Lob oder Sanktionen zu reagieren, weist darauf hin, dass deskriptive Aussagen nicht einfach mit präskriptiven Aussagen gleichgesetzt werden. Stattdessen wird eine Reflexion und ein Verständnis der individuellen Situation des Kindes angestrebt, was eine offene Verknüpfung fördert. Allerdings stellt die Aussage, dass Verhaltensänderung nur durch Haltungsänderung bewirkt werden kann, selbst eine geschlossene Verknüpfung dar. Sie verbindet eine deskriptive Aussage (das Ziel der Verhaltensänderung) direkt mit einer präskriptiven Aussage (die Notwendigkeit der Haltungsänderung).

4. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von Wissen und Haltung): Es zeigt sich auch, wie schon im Kapitel zur Werteerziehung, dass eine nachhaltige Verhaltensänderung aus Sicht der Existenziellen Pädagogik nur dann gelinge, wenn eine entsprechende Haltungsänderung vorausgehe. Diese Aussage impliziert, dass eine ‚richtige Haltung‘ Voraussetzung für ‚richtiges Verhalten‘ sei. Auch wenn die Existenzielle Pädagogik schreibt, dass Haltung nicht erzwungen werden könne, besteht die Gefahr, dass bestimmte Haltungen zwar nicht offen eingefordert, aber dennoch implizit als wünschenswert gesetzt werden. Zudem könnte Haltung gewissermaßen als Maßstab pädagogischen Erfolgs gesehen werden, wenn Erziehungsmittel daran gemessen werden. Das würde ebenso nicht für eine Trennung zwischen Wissen und Haltung sprechen.

3.3 Abschließende Einordnung der Existenziellen Pädagogik

Normativität, wie auch immer sie begriffen wird (ob normierend oder normkritisch), kann nicht einfach aus der Pädagogik ausgeklammert werden. Wenn von einer existenziellen Erziehungshaltung im Kontext der Existenziellen Pädagogik die Rede ist, geht eine solche demnach auch immer mit Werten und Normen einher. Damit birgt das Sich-Berufen auf eine Haltung jedoch immer auch die Gefahr (Macht-)Missbrauchend zu wirken, wie konkret am Beispiel von Gerold Becker aufgezeigt wurde. Ein kritisch-reflexiver Einbezug von Normativität in pädagogische Konzepte scheint daher eine notwendige Voraussetzung für verantwortungsvolles pädagogisches Handeln zu sein:

Hinsichtlich des **1. Kriteriums (normatives Bildungsideal vs. Reflektierende Bildungs-idee)** zeigt sich bei der Existenzielle Pädagogik ein deutliches Spannungsfeld zwischen einer reflektierenden Bildungsidee und normativen Setzungen:

Betrachtet man den Erziehungsprozess, so wird eine personale und dialogische Gestaltung von Erziehung dargestellt, bei der es keine festgelegten Erziehungsziele gibt. Auch werden keine direkten von den zu Erziehenden zu affirmierenden Ideale/Vorgaben gemacht. Stattdessen haben sich die Erziehenden an den existenziellen Bedürfnissen der zu Erziehenden zu orientieren. Auch schreibt die Existenzielle Pädagogik in der Werteerziehung (insbesondere der Personalen Werte) keine konkreten Werte fest. Diese muss jedes Kind für sich selbst mithilfe der personalen Stellungnahme festlegen. Folgt man der Theorie der Existenziellen Pädagogik, so werden die Möglichkeitsräume der zu Erziehenden im Erziehungsprozess demnach nicht eingeschränkt, sondern erweitert.

Dennoch gibt es gewisse übergeordnete Erziehungsideen: Zu Erziehende zu einer existenziellen Lebenshaltung, zur Selbstgestaltung und zu personalen Werten ... führen. Zudem ergeben sich aus dem zugrundeliegenden Menschenbild normative Elemente in Form von Ist-Aussagen und Vorstellungen über den Menschen und damit einhergehende Implikationen für den Erziehungsprozess. Dieses Menschenbild selbst wird jedoch nicht kritisch reflektiert bzw. zur Diskussion gestellt.

Im Hinblick auf das **2. Kriterium (Offene vs. geschlossene Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen)** zeigt sich, dass sich zwar aus dem Menschenbild der Existenziellen Pädagogik (deskriptiv) bestimmte pädagogische Vorstellungen (präskriptiv) ableiten

lassen. Etwa die Ziele, die zu Erziehenden zu einem für sie sinnvollen Leben und einer existenziellen Lebenshaltung führen. Allerdings werden diese Zielvorstellungen (Selbstgestaltungs-kräfte fördern, Verhaltensänderung durch Haltungsänderung...) nicht in spezifische und allgemeingültige Handlungsanleitungen überführt. Zudem ist die Existenzielle Pädagogik darauf bedacht, dass Erziehungsziele im dialogischen Prozess mit den zu Erziehenden entstehen und nicht festgelegt werden. Darüber hinaus werden keine absoluten Wahrheiten oder universellen Werte postuliert. Diese Annahmen und die dialogische Gestaltung des Erziehungsprozesses fördern Offenheit und Reflexion. Dies verweist auf eine prinzipiell offene Verknüpfung hin.

Eine Herausforderung bei der Verortung der Existenziellen Pädagogik auf dem Spannungsfeld des 2. Kriteriums ergibt sich zudem daraus, dass die Existenzielle Pädagogik von sich aus behauptet, eine Haltung zu sein. Dadurch werden keine spezifischen Lehrpläne oder (Lern)Inhalte vorgegeben, anhand derer sich die Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen im engeren Sinne analysieren ließe.

Mit Blick auf das **3. Kriterium (nicht-monopolisierte vs. monopolisierte Bildung)** ist zu sagen, dass es im theoretischen Konzept der Existenzielle Pädagogik keine Hinweise darauf gibt, dass diese eine spezifische Reproduktion von Klassenstrukturen oder gesellschaftlichen Hierarchien anstrebt. Stattdessen wird die Entwicklung von Erziehungszielen als ein dynamischer, dialogischer und vor allem als offener Prozess verstanden. Das spricht gegen die Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen durch festgelegte Bildungsinhalte. Ebenso findet keine Monopolisierung mit Blick auf einen bestimmten Bildungsort/Bildungsraum statt.

Allerdings bedeutet das Festlegen auf ein spezifisches Menschenbild, dass alternative Ansätze, die nicht mit diesem Menschenbild übereinstimmen, ausgeschlossen werden. So gibt es eine Aussage, die das eigene Konzept der Existenziellen Pädagogik hervorhebt, während andere Ansätze implizit abgewertet werden: „Wer in der Erziehung nicht von der Geistigkeit des Kindes ausgeht, wird mechanistische Vorstellungen entwickeln und wer diese Geistigkeit voraussetzt, wird dem Kind mit Achtung und Offenheit begegnen“ (Waibel, 2017, S. 216). Dies könnte auf einen monopolisierenden Charakter innerhalb der Pädagogik hindeuten.

