

Zur Problematik der Existentiellen Pädagogik. Essay zu Eva Maria Waibels „Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung“

ROBERT PFÜTZNER*

Karl Valentin wird das Bonmot zugeschrieben, dass zwar schon alles gesagt sei, nur eben noch nicht von jedem. Dieses Motto könnte über meinem Essay stehen. Denn die Diskussion, in die ich hier eintreten will, wurde schon oft geführt – viele Argumente sind ausgetauscht; es sollte genügen, auf entsprechende Texte zu verweisen. Anlass der folgenden Seiten ist die neuerliche Begegnung mit der Existentiellen Pädagogik im Rahmen meiner Lehrerfahrten und des Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen. Dabei sind mir in den Diskussionen immer wieder problematische Aspekte und Perspektiven aufgefallen, die meiner Meinung nach gravierende Auswirkungen auf eine angemessene pädagogische Haltung in der Praxis haben, die aber auch aus weiteren Gründen theoretisch fragwürdig sind.

Auf den folgenden Seiten will ich einige der mir gewichtig erscheinenden Probleme der Existentiellen Pädagogik benennen. Es handelt sich dabei nicht um eine akademische Arbeit. Eine rein wissenschaftliche Analyse und Kritik der Existentiellen Pädagogik scheint mir schwerlich möglich, da bei der Existentiellen Pädagogik, auch oder gerade weil sie es nicht thematisiert, die Verschränkung von Politischem und Pädagogik so stark ist, dass ich zu einzelnen Aspekten auch politisch Stellung nehmen möchte. Der vorliegende Essay ist daher wohl eher eine umfangreichere Rezension, die gelegentlich ins Polemische rutscht. Ich habe versucht, diese Polemik weitestgehend zu tilgen; jedoch scheinen mir einige Ideen der Existentiellen Pädagogik derart gegen ein zeitgemäßes pädagogisches Ethos zu sprechen, dass mir diese Abstinenz nicht gänzlich gelingen mag. Grundlage meines Textes ist Eva Maria Waibels Buch *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existentiellen Pädagogik*, das als grundlegende Einführung und Koordinatenbestimmung dieses pädagogischen Konzepts gelten kann. Aus Gründen der Überschaubarkeit werde

* Robert Pfützner, Universitätslektor für Allgemeine und Historische Pädagogik und Mitglied im Forschungszentrum für Kulturerbe und Soziokulturelle Geschichte (Forschungsgruppe Interkultureller Dialog) an der „Lucian-Blaa“ Universität Sibiu/Herrmannstadt, Calea Dumbrăvii Nr. 34, 557260 Sibiu/Herrmannstadt, robert.pfutzner@ulbsibiu.ro.

ich mich nur mit dem ersten Teil des Buches, *Grundlagen der Existentiellen Pädagogik*, auseinandersetzen, da es gerade diese Grundlagen sind, die mir als das besonders Problematische erscheinen.

Das Wesentliche

„Existentielle Pädagogik führt zu einer Wende des Denkens und Fühlens, der Haltung und des Handelns ins Existentielle und damit ins Wesentliche.“¹ Dies ist einer der zentralen Sätze am Beginn des Buches, und er repräsentiert in den kategorischen Setzungen, die er formuliert, die Problematik des gesamten Ansatzes. Die Absolutheit, mit der dieser Satz formuliert wird, disqualifiziert implizit (und vielleicht ungewollt) jeden *anderen* pädagogischen Ansatz als *unwesentlich*. Er zeigt damit, so will mir scheinen, die totalitären Tendenzen, die mit diesem Ansatz, sicher nicht intentional, aber doch implizit, einhergehen können.² Denn, so muss das obige Zitat ausgelegt werden, ohne oder vor der Existentiellen Pädagogik, ohne diese Wende also, orientiere sich das Denken, Fühlen und Handeln nicht am Wesentlichen. Nur durch die Existentielle Pädagogik werde es dahin geführt. Man muss kein postmoderner *Diversity Manager* sein, um die Relevanz der Akzeptanz der Heterogenität oder Pluralität menschlichen Lebens und menschlicher Lebensführung anzuerkennen – und damit die Bedeutung divergierender pädagogischer Perspektiven. Diese Erkenntnis aber verträgt sich wenig mit der Insistenz der Existentiellen Pädagogik auf Wesentlichem und Eigentlichem, die letzten Endes auf das Postulat *eines* Wahren, *eines* Richtigen hinausläuft – auch wenn sie das immer wieder abstreitet.

Zu Kronzeugen dieser Philosophie werden in Waibels Buch Martin Heidegger (1889–1976) und Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) berufen. Beides Männer, deren Verwicklung in den Nationalsozialismus mit keinem Wort erwähnt wird, und das, obwohl sie selbst – vor 1945 – immer wieder auf die Nähe ihrer philosophischen Gedankengänge zum Nationalsozialismus verwiesen. Allein diese Zusammenhänge sollten zur Vorsicht mahnen. Statt jene aber walten zu lassen, werden Bollnow und

¹ Eva Maria Waibel, *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik* (Weinheim: Beltz, 2017), 14.

² Ich möchte betonen, dass sich die folgenden Ausführungen auf eine pädagogische Perspektive beschränken. Keineswegs möchte ich mir damit anmaßen, irgend ein Urteil über das Werk Viktor E. Frankls, der eine zentrale Bezugsperson der Existentiellen Pädagogik ist, zu fällen. Nur scheint mir Frankl als Psychiater und Neurologe doch einer anderen Profession anzugehören als der Pädagogik und daher eine gewisse Skepsis bei der Übersetzung seines *therapeutischen Ansatzes* in ein *pädagogisches Konzept* angeraten.

Heidegger kontextlos zitiert, so wenn unter Bezug auf Bollnow zu lesen ist: „Der Existenzphilosophie geht es darum, das menschliche Leben unter Ausschaltung aller darüber hinausgehenden Setzungen rein aus sich selber zu verstehen.“³ Die Sprache des Dritten Reiches spricht aus diesem Zitat,⁴ die Verwendung des Wortes „Ausschalten“ – nicht im Zusammenhang mit einem technischen Gerät, sondern mit Menschen – irritiert. Das mag man Überempfindlichkeit nennen, also sehen wir über das Wort hinweg. Was aber genau ist dann mit dem Satz gemeint? Welche über das menschliche Leben hinaus gehenden Setzungen sollen „ausgeschaltet“ werden? Gibt es denn überhaupt so etwas wie „reines“ (schon wieder eine NS-Vokabel) menschliches Leben? Was ist mit den natürlichen *Bedingungen* eines jeden Lebens? Was ist mit Ernährung und dem Stoffwechsel? (Mir scheint, auch wenn ich kein Naturwissenschaftler bin, der Stoffwechsel ein nahezu unverzichtbares Merkmal des Menschen zu sein – und schon dieser Begriff: *Stoffwechsel* und die mit ihm verbundenen Prozesse machen doch ein Verstehen des Menschen, rein aus sich selber heraus – unmöglich.) Was ist mit der Familie, den gesellschaftlichen Bedingungen, nicht zu vergessen der Sprache? Kurzum: Der philosophisch interessante Gedanken, eine Essenz dessen zu gewinnen, was es bedeutet, Mensch zu sein, kann in der von Bollnow vorgetragenen Form schlecht zur Grundlage einer Pädagogik gemacht werden, die doch immer mit der Situiertheit von Menschen in Kontexten zu rechnen hat. Wenn dieser Gedanke Leitgedanken der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen *wäre, ginge* damit eine gefährliche Komplexitätsreduktion einher, die die Ausbildung einer professionellen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit im Ansatz blockiert.

Wenig mehr Klarheit wird geschaffen, wenn nun nach Bollnow Heideggers Gedankengut zur weiteren Grundlegung Verwendung findet. Wir lesen:

„Existenz als ein Zentralbegriff der Existenzanalyse bezeichnet das Heraustreten aus dem *Dasein* in die *Existenz*. Er kann als ein Gegensatz zum «Vegetieren», zum bloßen Vorhandensein, verstanden werden. Im *Dasein* ist der Mensch den Bedingungen des Lebens ausgesetzt. In der Existenz hingegen bringt er sein Leben zur Erfüllung.“⁵

Der Autorin dieser Zeilen scheint die implizite Hierarchisierung von Menschen, die mit dieser Äußerung einhergeht, nicht bewusst zu sein. Die Bewertungen „wertvolles“ und „nicht wertvolles“ Leben klingen in

³ Waibel, *Erziehung*, 21.

⁴ Vgl. Victor Klemperer, *LTI: Notizbuch eines Philologen* (Berlin: Aufbau-Verlag, 1947).