Zum **4. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von Wissen und Haltung)**: Die Existenzielle Pädagogik orientiert sich an einem dialogischen, an der Person orientierten und

offenen Erziehungsprozess, in dem die zu Erziehenden eigene personale Werte entdecken und sich daraus eine individuelle Haltung herausbilden sollen. Ein konkretes Wissen, das automatisch eine bestimmte Haltung erzeugen soll, wird dabei nicht vorgegeben. Es scheint nicht Intension der Existenzielle Pädagogik zu sein, dass zu Erziehende Prinzipien übernehmen und in das eigene Denken und Handeln integrieren, sodass diese Prinzipien zu eigenen Prinzipien werden. Mehr gehe es darum, dass die zu Erziehenden selbst ihre eigenen Werte erkennen und erfahren und sich dadurch ihre Haltung ändert. Dass „sich das einzig angemessene Verhalten aus dem jeweiligen Wissen zwangsläufig ergibt“ (Schluß, 2002, S. 8) kann dementsprechend verneint werden. Dennoch bleibt die Rolle der Erziehenden Person und die damit einhergehenden Gefahren auch in der Existenziellen Pädagogik präsent. Vor allem, wenn Erziehende das Auswählen, „was von der Welt sie auf Kinder einwirken lassen möchten“ (Waibel, 2017, S. 237). Diese Gefahr selbst wird jedoch nicht direkt reflektiert (s. 6. Kriterium). Obwohl die Existenzielle Pädagogik primär auf die personalen Werte der zu Erziehenden fokussiert ist, nimmt sie auch zur Moralerziehung und zur Erziehung zu allgemeinen Werten Stellung. Jedoch nicht mit der Sache notwendigen und verständlichen Ausdifferenzierung. Daher scheint mit Blick auf Moralerziehung und Allgemeine Werte die Vermittlungsproblematik nicht ausreichend dargelegt zu werden.

Bei der Vermittlungsproblematik von Wissen und Haltung bei den Erziehenden sieht es hingegen schon eindeutiger aus. So setzt die Existenzielle Pädagogik voraus, dass Erziehende das Menschenbild/Wissen der Existenziellen Pädagogik verinnerlichen müssen, um eine dementsprechende Erziehungshaltung zu entwickeln. Denn von den Erziehenden wird aktiv gefordert, dass diese sich die existenzielle Erziehung zu eigen machen und in sich zur Wirksamkeit bringen. Hier geht es also unmittelbar darum, Prinzipien (das Menschenbild) zu übernehmen und in das eigene Denken und Handeln zu übernehmen. Hinzu kommt, dass die Existenzielle Pädagogik selbst wiederum nicht klar den Begriff Haltung zu definieren vermag und dadurch bei den Erziehenden auch zwischen ‚Fähigkeiten‘ und ‚Haltungen‘ fließende Übergänge sieht.

Während die zu Erziehenden also dazu angeregt werden, sich eigenständig und reflexiv mit Personalen Werten/Wissen auseinanderzusetzen, müssen die Erziehenden selbst das Wissen der Existenziellen Pädagogik verinnerlichen, um eine bestimmte Erziehungshaltung zu entwickeln. Obwohl die Existenzielle Pädagogik eine klare Trennung von Wissen und Haltung bei

den zu Erziehenden anstrebt, wird diese Trennung bei den Erziehenden selbst durch die Übernahme von mit Wissen einhergehenden Haltungen aufgehoben.

Die Existenzielle Pädagogik thematisiert die Beziehung zwischen theoretischem und praktischem Denken und Lernen, wie sie im **5. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen)** gefordert wird, nicht explizit. Da sich die Existenzielle Pädagogik nicht auf die Vermittlung eines spezifischen Fachwissens konzentriert, finden sich keine systematisch ausgearbeiteten Konzepte noch klare Prinzipien bezüglich Lehr- und Lernprozesse, die in einen eindeutigen Theorie-Praxis-Bezug gebracht werden könnten.

Allerdings könnte die starke Betonung existenzieller Fragen und individueller Lebensgestaltung implizit als eine Form der Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen verstanden werden. Denn das „Leben lernen“ erfordert eine Auseinandersetzung mit existenziellen Themen in der theoretische Reflexion und praktische Lebensgestaltung miteinander verbunden sind. Auch das dialogische Prinzip der Existenziellen Pädagogik könnte als methodischer Ansatz verstanden werden, der Theorie und Praxis im Erziehungsprozess miteinander verbindet. Trotz dieser impliziten Verbindung wird das Spannungsverhältnis dieses Kriteriums nicht systematisch reflektiert bzw. theoretisch erfasst.

Das **6. Kriterium (Vermittlungsproblematik vs. Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme)** fordert eine bewusste Reflexion der historischen und gesellschaftlichen Kontexte, die in wissenschaftliche Theorien eingeflossen sind, sowie eine Offenheit für neue historische Erfahrungen und Probleme. Die Existenzielle Pädagogik weist in diesem Zusammenhang Schwächen auf, da sie die gesellschaftlichen und historischen Kontexte ihrer theoretischen Grundlagen nur unzureichend reflektiert. Zwar betont Waibel (2017) die Bedeutung der Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten der Erziehenden, doch bleibt die Frage nach der gesellschaftlichen Herkunft und der ideologischen Verfasstheit einiger Aspekte, auf die die Existenzielle Pädagogik Bezug nimmt, unthematisiert. So wird beispielsweise der ‚Pädagogische Bezug‘ oder die Bezugnahme auf existenzphilosophische und erzieherische Ansätze wie die von Heidegger und Bollnow nicht kritisch hinterfragt, obwohl diese historisch belastet sind.

Des Weiteren scheint das Menschenbild der Existenzielle Pädagogik so ausgelegt zu werden, dass dieses den Erziehenden ausschließlich gute Absichten zuschreibt. Sprich: Solange man sich auf das Menschenbild und die Geistigkeit beruft, können problematische Verhaltensweisen wie Macht(missbrauch) ausgeschlossen werden. Denn die Existenzielle Pädagogik argumentiert aus ihrer eigenen theoretischen Perspektive heraus:

„Auf der Grundlage einer Haltung der Offenheit wird deutlich, dass es sich bei der Existenziellen Pädagogik nicht um ein dogmatisches System handelt. Sie ist offen für neue Erkenntnisse. Sie versteht sich nicht als abgeschlossene, sondern als eine sich in Entwicklung befindliche Grundhaltung“ (Waibel, 2017, S. 201).

„Wirkliche Beziehungs- und Begegnungsfähigkeit bedeutet, keinerlei Übergriffe auf die zu Erziehenden zu machen, sie weder zu beherrschen oder zu genießen noch von ihnen beherrscht oder genossen zu werden“ (Waibel, 2017, S. 234).

Aus der Annahme der Geistigkeit heraus wird geschrieben, dass Erziehung „deswegen nicht mach- bzw. planbar [ist], weil wir über das Geistige eines anderen Menschen nicht verfügen können ... Eltern können ein Kind zu seinem Dasein bestimmen, aber nicht zu einem bestimmten Sosein oder zur Existenz. Diese muss es selbst vollziehen“ (Waibel, 2017, S. 164).