⁵ Waibel, *Erziehung*, 21, 23.

dieser Aussage an. Vegetieren erscheint schlechter als Erfüllung. Nur: Wer bestimmt, was Vegetieren und was erfüllte Existenz ist? Im Text lesen wir immer wieder, das könne nur der Einzelne – die Beispiele im Text Waibels für Erfüllung aber stammen alle aus dem (klein)bürgerlichen Lebensalltag der westeuropäischen sozialen Marktwirtschaft, und geben damit eine bestimmte normative Richtung vor.

Bleiben wir aber beim Kerngedanken des eben Zitierten: In die Existenz komme der Mensch nur, wenn er ins Eigentliche komme. Denn das Wesen des Menschen sei – es wird Heidegger zitiert – unter anderem von einem „Dualismus von Eigentlichem und Uneigentlichem“⁶ geprägt, wobei der Mensch den „Zustand der Eigentlichkeit [dann] erreicht [...], wenn er sich von der Uneigentlichkeit abwendet“.⁷ Auf die Problematik der Person Heideggers muss hier nicht eingegangen werden, sie sollte – wenn man sich auf ihn bezieht – bekannt sein. Das muss freilich kein unbedingter Grund sein, nicht mit Heideggers Gedankengängen zu arbeiten, aber die Zusammenstellung von Heideggerschen Versatzstückchen zu einer bedeutungsraunenden, aber systematisch unklaren Anthropologie scheint mir bezeichnend für den gesamten Ansatz: Was ist der Mensch nun: Vom Dualismus Eigentlich-Uneigentlich geprägt oder *erst dann* Menschen, wenn er nur noch Eigentlich ist?

Es mag auch hier eine interessante philosophische Diskussion sein, was das Eigentliche und was das Uneigentliche sei – für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (sofern sie nicht deren philosophische Bildung betrifft), ist die Darstellung dieser Axiome als für pädagogisches Handeln leitende oder auch nur orientierende Kategorien schwierig: Wer beurteilt, was das Eigentliche und das Uneigentliche ist? Die Schülerin oder der Lehrer? Die Arbeitsgruppe, die den Lehrplan entwickelt? Der Schulleiter oder die Bildungsministerin? Und: Was passiert, wenn das Eigentliche des Einen das Uneigentliche des Anderen ist? – Dass es dafür keine Antwort im Buch gibt, ja selbst die Frage (obwohl gerade das ja die interessante Frage wäre, die m. E. auch machtsensibel⁸ zu bearbeiten wäre) danach nicht gestellt wird, wird aus folgendem Zitat deutlich:

„Auf den Punkt gebracht weisen die dargelegten Überlegungen darauf hin, dass es in einer Existentiellen Pädagogik keine fixen Bezugspunkte mehr gibt, weil sie in Relation zu den beteiligten Menschen steht. Stattdessen hängt Existentielle Pädagogik wesentlich von den momentanen

⁶ *Ibidem*, 24.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Vgl. Melanie Misamer, „Machtsensibilität“, *socialnet Lexikon* (Bonn: socialnet, 2024), <https://www.socialnet.de/lexikon/30146>, abgerufen am 16.10.2024.

subjektiven Wahrnehmungen der beteiligten Menschen und Situationen ab.“⁹

Radikale Subjektivität mag ein Ziel für Lyrik oder einen Roman und eine Notwendigkeit für therapeutische Arbeit sein. Für Pädagogen und Pädagoginnen aber sollte das keine sinnstiftende Orientierung sein. Ich werde am Ende des Textes auf die, meiner Meinung nach, gefährlichen Implikationen eines solchen Denkens zurückkommen.

Geist und Schuld

Die Reduktion des Menschen erfolgt in der Existentiellen Pädagogik als Reduktion des Menschen auf den Geist: „Ein solches Menschenbild bedingt die Idee, dass sich der Mensch kraft seiner Geistigkeit über alle Gegebenheiten erheben bzw. sich von ihnen distanzieren kann“,¹⁰ schreibt Waibel. Andere haben das anders gesehen, so Bertolt Brecht mit seiner bekannten Hierarchisierung von Nahrungsaufnahme und Moral. Beides sind Pole möglicher Vorstellungen vom Menschen. Ohne falschen Kompromissen das Wort reden zu wollen, muss man, will man pädagogisch tätig sein, sein eigenes Menschenbild wohl irgendwo *zwischen* der Herrschaft des Geistes und der materiellen Notwendigkeit verorten.

Da aber die Existentielle Pädagogik den Menschen auf den Geist reduziert, kann für sie auch nichts außerhalb des Geistigen relevant sein: „Jeder Menschen ist seine eigene Möglichkeit. Jeder Mensch kann Werte kreieren und damit sein Potential entfalten.“¹¹ Dass ein derartiger Solipsismus den Beruf des Pädagogen überflüssig macht, wird scheinbar nicht mitgedacht. Schlimmer, diese Idee wird mit quasireligiösen Vokabeln aufgeladen, deren pädagogischer Nutzen eher dem Repertoire der „Schwarzen Pädagogik“ entnommen ist: „So gesehen kann man es als eine Sünde bezeichnen, sich selbst zu verfehlen.“¹² Es ist hier nicht der Platz, die erzieherische Funktion der Rede von der Sünde zu diskutieren, aber mir scheint es ethisch unhaltbar, Pädagoginnen und Pädagogen oder gar Kindern die Idee zu vermitteln, sie würden sich an sich selbst (oder an wem?) *versündigen*, wenn sie sich selbst verfehlen.

Hannah Arendt (1906–1975) ist eine Denkerin (und ironischerweise Heidegger-Schülerin), deren Anthropologie einem solch schuldbeladenem Selbstkult entgegengesetzt werden könnte, wenn sie schreibt:

⁹ Waibel, *Erziehung*, 28, Hervorhebung im Original.

¹⁰ *Ibidem*, 31.

¹¹ *Ibidem*, 39.

¹² *Ibidem*, 40.

Die Menschen existieren nicht nur wie alle irdischen Wesen im Plural, sie tragen die Signatur dieser Pluralität in sich. Doch kann das Selbst, mit dem ich in der Einsamkeit allein bin, niemals dieselbe klar umrissene und einzigartige Form annehmen, welche alle anderen Menschen für mich haben; es bleibt vielmehr stets veränderlich und ein wenig ambivalent.¹³

Gerade aufgrund der pluralen Bezüge, die den Menschen ausmachen – und die man eben nicht einfach „ausschalten“ kann, ist der Mensch auch innerlich plural, veränderlich, widersprüchlich und sich selbst nicht immer durchschaubar. Das ist keine Rechtfertigung unverantwortlichen Handelns und fluider Entpersonalisierung; aber ein Menschenbild, in dem mehr Platz für Freiheit ist, als für die Angst davor, sich selbst zu verfehlen.

Innere und äußere Freiheit

Es überrascht nun wenig, dass aus den bisher deutlich gewordenen Gedanken eine Idee von Freiheit abgeleitet wird, die mit einer starken Relativierung des Freiheitsbegriffs einhergeht: „Faktisch ist der Mensch manchmal unfrei. Fakultativ jedoch ist und bleibt er frei.“¹⁴ Wie auch immer es um den historischen oder statistischen Wahrheitsgehalt des „manchmal“ bestellt sein mag, bleibt unklar, was unter fakultativer – also wörtlich der freien Wahl überlassener – Freiheit verstanden werden soll. Wir lernen auf der folgenden Seite, es sei die „gefühlte Freiheit“: „Für die gefühlte Freiheit des Menschen ist vor allem die *innere* Freiheit entscheidend, auch wenn die äußere Freiheit wichtig ist und oft Hand in Hand mit der inneren Freiheit einher geht.“¹⁵ Warum die äußere Freiheit auch „wichtig“ sei, wird von Waibel nicht erklärt, denn „entscheidend“ sei ja die innere Freiheit, zu der sich der Mensch aber „immer wieder innerlich befreien“¹⁶ muss. Nun lässt sich trefflich darüber diskutieren, was es mit der inneren Freiheit eines Menschen auf sich hat, und was das sei – vielleicht Mündigkeit? – ich komme darauf zurück. Aber vorher muss ich noch kurz beim Verhältnis von innerer und äußerer Freiheit bleiben.

Äußere Freiheit erhält [...] nur einen Sinn, wenn im Menschen innere Freiheit wenigstens in Ansätzen gereift ist. Sonst bildet die Forderung nach Freiheit oft nur die Kehrseite der Unfähigkeit, sich auf etwas

¹³ Hannah Arendt, *Sokrates. Apologie der Pluralität* (Berlin: Matthes und Seitz, 2016), 60.

¹⁴ Waibel, *Erziehung*, 45.

¹⁵ *Ibidem*, 46.