Während die Existenzielle Pädagogik also Ansätze einer dialogischen und individuellen Auseinandersetzung bietet und die Selbstreflexion der Erziehenden hervorhebt, fehlt ihr eine eigene systematische Reflexion über die gesellschaftlichen und historischen Kontexte über gewisse theoretische Aspekte, auf die sie Bezug nimmt. Dadurch und gepaart mit der Tendenz zur Selbstreferentialität, bleibt die Existenzielle Pädagogik in ihrer theoretischen Perspektive verhaftet, ohne die Vermittlungsproblematik zwischen innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme ausreichend zu thematisieren.

Die Analyse des **7. Kriteriums (Differenzierung vs. Gleichsetzung von szientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt)** zeigt: Die Existenzielle Pädagogik betont stark das subjektive Erleben und das individuelle Sinnverhältnis zur Welt, wie es im Alltag erfahren wird (alltägliches Umgangsverhältnis zur Welt). Damit wird ihr Anspruch deutlich, dem Kind nicht bloß als ‚Objekt‘ zu begegnen, sondern als Subjekt mit einem existenziellen Bezug zur Wirklichkeit. Der szientifische Weltbegriff wird jedoch weder systematisch in den pädagogischen Kontext integriert, noch in seinem Verhältnis zum lebens-

weltlichen Weltbezug reflektiert. Demnach wird das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Welterkenntnis und lebensweltlichem Weltbezug nicht explizit thematisiert.

8. Kriterium (Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit vs. Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung): Die Existenzielle Pädagogik legt großen Wert auf die unmittelbare Wahrnehmung der Person des Kindes und betont die Bedeutung der individuellen Lebenswelt sowie existenziellen Erfahrungen. Sie geht nicht von einer objektiven und absoluten Wahrheit aus und vermeidet es, Wirklichkeit als unvermittelt vorauszusetzen. Stattdessen wird Wirklichkeit als etwas, das in der Begegnung zwischen Erziehenden und zu Erziehenden entsteht und interpretiert wird, gesehen. Die Unmittelbarkeit der Wahrnehmung des Kindes wird betont, ohne diese durch vorgefertigte Theorien oder absolute Wahrheiten zu überlagern. Dadurch scheint die Existenzielle Pädagogik anzuerkennen, dass Wirklichkeit immer eine Interpretation bleibt und nie einfach gegeben ist.

Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass durch die starke Hervorhebung der Unmittelbarkeit und der individuellen Perspektive die vermittelnden Prozesse (gesellschaftliche, wissenschaftliche, ... Kontextualisierungen) unzureichend berücksichtigt werden. Demnach fehlt im Sinne des 8. Kriteriums eine klare und systematische Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit und der Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung.

Zum **9. Kriterium (Nicht-hierarchischer vs. hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse)** lässt sich festhalten: Die Existenzielle Pädagogik richtet ihren Fokus auf die individuelle Lebensgestaltung sowie die dialogische Beziehung zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, ohne dabei explizit auf die wechselseitige Beziehung zwischen unterschiedlichen menschlichen Weltverhältnissen wie Arbeit, Ethik, Politik, ... einzugehen. Eine systematische Reflexion dieser ausdifferenzierten Praxen findet innerhalb der Existenziellen Pädagogik nicht statt. Dennoch lässt sich im Sinne einer reflektierenden Lernzielnormierung argumentieren, dass die Existenzielle Pädagogik durch ihre Fokussierung auf die Offenheit des Erziehungsprozesses und die damit verbundene ‚Nichtvorgabe‘ normativer Bildungsziele ein nicht-hierarchisches Verständnis menschlicher Weltverhältnisse nahelegt. Eine Hierarchisierung würde dem personalen Anspruch widersprechen, da dadurch die individuelle Sinnfindung und die freie Stellungnahme des Kindes eingeschränkt werden würde.

SCHLUSSBETRACHTUNG

4. Resümee

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Untersuchung der auf einer Haltung basierenden Existenziellen Pädagogik, mit dem ursprünglichen Ziel, die pädagogische Haltung der Teilnehmer_innen des Masterlehrgangs „Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung“ an der PH-Linz zu erforschen. Im Verlauf der Auseinandersetzung stellte sich jedoch heraus, dass die Frage nach einer pädagogischen Haltung eng mit der Normativitätsfrage in der Pädagogik verknüpft ist und nicht getrennt davon betrachtet werden kann. Diese Erkenntnis führte zu einer Neuausrichtung der Arbeit, die sich schließlich auf die theoretische Analyse der normativen Aspekte in der Existenziellen Pädagogik fokussierte. Dabei diente das Buch *„Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung: Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik“* (2017) von Eva Maria Waibel als zentrale Quellenbasis. Es erfolgte eine schrittweise Annäherung an die konzeptionelle Analyse der Existenziellen Pädagogik: Von der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Haltungsbegriff über die Betrachtung der Normativitätsfrage in der Pädagogik bis hin zur Darstellung möglicher Gefahren, die mit der Problematik von Haltung und Norm einhergehen. Diese Struktur ermöglichte es, die Zusammenhänge systematisch aufzuzeigen und das Spannungsfeld, in dem sich die Existenziellen Pädagogik bewegt, herauszuarbeiten:

Im Forschungsstand wurde gezeigt, dass Haltung in der Gestaltung von Bildung und pädagogischen Prozessen eine entscheidende Rolle spielt. So umfasst die Professionalität im Lehrberuf beispielsweise nach Zierer, Weckend und Schatz (2019) „nicht nur Fachkompetenz, pädagogische Kompetenz und didaktische Kompetenz, sondern die Wirksamkeit dieser Trias hängt vor allem von den Haltungen der Lehrpersonen ab“ (S. 28). Hattie und Zierer (2018) betonen ebenfalls, dass für ein „erfolgreiches“ Unterrichten nicht das „Wissen und Können ausschlaggebend [ist], sondern vor allen Dingen die Haltung in Form von Wollen und Werten“ (Hattie & Zierer, 2018, S. 26). Zugleich wurde jedoch deutlich, dass der Haltungsbegriff stark diskutiert wird, da dieser theoretisch unscharf, nicht eindeutig definierbar und somit wissenschaftlich schwer greifbar bleibt. Zudem geht eine Haltung immer auch mit Werten und Normen einher.

Daran anschließend wurde im theoretischen Bezugsrahmen deutlich, dass die Differenz von Sein und Sollen in der Pädagogik nicht ohne Normativität ausgemacht werden kann. Somit ist Normativität ein unvermeidlicher Bestandteil pädagogischen Handelns, der weder vollständig ausgeklammert noch unkritisch übernommen werden kann und sollte. Denn selbst der Anspruch, Wissenschaft und Pädagogik frei von Werten und Normen zu gestalten, setzt die Verpflichtung zu einer bestimmten Norm voraus. Nämlich der Norm: „Es sollen keine Erziehungsziele von außen vorgegeben werden!“ (König, 1991, S. 220). Daraus folgt, dass auch offen verstandene pädagogische Ansätze wie die haltungsbasierte Existenzielle Pädagogik sich nicht außerhalb normativer Strukturen bewegen können.