¹⁶ *Ibidem*, 45.

einzulassen. Im Bestreben von äußeren Unfreiheiten loszukommen, übersieht der Mensch oft die viel stärkere Abhängigkeit von inneren Hemmnissen seiner Freiheit.¹⁷

Übersetzen wir das in eine etwas alltäglichere Sprache, heißt das: *eigentlich* kann man den Menschen äußere Freiheit erst zugestehen, wenn man (wieder muss gefragt werden: wer ist das, der das beurteilen kann, soll oder darf?) feststellt, dass die Menschen, denen man dieses Recht gibt, zur innerlichen Freiheit *gereift* sind. Nun, paternalistisch wäre wohl eine etwas milde Beschreibung für diesen Gedanken. (*Pädagogisch* ist dieser Gedankengang durchaus nachzuvollziehen, und entspricht weitestgehend sowohl der Praxis wie der rechtlichen Situation im Umgang mit Kindern, denen man das Recht auf Mit- oder Selbstbestimmung in bestimmten Bereichen aus entwicklungspsychologischen Gründen durchaus nicht unberechtigt – wenngleich diskussionswürdig – erst sukzessive zuspricht. Gleichwohl wird an dieser Stelle des Buches nicht pädagogisch sondern *anthropologisch* argumentiert – daran ist dann doch Kritik zu üben.)

Mündigkeit als wohl nie hegemoniale, für die Existenzielle Pädagogik aber scheinbar doch recht belanglose pädagogische Kategorie, steht dieser Idee (äußere Freiheit folgt auf innere Freiheit) diametral entgegen. Schon Immanuel Kant hat in seinem klassischen Aufsatz zur Frage, was Aufklärung sei, instruktiv beschrieben, warum es öffentliche – also *äußere* – Freiheit braucht, um Mündigkeit und Aufklärung zu ermöglichen – die Selbstaufklärung des oder der Einzelnen unter der Bedingung äußerer Unfreiheit hielt er für ein randständiges Phänomen.¹⁸ Ähnlich sieht das Hannah Arendt:

Von allen spezifischen Freiheiten, die uns in den Sinn kommen mögen, wenn wir das Wort Freiheit hören, ist die Bewegungsfreiheit nicht nur die historisch älteste, sondern auch die elementarste; das Aufbrechen-Können, wohin man will, ist die ursprünglichste Gebärde des Frei-Seins, wie umgekehrt die Einschränkung der Bewegungsfreiheit seit eh und je die Vorbedingung der Versklavung war.¹⁹

Die innere Freiheit, die man sich vielleicht erhalten – oder schaffen – mag, ist also nichts anderes als eine Sklavenfreiheit, deren Konsequen-

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ Immanuel Kant, „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ in Immanuel Kant, *Was ist Aufklärung. Ausgewählte kleine Schriften* (Hamburg: Felix Meiner), 21.

¹⁹ Hannah Arendt, *Freundschaft in finsternen Zeiten* (Berlin: Matthes und Seitz, 2018), 49.

zen Arendt aus den Erfahrungen ihrer Zeit mit drastischen Worten beschreibt: Die Abkehr von der äußeren Freiheit sei eine „Flucht aus der Welt in das eigene Selbst“²⁰ und mit diesem Rückzug, so Arendt weiter, gehe „eine furchtbare Verkümmern aller Organe, mit denen wir der Welt zugewandt sind“²¹ einher – das wäre ein pädagogisches Problem, das aber politische Implikationen hat: Denn „Weltlosigkeit ist leider immer eine Form der Barbarei“.²²

Damit möchte ich weder den Begriff der inneren Freiheit, noch Menschen, die sich auf diese zurückziehen, entwerten; denn in lebenswidrigen Umständen kann dieser Rückzug eine, vielleicht die einzige, geeignete Überlebensstrategie sein. Diese Strategie aber als generelle Haltung zum Leben zu verallgemeinern, scheint mir fraglich.

Bildung, Landnahme und Pathologisierung

Die begrifflichen Unklarheiten und Inkonsistenzen gehen nun auch dort weiter, wo es explizit pädagogisch wird. So wird von Waibel zur Bestimmung des Bildungsbegriffes Hegel herangezogen: „In Anlehnung an Georg Wilhelm Friedrich Hegel lässt sich Bildung als Vorgang der Auseinandersetzung von Mensch und Welt begreifen.“²³ Nun muss man sich nicht zwangsläufig an Hegel anlehnen, aber immerhin; Bildung als etwas zu begreifen, das mit Menschen *und* Welt zu tun hat, stellt eine sinnvollere Ausgangsbasis dar, um über Bildung zu diskutieren, als den Menschen, wie am Beginn des Buches, aus sich selbst heraus erklären zu wollen.

Leider wird der kurze Exkurs zu Hegel mit einer, zur eben zitierten Aussage völlig konträren, „Schlussfolgerung“ beendet: „Sich zu bilden heißt daher, sich selbst nach einem inneren Bilde zu gestalten.“²⁴ Ich bleibe etwas ratlos zurück. Was ist Bildung nun? Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt *oder* Selbstgestaltung nach innerem Bild, und wo kommt dieses innere Bild her? Nach dem bisher Gelesenen scheint klar, dass es für Existentielle Pädagogik nur um zweiteres gehen kann, also nicht um Auseinandersetzung mit und in der Welt, sondern innerlichkeitsorientierte Selbstgestaltung.

So geht es auch weiter; mit dem inneren Menschen und seiner Existenz, die mit irritierenden Metaphern beschrieben wird. Der Mensch soll nämlich sein „Land“ selbst übernehmen, also das Land seiner eigenen

²⁰ *Ibidem*, 50.

²¹ *Ibidem*, 57.

²² *Ibidem*.

²³ Waibel, *Erziehung*, 56.

²⁴ *Ibidem*.

Existent. Es liest sich: „Wer aber sein Land dann nicht selbst übernimmt, bleibt Mieter in seinem Leben und wird nie Eigentümer.“²⁵ – Was nun ist das Schlimme am Mieter, und was genau meint die Metapher? Vor allem hinkt sie, da es ja in der Regel nicht der eigene Wille ist, der eine zur Mieterin oder Eigentümerin macht, sondern die in den Eigentumsverhältnissen und der Rechts- und Wirtschaftsordnung einer Gesellschaft begründeten Umstände. Exemplarisch wird an dieser Stelle deutlich, wie problematisch ein fehlender Bezug auf eine, zumindest ansatzweise Gesellschaftsanalyse für Pädagogik ist; denn da der Mensch nun einmal in Gesellschaft lebt, kann seine Entwicklung nicht ohne Bezug auf sie gedacht werden. Dass die jeweilige Gesellschaft aber auch in die Theoriesprache Einzug hält, und – wenn das nicht reflektiert wird – dann zu Merkwürdigkeiten führt, wird hier ebenso deutlich.

Die konformistische Moral, die ja mit der Idee des Eigentums eigentlich über Kreuz liegt, kommt dann zum Tragen, wenn ausbuchstabiert wird, was diese Landnahme genau meint. Sie meint nämlich das Annehmen und Aushalten von allem, was so ist wie es ist:

„Annehmen meint, sich auf den Raum einzulassen, auf den Halt zu vertrauen und den Schutz anzunehmen. Aushalten bedeutet, die Bedingungen und die Gesetze der Welt zu akzeptieren und sie als gegeben hinzunehmen. So schafft sich der Mensch den Lebensraum, den er braucht.“²⁶

Das mag eine Haltung sein, die für wohlsituierte Mitteleuropäer tragbar ist; für Menschen, die Armut und Hunger leiden, die von EU-finanzierter Soldateska am Überqueren des Mittelmeeres gehindert werden und in der Wüste den Tod finden oder Kinder, die auf schwermetallverseuchten Müllhalden den Elektroschrott der *Ersten Welt* sortieren, ist das mehr Hohn als Sinn.

Interessant ist aber, wie Menschen, die dieser Weltsicht nicht folgen, dann beschrieben werden: Nämlich als *krank*: Sie seien entweder depressiv,²⁷ hysterisch²⁸ oder Aktivisten, die vor dem eigenen Leben fliehen.²⁹ Hier wird deutlich, dass es seinen guten Sinn hat, dass es sich bei Pädagogik und Psychologie um unterschiedliche Professionen handelt, und es gehört zum etablierten Fachstandard in der Ausbildung von

²⁵ Alfried Längle, „Was bewegt den Menschen,“ *Existenzanalyse* 10, no. 3 (1999), 23, in: Waibel, *Erziehung*, 64.

²⁶ Waibel, *Erziehung*, 64.

²⁷ *Ibidem*, 66.

²⁸ *Ibidem*, 67.

²⁹ *Ibidem*, 65.

Pädagoginnen und Pädagogen, die Grenzen zu kennen, zu reflektieren und ggfs. mit anderen Fachleuten zu kooperieren, wenn klar wird, dass die Grenzen überschritten werden müssen; aber nicht, sich selbst diagnostische und therapeutische Kompetenz zuzusprechen. In der Existentiellen Pädagogik scheint diese Trennung in der Form nicht zu bestehen.