Vor diesem Hintergrund durchzieht folgende Frage die Diskussion, da sie die zentrale Herausforderung, die sich aus der Verbindung von Haltung und der normativen Dimension pädagogischer Prozesse ergibt, verdeutlicht: Bis wann wird „ein pädagogisches Ziel noch im Dienste des Subjekts verfolgt, ab wann wird es durch dieses Ziel zum Objekt äußerer Zwecke gemacht?“ (Meseth et al., 2019, S. 9). Ein Beispiel für diese Problematik ist der Pädagogische Bezug von Herman Nohl. Bei diesem Konzept handelt es sich bei näherer Betrachtung weniger um eine Erziehung „um seiner [des Zöglings] selbst willen“ (Nohl, 1935/2002, S. 169), sondern vielmehr um ein asymmetrisches Machtverhältnis. Zudem ist der Pädagogische Bezug nicht getrennt, sondern mit den (Bildungs-)Idealen Nohls zusammenzudenken. In diesem Kontext wird auch Gerold Becker relevant, der sich auf den Pädagogischen Bezug berief, während er seinen Missbrauch an Schüler_innen jahrzehntelang vor der Öffentlichkeit verbarg. Beide Beispiele zeigen, wie unter dem Vorwand einer Haltung pädagogische Absichten instrumentalisiert und zweckentfremdet werden können.

Anhand des Kriterienrasters von Benner et al. (1998) zur Unterscheidung affirmativer und reflexiver Bildungskonzepte wurden schließlich die theoretischen Grundlagen der Existenziellen Pädagogik analysiert und die Existenzielle Pädagogik hinsichtlich Normativität verortet. Die neun Kriterien bilden dabei Pole zwischen affirmativen Bildungsidealen und reflektierenden Bildungsideen. Dabei geht es jedoch nicht darum, eine einfache Lösung im Sinne einer affirmierenden oder negierenden Position zu finden oder einen Kompromiss zwischen beiden Extremen einzugehen. Vielmehr geht es darum, dass das Reflexionsproblem „als Widerstreit zwischen A und B erfahren, erkannt und ausgehalten werden will“ (Benner, 1999, S. 59).

Die konzeptionelle Analyse ergab, dass die Existenzielle Pädagogik einerseits einen offenen Erziehungsprozess, der die Person der zu Erziehenden in den Mittelpunkt stellt, anstrebt. Sie lehnt festgelegte Erziehungsziele ab und hebt die Zustimmung des Kindes als zentraler Bestandteil des Erziehungsprozesses sowie das dialogische und phänomenologische Herantreten an die Person der zu Erziehenden hervor. Dennoch stellt auch das Menschenbild der Existenziellen Pädagogik kein neutrales Konstrukt dar, sondern bringt implizit Normen und Werte in den pädagogischen Prozess hinein. So führen die aus dem jeweiligen Menschenbild abgeleiteten Implikationen zu spezifischen Zielvorstellungen im Erziehungsprozess (z. B. Förderung des Willens, der Potenzialität und der Selbstgestaltung). Dabei hat sich jedoch auch gezeigt, dass diese aus dem Menschenbild abgeleiteten Erziehungsziele, wie die Selbstgestaltungskräfte des Kindes zu stärken, nicht automatisch in präskriptive Aussagen bzw. in spezifische Handlungsanleitungen überführt werden. Seitens der Existenziellen Pädagogik erfolgt allerdings keine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den normativen Setzungen des zugrunde liegenden Menschenbilds.

Daran schließt ein weiterer Aspekt der Analyse an. Zwar stellt sich die Existenzielle Pädagogik als offen für neue Erkenntnisse dar, jedoch nur, solange diese mit dem zugrunde liegenden Menschenbild kompatibel sind. Dies führt zu einer Abgrenzung gegenüber anderen Ansätzen, was als eine Form von Monopolisierung gesehen werden kann. In der Existenziellen Pädagogik selbst findet sich hingegen kein Hinweis darauf, dass das Konzept beispielsweise eine spezifische Reproduktion von Klassenstrukturen oder gesellschaftlichen Hierarchien anstrebt.

Des Weiteren wurde die Doppelperspektive der Existenziellen Pädagogik aufgezeigt: So fordert die Existenziellen Pädagogik, dass Erziehende das zugrundeliegende Menschenbild affirmieren und die existenzielle Erziehung „zu eigen“ machen müssen, um eine entsprechende Erziehungshaltung zu entwickeln. In Bezug auf die zu Erziehenden hat sich hingegen gezeigt, dass die Existenzielle Pädagogik nicht darauf abzielt, dass diese vorgegebenes Wissen oder Prinzipien übernehmen und in das eigene Denken und Handeln integrieren sollen. Eher geht es darum, dass die zu Erziehenden zu einem eigenständigen Werteerwerb befähigt werden und dadurch eine Haltungsänderung bewirkt wird. Dies lässt erkennen, dass zwar eine Haltungsänderung angestrebt wird, dass Wissen und Haltung allerdings nicht als Einheit verstanden werden, sondern dass Wissensvermittlung stets die Auseinandersetzung mit mögli-

chen Haltungen einschließt. Jedoch spricht die Existenzielle Pädagogik auch davon, dass Verhaltensänderungen nur durch Haltungsänderungen bewirkt werden können. Diese Aussage impliziert wiederum, dass ein ‚richtiges‘ Verhalten eine ‚richtige Haltung‘ voraussetzt. Die Gefahr, dass bestimmte Haltungen zwar nicht offen eingefordert, aber dennoch implizit als wünschenswert gesetzt werden können, bleibt jedoch unreflektiert. Stattdessen argumentiert die Existenzielle Pädagogik aus ihrer eigenen Theorie heraus, dass das Sich-Berufen auf das Menschenbild der Existenziellen Pädagogik problematisches Verhaltensweisen wie Macht(missbrauch) ausschließt und auch eine Haltung nicht erzwungen werden kann.

Ein weiterer wesentlicher Punkt der Analyse ist, dass die Existenzielle Pädagogik auf historische pädagogische Ansätze Bezug nimmt und diese dabei teilweise unkritisch übernimmt. So wird beispielsweise davon gesprochen, dass Erziehende auswählen sollen, „was von der Welt sie auf Kinder einwirken lassen möchten“ (Waibel, 2017, S. 237). Diese Formulierung weist deutliche Parallelen zum Pädagogischen Bezug von Herman Nohl auf. Dadurch, dass keine Kontextualisierung stattfindet, besteht die Gefahr, dass historische Bezugspunkte und ideologische Hintergründe unreflektiert reproduziert werden - auch wenn die Existenzielle Pädagogik hervorhebt, dass sich Erziehende mit ihrer eigenen biografischen Vergangenheit und ihren eigenen Werten selbstreflexiv auseinanderzusetzen haben.