Wert und Sinn

Sinn und Wert sind zentrale Begriffe für die Existentielle Pädagogik. Beide Begriffe werden so eingeführt: „Sinn ist immer das, was werden soll. Wert hingegen ist das, was ist. Wenn aber etwas wertlos ist, ist es auch sinnlos.“³⁰ Ich verstehe es nicht ganz: Sinn soll werden, ist also noch nicht; Wert aber ist immer schon da. Wenn nun aber etwas wertlos ist, heißt das, es ist nicht. Dann könnte es ja aber werden – hätte also Sinn. Denn was nicht ist, kann ja werden, also ist es Sinn. Aber was nicht ist, scheint auch nicht werden zu können, wenn es denn dann sinnlos ist. – Soweit so verwirrend. Es ist unlogisch, aber aus Perspektive der Existentiellen Pädagogik wohl nicht, denn man soll sich ja mit den Verhältnissen, so wie sie sind, arrangieren und da stimmt es ja, dass nur das, was ist, Sinn hat, und alles, was nicht ist (vielleicht eine gerechtere Gesellschaft, oder eine Nummer kleiner auch nur ein gerechteres Bildungssystem – was ja beides erwiesenermaßen nicht ist), keinen Sinn hat.

Wäre das nicht frustrierend genug, gehen die theoretischen Inkonsistenzen und Widersprüche bei der Bestimmung des Wert-Begriffs weiter. Waibel schreibt: „Merkmale von Werten sind [...] [i]hre Unabhängigkeit von aktuellen Gegebenheiten“³¹ und: „Personale Werte sind – wie hier deutlich wird – radikal subjektiv. [...] Sie beziehen sich auf die jeweilige Person und die jeweilige Situation.“³² und „Ein Wert muss aber ergriffen werden, sonst bleibt er außerhalb der Person.“³³ und „Unzählige personale Werte liegen in der Welt bereit. Aber erst im Moment des Berührtwerdens durch einen Wert gewinnt dieser für einen Menschen an Bedeutung.“³⁴ Was ist nun der Wert? Unabhängig von aktuellen Gegebenheiten oder von der jeweiligen Situation und Person abhängig? Und, warum liegen die Werte bereit, wenn sie doch, wie wir vorher gelernt haben, von Menschen kreiert werden sollen?³⁵ Ich breche

³⁰ *Ibidem*, 69.

³¹ *Ibidem*, 70.

³² *Ibidem*, 73.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, 74.

³⁵ *Ibidem*, 39.

an dieser Stelle ab, und begründe das damit, „dass Sinnentscheidungen nicht rationalisierbar“ sind. „Hier wird deutlich, wie sehr das WAHRNEHMEN von Sinn seinen Anfang nimmt, jenseits von Rationalität und Kausalität.“³⁶ Das ist also des Pudels Kern: wir müssen die Aussagen einfach für *wahr nehmen*.

Begegnung und Übergreif

Jenseits von Rationalität entfaltet sich dann aber doch eine mögliche Kausalität, die ich als Letztes thematisieren will. Es geht um die Beziehungsgestaltung in der Existentiellen Pädagogik. Wen es – als Pädagogin im 21. Jahrhundert, mit ein wenig Wissen über die pädagogische Geschichte der letzten Jahrhunderte oder auch nur der letzten Jahrzehnte des letzten Jahrhunderts im Petto – noch nicht genug irritiert, dem oder der wird beim Thema Begegnung endgültig das Zweifeln gelehrt: „In der Existentiellen Pädagogik wird Beziehung so gestaltet, dass in ihr Begegnung möglich wird.“³⁷ Aber: „Um Beziehungen kann man sich bemühen, Begegnungen ereignen sich. Begegnungen brechen etwas auf, ermöglichen etwas, eröffnen neue Möglichkeiten.“³⁸ Begegnung also ist das Ziel, aber sie ist nicht machbar. Wenn sich nun aber die Begegnung ereignet, dann beinhaltet sie ein „intuitives Erfassen der potentiellen, noch nicht gelebten Möglichkeiten des Anderen“³⁹ und „ist ein «Berühren» des Eigentlichen der Person des Anderen. Durch sie erlebt der Mensch den Anderen und gleichzeitig sich selbst in seiner ganzen Einzigartigkeit und Einmaligkeit“.⁴⁰ Man mag das Philosophie nennen, aber für praktische Orientierung in der Pädagogik empfinde ich das als hochproblematisch, als ob das möglich wäre, wird behauptet:

„In der personalen Begegnung wird die Person des anderen Menschen vorurteilslos mit allen Sensoren erfasst, ihre Wünsche, ihre Sehnsüchte und Motivationen, ihre Stärken und ihre potentiellen Möglichkeiten.“⁴¹

Reflexion der Wahrnehmungsfehler und -verzerrungen, von Stereotypen und dergleichen wird damit demotiviert. Umstandslos wird stattdessen von Liebe, zu der eben auch die „pädagogische Liebe“⁴² gehöre, gesprochen. Das kann nach dem Öffentlich-Werden der

³⁶ Peter Michael Pflüger, *Die Suche nach Sinn heute* (Olten: Walter Verlag, 1990), 14, in: Waibel, *Erziehung*, 109.