Eine Herausforderung bei der Anwendung der neun Kriterien ergab sich daraus, dass die Existenzielle Pädagogik keinen expliziten Bezug zu konkreten Bildungsgegenständen oder Fachwissen herstellt. Dies führt dazu, dass einige Kriterien nicht direkt anwendbar sind. Wissen scheint demnach in der Existenziellen Pädagogik nicht als klar definierte, theoretische Grundlage verstanden zu werden, sondern als etwas, das situativ und individuell reflektiert wird. Dadurch bleibt die Beziehung zwischen Wissen und Haltung, Theorie und Praxis sowie Wissenschaft und Gesellschaft oft implizit.

Die Existenzielle Pädagogik scheint demnach keine wissenschaftliche Theorie im engeren Sinne zu sein, als vielmehr ein pädagogisches Konzept, das sich auf philosophisch-anthropologische und existenzielle Grundlagen stützt. Diese sich aus dem Menschenbild ergebenden Grundlagen werden jedoch nicht kritisch hinterfragt und kontextualisiert. Stattdessen liegt der Fokus auf der individuellen Lebensgestaltung und der Reflexion existenzieller Fragen. Somit kann die Existenzielle Pädagogik als eine praxisorientierte Pädagogik im Sinne der von Brezinka (2015) formulierten praktischen Pädagogik verstanden werden.

Abschließend ist zu sagen, dass es nicht darum gehen kann, Normativität in der Pädagogik grundsätzlich zu diskreditieren und als etwas Negatives zu betrachten. Vielmehr erscheint es notwendig, Normativität als ein unvermeidliches Phänomen anzuerkennen und ihr in Bezug auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse kritisch-reflexiv zu begegnen. Denn egal, welche pädagogische ‚Strömung‘ oder welches Konzept betrachtet wird, stellt sich unweigerlich die Frage, woher das Sollen kommt. Eine solche Auseinandersetzung setzt voraus, dass normative Aspekte offengelegt werden. Die vorliegende Arbeit versteht sich vor diesem Hintergrund als Beitrag und Impuls, um normative Fragestellungen innerhalb der Existenziellen Pädagogik weiterzudenken und systematisch weiterzuentwickeln.

5. Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurde weder die praktische Anwendung der Existenziellen Pädagogik in pädagogischen Kontexten noch eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Normativitätsfrage im konkreten pädagogischen Alltag berücksichtigt. Zwar wurden zu Beginn des Forschungsprozesses zwei Fokusgruppen mit Teilnehmer_innen des an der PH-Linz angebotenen Masterlehrgangs „Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung“ durchgeführt, doch stellte sich im Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung heraus, dass der pädagogische Haltungsbegriff in seiner Komplexität bei der Vorbereitung und Durchführung der Fokusgruppen seitens des Interviewers nicht ausreichend berücksichtigt worden war. Im weiteren Prozess bewirkte die Erkenntnis, dass Haltung und Norm zusammengedacht werden müssen, beim Verfasser ein verändertes Problembewusstsein. Diese neu gewonnene und differenziertere Perspektive führte schließlich zur thematischen Neuausrichtung dieser Arbeit.

Auch zielte der Leitfaden der Fokusgruppen darauf ab, Veränderungen in der pädagogischen Haltung der Teilnehmer_innen sowie deren praktische Umsetzung im beruflichen Kontext zu erfassen. Der Erzählstimulus und die Leitfrage der Fokusgruppen waren jedoch darauf ausgelegt, einen direkten Vergleich zwischen der Zeit vor und der (Haltungs-)Veränderung durch den Lehrgang zu untersuchen. Da viele Teilnehmer_innen bereits vor dem Lehrgang ein Vorverständnis der Prinzipien der Existenziellen Pädagogik hatten bzw. mit dieser bereits vertraut waren, führte dies dazu, dass die Fokusgruppen keine klare Differenz zwischen einer bereits vorhandenen Haltung und durch den Lehrgang angestoßenen Veränderungen aufzeigen konnten. Dieser methodische Versuch zeigt, wie wichtig eine bewusste und differenzierte

Auseinandersetzung mit dem Haltungsbegriff ist, um zukünftig haltungsbasierte pädagogische Ansätze wie die Existenzielle Pädagogik zu erforschen.

Ein zentraler Ansatzpunkt für weitere Forschung könnte daher in der empirischen Untersuchung pädagogischer Praxis im Zusammenhang mit einer existenziellen Erziehungshaltung liegen. Spezifischer wäre zu klären, inwieweit es Erziehenden gelingt, die Offenheit des Erziehungsprozesses zu realisieren, ohne diesen zu normieren. Für eine ganzheitliche Betrachtung erscheint es zudem notwendig, sowohl die Perspektiven der Erziehenden als auch das Erleben der zu Erziehenden systematisch zu berücksichtigen.

Ein weiterer Forschungsansatz besteht in einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen der Existenziellen Pädagogik, wobei insbesondere die philosophischen und pädagogischen Bezüge zu Bollnow und Nohl systematisch aufgearbeitet werden könnten. Eine solche Auseinandersetzung und das Sichtbarmachen der eigenen normativen Setzungen würde dazu beitragen, die Existenzielle Pädagogik kritisch zu positionieren sowie sich bewusst von theoriegeschichtlichen Belastungen abzugrenzen und zu lösen. Durch eine zeitgemäße Kontextualisierung und Anerkennung von Normativität als unvermeidlicher Bestandteil pädagogischen Handelns, könnte dadurch eine fundierte Weiterentwicklung der Theorie ermöglicht werden.

Literaturverzeichnis

- Balzer, N & Bellmann, J. (2023). Die Erziehung der Theaterperspektive: Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann & S. Reh (Hrsg.). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft: Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 21 -47). Wiesbaden: Springer.
- Barz, H. (2018). Einleitung zum Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform. In H. Barz (Hrsg.). *Handbuch Bildungsform und Reformpädagogik* (S. 1-11). Wiesbaden: Springer.
- Bauer, H. P. & Schieren, J. (2015). Einleitung. In H. P. Bauer & J. Schieren (Hrsg.). *Menschenbild und Pädagogik* (S. 11-14). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Benner, D. & Sladek, H. (1995). Bildungsziele zwischen affirmativer und reflektierender Lernzielnormierung: Vorüberlegungen zur Analyse von Konvergenzen und Divergenzen in ost- und westdeutschen Lehrplänen. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.). *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989)* (S. 189 - 220). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D., Fischer, G., Gatzemann, T., Göstemeyer, K.-F. & Sladek, H. (1998). Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal. *Pädagogische Rundschau*, 52, S. 303-322.
- Benner, D. (1999). Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In D. Benner, K.-F. Göstemeyer & H. Sladek (Hrsg.). *Bildung und Kritik: Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen* (S. 47-66). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (2021). Pädagogisches Ethos: Eine Kernkompetenz pädagogischer Akteure? *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 97(4), 499-514.
- Berendes, J. (2014). Eine Frage der Haltung? Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre. In M. Rentschler & G. Metzger (Hrsg.). *Perspektiven angewandter Hochschuldidaktik: Studien und Erfahrungsberichte* (S. 229-257). Aachen: Shaker Verlag.
- Biemüller, R. (2019). Normativität und Negation: Das Begründungsproblem in der Erziehungswissenschaft nach 1945. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 115-138). Wiesbaden: Springer.
- Böhm, W. (2010). *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart* (3. verbesserte Aufl.). München: C.H. Beck.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung: Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brumlik, M. (1992). *Advokatorische Ethik: zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld: Böllert, KT-Verl.
- Brumlik, M. (2013). Kindeswohl und advokatorische Ethik. *EthikJournal*, 1(2), 1-14.
- Dilthey, W. (1958). *Gesammelte Schriften 6: Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens; Hälfte 2 , Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik* (3. unveränderte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dollinger, B. (2012). Herman Nohl (1879-1960). In B. Dollinger (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik* (S. 247-264, 3. Aufl.). Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feger, H. & Hackel, M. (2014). Vorwort. In H. Feger & M. Hackel (Hrsg.). *Existenzphilosophie und Ethik* (S. V-VII). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Fendler J. & Glaeser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the "Shift from teaching to learning". *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 15-28.
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In S. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17-45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Frankl, V. E. (1946/2009). ... *trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager* (13. Aufl.). München: dtv.
- Frankl, V. E. (1946/2023). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse* (12. Aufl.). Frankfurt: Fischer.
- Frankl, V. E. (1985). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn: Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk* (Neuausgabe). München: Piper.
- Fritsche, J. (2015). Nationalsozialismus, Antisemitismus und Philosophie bei Heidegger und Scheler - zu Trawnys Heidegger und der Mythos der jüdischen Weltverschwörung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 63(5), 913-940.
- Fuchs, T., Jehle, M. & Krause, S. (2013). Normativität und Normative (in) der Pädagogik - Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.). *Normativität und Normative (in) der Pädagogik: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III* (S. 9-23). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fuchs, T. (2019). No Way Out. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1-17). Wiesbaden: Springer.
- Geheeb, P. (1906). *Ein Brief an die Eltern einiger Kinder, die mir seither im D:L:E:H Haubinda anvertraut waren. Mit einem Nachwort von Dr. phil. G. Wyneken*. München: Privatdruck.
- Giesecke, H. (1982). *Einführung in die Pädagogik* (9. Aufl.). München: Juventa.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung: Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim, München: Juventa.
- GLE Österreich (2025). *Existenzielle Pädagogik*. Abgerufen von <https://www.existenzanalyse.at/existenzielle-paedagogik> [Zugriff am 02.03.2025].
- Halfmann, K. (2023). *Haltung: Ein Praxisbuch für mehr Professionalität im pädagogischen Alltag*. Hamburg: Rowohlt.
- Happ, T. (2020). Die Existenzielle Pädagogik: Interview mit Eva Maria Waibel. In E. M. Waibel (Hrsg.). *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven Existenzieller Pädagogik* (S. 14-29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London New York: Routledge.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen* (Überarb. dt.-sprachige Ausg. von "Visible learning", 2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

- Heitger, M. (1965). Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*, 41(2), 113-124.
- Heitger, M. (1981). Was heißt normative Pädagogik? In H. Konrad (Hrsg.). *PÄDAGOGIK und WISSENSCHAFT* (S. 38-45). Kippenheim: Verlag Information Ambs.
- Heitger, M. (1982). Schule im Horizont von Normen und Werten. In M. Heitger (Hrsg.). *Innere Schulreform: II. Norm- und Wertfragen in Schule und Bildungspolitik* (S. 9-29). Wien, Freiburg, Basel: Herder.
- Heitger, M. (1985). Normkritik und Normbegründung in transzendental-philosophischer Sicht. In E.-J. Pleines (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie* (S. 111-116). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heitger, M. (2004). Selbstbestimmung oder Ende des Subjekts? In W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.): *Marian Heitger: Bildung als Selbstbestimmung* (S. 20-34), Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Helsper, W. & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265-290). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft: Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*. München: Carl Hanser.
- Hentig, H. von (2009). Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 509-527.
- Hentig, H. von (2016). *Noch immer Mein Leben: Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015*. Berlin: Was mit Kindern.
- Herbart, J. F. (1841). *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (2. Aufl.). Göttingen: Dieterich.
- Herzberg, G. (2010): Philosophie an der Humboldt-Universität 1945-1990. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.). *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 6: Selbstbehauptung einer Vision* (S. 139-176). Berlin: Akademie Verlag.
- Höhne, E. (2006). *Pädagogik und Ethik: eine vergleichende Analyse zum Umgang mit normativen Fragen in der Erziehungswissenschaft und der Moralphilosophie*. Dresden: TUDpress.
- Kant, I. & Holstein, H. (1974). *Über Pädagogik* (4. Aufl.). Bochum: Kamp.
- Kiper, H. (2018). Im Zweifel für den Freund und Lebensgefährten: Der Angriff auf die Opfer und ihre Fürsprecher als Strategie der Verteidigung - Zur Auseinandersetzung mit Lebenserinnerungen des Hartmut von Hentig. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 16(1), 90-108.
- Klafki, W. (1990). Bericht über das Podium: "Pädagogik und Nationalsozialismus". In D. Benner, V. Lenhart & H.-U. Otto (Hrsg.). *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft: Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld* (S. 35-55). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klattenhoff, K. (2012). Johann Friedrich Herbart (1776-1841): Begründer der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft. In B. Dollinger (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 101-246, 3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klika, D. (2000). *Sein »Pädagogischer Bezug« in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Koch, L. (1997). Hermeneutik des Sollens: Ein Problem geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In W. Brinkmann & W. Harth-Peter (Hrsg.). *Freiheit, Geschichte, Vernunft: Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (S. 594-611). Würzburg: Echter.
- Koch, L. (2004). Normative Empirie. In W. Böhm, W. Brinkmann, J. Oelkers, M. Soetard & M. Winkler (Hrsg.). *Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten* (S. 39-56). Würzburg: Ergon-Verl.
- Koerrenz, R. (2018). Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts: Personen und Positionen. In H. Barz (Hrsg.). *Handbuch Bildungsform und Reformpädagogik* (S. 157-167). Wiesbaden: Springer.
- 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* (S. 84-107). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- König, E. (2001). Werte und Normen in der Erziehung. In L. Roth (Hrsg.). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (S. 255-265, 2. Aufl). München: Oldenbourg.
- Kreis, Heinrich. (2018). *Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten? Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlage. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79-106). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107-135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kurbacher, F. A. & Wüschner, P. (2016). Einleitung: Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. In F. A. Kurbacher & P. Wüschner (Hrsg.). *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse* (S. 11-21). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Längle, A. (2000). *Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie*. Wien: GLE.
- Längle, A. (2002). Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existentieller Psychotherapie. *Fundamente Psychiatria*, 16(1), 1-8.
- Längle, A. (2003a). Wertberührung - Bedeutung und Wirkung des Fühlens in der existenzanalytischen Therapie. In A. Längle (Hrsg.). *Emotion und Existenz* (S. 49-76). Wien: Facultas.
- Längle, A. (2003b). Zur Begrifflichkeit der Emotionslehre in der Existenzanalyse. In: A. Längle (Hrsg.). *Emotion und Existenz* (185-200). Wien: Facultas.
- Längle, A. (2011). Existenzanalyse und Logotherapie. In G. Stumm (Hrsg.). *Psychotherapie: Schulen und Methoden: Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis* (S. 236-244). Wien: Falter.