³⁷ Waibel, *Erziehung*, 115.

³⁸ *Ibidem*, 116.

³⁹ *Ibidem*, 117.

⁴⁰ *Ibidem*, 118.

⁴¹ *Ibidem*, 120.

⁴² *Ibidem*, 125.

Missbrauchs- und Übergriffsfälle in zahlreichen, teils renommierten, pädagogischen Einrichtungen, wie der Odenwaldschule (immerhin 2010, also sieben Jahre vor der Veröffentlichung dieses Buches), nicht als ernsthafter Debattenbeitrag gewertet werden. Auch wenn irgendwo in diesem Buch etwas von Nähe-Distanz geschrieben steht, so scheint mir doch diese Begegnungsmetaphysik der Entwicklung eines reflektierten Umgangs mit der Frage von Nähe, Distanz und Übergriffigkeit geradezu hinderlich, denn das „Berühren“, der Grenzübertritt wird hier – sicherlich ungewollt – zum implizierten Programm erhoben. Dabei soll dieses Berühren sich auch irgendwie auf eine Idee beziehen: „Beziehung und Begegnung müssen sich auf eine Idee hin ausrichten. Sonst verfehlen sie ihre Bestimmung.“⁴³ Auf welche Idee bleibt unklar und auch was ihre Bestimmung ist.

Doch natürlich braucht es regulative Ideen, an denen man beurteilen kann, ob pädagogische Beziehungen sinnvoll ausgestaltet werden. Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*⁴⁴ könnten zum Beispiel so etwas sein. Merkwürdigerweise gibt es keine Verweise auf die pädagogische Ethik und auch theorieimmanent ist der Verweis auf eine „Idee“ merkwürdig, hieß es denn oben nicht, dass es in der Existentiellen Pädagogik keine Bezugspunkte mehr gibt – nur die Beziehung der beteiligten Subjekte? Widersprüchlichkeit scheint konstitutiv für diese Art pädagogischen Denkens.

Fazit

An der Existentiellen Pädagogik wird meiner Meinung nach etwas deutlich, das Hannah Arendt als Weltverlust auf dem Weg zur Barbarei beschrieben hätte und der ihr so ferne (und verhasste) Theodor W. Adorno als *Jargon der Eigentlichkeit* verspottet. Wenn zwei so gegensätzlich Denkende wie Arendt und Adorno sich bei bestimmten Erscheinungen inhaltlich treffen, dann könnte etwas an der Sache der Wahrheit nahekommen.

Aber auch ohne dies, die Existentielle Pädagogik scheint mir eine zu spekulative und auch ideologische Angelegenheit, die mit ihren Fragestellungen und Perspektiven von den gesellschaftlichen Kontexten, in die Pädagogik immer eingebettet ist, ablenkt und damit herrschende Verhältnisse stabilisiert, ohne sie auf ihre Berechtigungen und ihre Folgen zu befragen. Gerade damit legitimiert sie diesen Status und

⁴³ *Ibidem*, 118.

⁴⁴ <https://paedagogische-beziehungen.eu/>, abgerufen am 16.10.2024.

leistet überdies, und das ist das pädagogisch zu kritisierende, einer Verinnerlichung der vermeintlichen Schuld am vermeintlich eigenen Versagen Vorschub. Die Dialektik von individueller Entwicklung und gesellschaftlichen Bedingungen, die zum Beispiel in der Bildungstheorie eines Heinz-Joachim Heydorn so differenziert ausgeleuchtet wurde, scheint es für die Existentielle Pädagogik nicht zu geben. Man muss aber kein evangelischer Marxist wie Heydorn sein, um diese Zusammenhänge, die schon Kant und andere Vertreter der Aufklärung thematisierten, als relevant für pädagogische Reflexion anzuerkennen. Und auch wenn die Aufklärung mit all ihren Problemen heute nicht mehr der unhinterfragte Boden pädagogischer Programme sein kann; hinter sie zurückzufallen ist noch schlimmer.