- Längle, A. (2014). *Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Längle, A. (2016a). *Existenzanalyse: Existentielle Zugänge der Psychotherapie*. Wien: Facultas.
- Längle, A. (2016b). *Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie* (4. erweiterte Aufl.). Wien: GLE.
- Längle, A. (2022). *Sinnvoll leben: Eine praktische Anleitung der Logotherapie* (5. Aufl.). Salzburg, Wien: Residenz Verlag.
- Längle, A. & Holzhey-Kunz, A. (2008). *Existenzanalyse und Daseinsanalyse*. Wien: Facultas.
- Link, J.-W. (2018). Reformpädagogik im historischen Überblick. In H. Barz (Hrsg.). *Handbuch Bildungsform und Reformpädagogik* (S. 14-30). Wiesbaden: Springer VS.
- Melter, C. (2017a). Kritische Perspektiven auf Werk und Rezeption von Herman Nohl: Analyse seiner rassistischen, völkisch-nationalistischen, geschlechterstereotypen und behindertenfeindlichen Theorien sowie des problematischen Konzeptes des „pädagogischen eros“. In J. Gebrande, C. Melter & S. Bliemetsrieder (Hrsg.). *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven* (S. 191-215). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Melter, C. (2017b). Anfragen an das Konzept des „Pädagogischen Eros“ im Werk von Hans Thiersch. In J. Gebrande, C. Melter & S. Bliemetsrieder (Hrsg.). *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven* (S. 216-240). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Melter, C. (27.01.2023). *Kritische Analyse der gewaltvollen pädagogischen Theorie von Hermann Nohl* [Vorlesungsvideo auf YouTube]. Kompetenzzentrum: https://www.youtube.com/watch?v=WMIguzh_wK4 [Zugriff am 03.05.2025].
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1-17). Wiesbaden: Springer.
- Miller, D. (2002). *Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs: Eine Werkanalyse*. Bern, Wien: Lang.
- Miller-Kipp, G. (2017). Um Hartmut von Hentig gerecht zu werden: Versuch einer Besprechung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 481-490.
- 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* (S. 388-405). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mori, H. (2020). *Existenzanalyse und Logotherapie*. Wien: Facultas.
- Müller, H.-R. (2013). „Wertvolle“ Resultate? – Zur Normativität im erziehungs- wissenschaftlichen Forschungsprozess. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.). *Normativität und Normative (in) der Erziehungswissenschaft: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III* (S. 39-50). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung: Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: DJI.
- Neudert, K. (1983). Wertorientierung und Werterziehung im Unterricht. In Katholische Erziehergemeinschaft (Hrsg.). *Der pädagogische Bezug heute: historische Aspekte; pädagogischer Bezug und Erziehung; Wertorientierung und Wertvermittlung; die*

- heutige Erziehungssituation; Anregungen für jeden Lehrer* (S. 111-132). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Nohl, H. (1933). Die Theorie der Bildung. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogik: Band 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens* (S. 3-80). Langensalza: Beltz.
- Nohl, H. (2002). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (11. Aufl., ursprünglich 1935). Frankfurt am Main: Klostermann.
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft: Die Dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2016). *Pädagogik, Elite, Missbrauch: die "Karriere" des Gerold Becker*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ortmeyer, B. (2008). *Herman Nohl und die NS-Zeit* (Forschungsbericht). Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Petzelt, A. (1947). *Grundzüge Systematischer Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfaffrath, F. H. (1983). „Die Grundlage aller Pädagogik ist das persönliche Verhältnis des Erziehers zu seinem Zögling...“: Anmerkungen zur Theorie des pädagogischen Bezugs. In Katholische Erziehergemeinschaft (Hrsg.). *Der pädagogische Bezug heute: historische Aspekte; pädagogischer Bezug und Erziehung; Wertorientierung und Wertvermittlung; die heutige Erziehungssituation; Anregungen für jeden Lehrer* (S. 9-29). Donauwörth: Ludwig Auer.
- PH-Linz (2023). *Masterlehrgang: Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung*. Abgerufen von [https://www.phdl.at/studium/lehrgang?tx_wbplugin_wbdb\[callfn\]=booking&tx_wbplugin_wbdb\[pgmid\]=725&tx_wbplugin_wbdb\[title\]=AKTUELL:_Masterlehrgang_Existenzielle_Pädagogik_und_Psychosoziale_Beratung&cHash=738001e7a7fffe4e8d9c669bdb1952ae](https://www.phdl.at/studium/lehrgang?tx_wbplugin_wbdb[callfn]=booking&tx_wbplugin_wbdb[pgmid]=725&tx_wbplugin_wbdb[title]=AKTUELL:_Masterlehrgang_Existenzielle_Pädagogik_und_Psychosoziale_Beratung&cHash=738001e7a7fffe4e8d9c669bdb1952ae) [Zugriff am 02.03.2025].
- PH-Tirol (2024). *Masterlehrgang: Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung*. Abgerufen von <https://ph-tirol.ac.at/node/527> [Zugriff am 02.03.2025].
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe · Strömungen Klassiker · Fachrichtungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Retter, H. (2018). Peter Petersens pädagogischer Reformimpuls. In H. Barz (Hrsg.). *Handbuch Bildungsform und Reformpädagogik* (S. 191-202). Wiesbaden: Springer.
- Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (2019). Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung? Einführung in den Band. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 7-11). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ruhloff, J. (2019). Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung, Normativität. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 157-170). Wiesbaden: Springer.
- Schirlbauer, A. (1993). Von der normativen zur skeptischen Pädagogik: Ein Bericht. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.). *Pädagogik im Pluralismus* (S. 53-67). Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Schleiermacher, D. F. E. (1983): *Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826* (3. Aufl.). Paderborn, S. 36-61.
- Schluß, H. (2001). Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(6), 869-878.

- Schluß, H. (2002). Bildungstheoretische Kriterien der Lehrplananalyse: Ein Diskussionsangebot an die Politikdidaktik. *Journal of Social Science Education*, 3(1), 1-31.
- Schluß, H. (2003). *Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern: Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation?* Schwalbach: Wochenschau-Verl.
- Schluß, H. (2013). Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.). *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III* (S. 141-155). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schnitzer, A. (1976). Grundsätzliche Aspekte des menschlichen Verhaltens unter besonderer Berücksichtigung von Erziehung und Unterricht. In Schnitzer, A., Geisreiter, E. & Schilder, H. (Hrsg.). *Schwerpunkt: Schülerverhalten - Lehrerverhalten* (2. Aufl., S. 9-24). München: Oldenburg.
- Schopf, H. (2018). Comeback der normativen Pädagogik?! In A. Schirlbauer / H. Schopf & G. Varelija (Hrsg.). *Zeitgemäße Pädagogik: Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen“ Begriffe* (S. 67-92). Wien: Löcker.
- Schulze, T. (2011). Thesen zur deutschen Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 760-779.
- Schulze, T. (2012). Gute Gründe für Reformpädagogik - damals und heute. In T. Fitzner, P. E. Kalb & E. Risse (Hrsg.). *Reformpädagogik in der Schulpraxis* (S. 63-76). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwer, C. & Solzbacher C. (2014a). Einleitung der Herausgeberinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher C. (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 7-14). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwer, C. & Solzbacher C. (2014b). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer & C. Solzbacher C. (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 215-221). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwer, C., Solzbacher C. & Behrens B. (2014). Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge“. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47-77). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Standop, J., Röhrig, E. D. & Winkels, R. (2017): Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.). *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (S. 9-20). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Strießnig, I. (2020). Wirksames Lernen: Eine Analyse basierend auf den Grundlagen der Existenziellen Pädagogik und den Erkenntnissen von John Hattie. In E. M. Waibel (Hrsg.). *Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven Existenzieller Pädagogik* (S. 159-170). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *BELTZ: Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Thompson, C & Wrana, D. (2019). Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens - drei Thesen. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 171-182). Wiesbaden: Springer.
- Tröhler, D. (2013). Pädagogik als Wissenschaft oder Probleme der Erforschung normativer Praktiken. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.). *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III* (S. 71-87). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ullrich, H. (2018). Reformpädagogik im Zwielficht: Sexueller Missbrauch an der Odenwaldschule. In H. Barz (Hrsg.). *Handbuch Bildungsform und Reformpädagogik* (S. 409-416). Wiesbaden: Springer.
- Veiga, M. (2015). Menschenbild und Pädagogik - ein Essay. In H. P. Bauer & J. Schieren (Hrsg.). *Menschenbild und Pädagogik* (S. 15-32). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Vossenkuhl, W. (2009). Über vergangene Modelle neue Ideologien. In W. Vossenkuhl, G. D. Borasio, B. Grothe, F. W. Graf, K. Hilpert, A. Nassehi, S. Sellmaier & U. Schroth (Hrsg.). *Ecce Homo! Menschenbild - Menschenbilder* (S. 256-271). Stuttgart: Kohlhammer.
- Waibel, E. M. (2011). *Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen* (2. Aufl.). Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Waibel, E. M. (2014). Wie wissen wir, ob wir in der Erziehung richtig handeln? *Existenzanalyse*, 31(1), 26-39.
- Waibel, E. M. & Wurzbacher (2016). *Motivierte Kinder - authentische Lehrpersonen: Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Waibel, E. M. (2017). *Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung: Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Waibel, E. M. (2018). Inneres Wachstum durch personale Begegnung: Impulse existenzieller Pädagogik. *Existenzanalyse*, 35(2), 4-18.
- Waibel, E. M. (2019a). Starke Kinder - authentische Erziehende: Grundlagen der Existenziellen Pädagogik. In G.-B. von Carlsburg (Hrsg.). *Transkulturelle Perspektiven in der Bildung*. Berlin, Bern: Peter Lang.
- Waibel, E. M. (2019b). 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*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Waibel, E. M. (2022). *Haltung gibt Halt: Mehr Gelassenheit in der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wallace, D. F. (2023). *Das hier ist Wasser: Gedanken zu einer Lebensführung der Anteilnahme vorgebracht bei einem wichtigen Anlass* (28. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weber, M. (1904). Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 19(1), 22-87.
- Weckend, D. (2021): *Kompetenzen und Haltungen erfolgreicher Lehrpersonen: eine empirische Untersuchung zur (Weiter-)Entwicklung von Lehrerprofessionalität in Form von Kompetenzen und Haltungen an den Projektschulen "Schulen zum Leben" in Mecklenburg-Vorpommern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zdarzil, H. (1997). Die pädagogische Frage nach dem Menschen: Thesen zur pädagogischen Anthropologie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 73(4), 405-414.

- Zichy, M. (2015). Menschenbild: Begriffsgeschichtliche Anmerkungen. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 56, 8-30.
- Zierer, K., Lachner, C., Weckend, D. & Bloch, R. (2017). Sind pädagogische Haltungen änderbar? *Pädagogische Führung - Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 4, 131-134.
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken: Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.). *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (S. 14-29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zierer, K. (2022a). Der Sokratischen Eid: Versuch einer zeitgemäßen Interpretation. *Pädagogische Rundschau*, 76(4), 371-382.
- Zierer, K. (2022b). *Der Sokratische Eid: Eine zeitgemäße Interpretation*. Münster: Waxmann.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Existenziellen Pädagogik auseinander. Diese Strömung basiert auf den philosophisch-anthropologischen Grundlagen der von Viktor E. Frankl begründeten und von Alfried Längle weiterentwickelten Existenzanalyse. Obwohl die Existentielle Pädagogik gegenwärtig zunehmende Aufmerksamkeit erfährt, liegt bislang keine systematische und unabhängige Analyse ihres pädagogischen Konzepts vor. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, *wie sich die haltungsbasierte Existentielle Pädagogik hinsichtlich Normativität verorten lässt*.

Der Aufbau der Arbeit folgt einer schrittweisen Annäherung: Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Haltungsbegriff über die Betrachtung der Normativitätsfrage in der Pädagogik bis hin zur Darstellung der damit einhergehenden Gefahren. Anschließend folgt eine konzeptionelle Analyse der Existenziellen Pädagogik mithilfe des von Benner et al. (1998) entwickelten Kriterienrasters zur Unterscheidung affirmativer und reflexiver Bildungskonzepte.

Es wird aufgezeigt, dass Haltung und Norm nicht getrennt voneinander betrachtet werden können und dass Normativität ein unvermeidlicher Bestandteil pädagogischen Handelns darstellt. Somit unterliegt auch das Menschenbild der Existenziellen Pädagogik normativen Setzungen. Darüber hinaus hat die Analyse eine doppelte Ausrichtung der Existenziellen Pädagogik ergeben: Einerseits fordert sie, dass Erziehende das zugrundeliegende Menschenbild affirmieren und die existenzielle Erziehung in sich zur Wirksamkeit bringen. Andererseits wird in Bezug auf die zu Erziehenden ein dialogischer, nicht-vorschreibender Erziehungsprozess angestrebt, der auf ihre Person ausgerichtet ist und die Förderung ihrer Selbstgestaltungskräfte betont.

Eine teilweise unkritische Übernahme historischer und pädagogischer Bezüge in der Existenziellen Pädagogik, wie etwa des ‚Pädagogischen Bezugs‘, birgt zudem das Risiko, dass historische Bezugspunkte und ideologische Hintergründe unreflektiert reproduziert werden. Für die Existenzielle Pädagogik könnte dies bedeuten, sich kritisch mit ihren normativen Grundlagen auseinanderzusetzen, um eine fundierte Weiterentwicklung der Theorie zu ermöglichen.