

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 Formulierungen 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 Erziehung bzw. Erziehungswissenschaft 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 Erziehungs-handlungen, -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

Da in der wissenschaftlichen Diskussion kein einheitliches Verständnis des Haltungsbegriffs besteht, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven und Ansätze vorliegt, gestaltet es sich schwierig, einen umfassenden Forschungsstand zur pädagogischen Haltung darzustellen. Entsprechend wurde im vorliegenden Forschungsstand versucht die zentralen Aspekte seiner (Definitions-)Problematisierung darzustellen:

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 wurde² und gegenwärtig der Haltungsbegriff wieder vermehrt den pädagogischen Diskurs prägt (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 17). Daneben hält auch Berendes (2014) fest, dass beispielsweise der „*Shift from teaching to learning*“³ ... 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

² 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).

³ 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).

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 & 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 eigne sich dieser Haltungsbegriff dafür, „eine historische Spaltung zwischen geisteswissenschaftlicher Pädagogik einerseits und empirischer Bildungsforschung andererseits aufzuheben“ (Zierer, 2022a, S. 374).

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

gogik 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 & Wurzrainer, 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 und auf einem Menschenbild basierende 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 fallen. 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 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). Dazu zählen insbesondere der von Eva Maria Waibel herausgegebene Sammelband *„Wertschätzung wirkt Wunder. Perspektiven Existenzieller Pädagogik“* (2020) sowie einzelne Artikel in der Fachzeitschrift *Existenzanalyse* der Internationalen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse. 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 damit 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 seiner Normativität zu verorten. Die der Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet demnach: *„Wie lässt sich die haltungsbasierte Existenzielle Pädagogik hinsichtlich ihrer Normativität verorten?“*

Aufbau der Arbeit

Zunächst erfolgt im theoretischen Bezugsrahmen eine Auseinandersetzung zum Thema Normativität in der Pädagogik. Dabei findet eine Betrachtung der Geschichte der Theorie der Pädagogik und Bildungsphilosophie und eine systematische Fokussierung statt. Zudem 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 themati-

siert. In Auseinandersetzung mit zentralen Quellen und Konzepten wird im Weiteren auf immanente Problemzusammenhänge der beiden Begriffe Normativität und pädagogische Haltung hingewiesen, die diesen Konzepten eigen sein können. Dabei werden am Beispiel des ‚Pädagogischen Bezugs‘ nach Herman Nohl und des von Hartmut von Hentig entworfenen ‚Sokratischen Eids‘ Gefahren und der damit einhergehende manipulative Verdacht einer auf Haltung setzenden Pädagogik dargestellt.

Daran anschließend folgt die konzeptionelle Analyse der Existenziellen Pädagogik auf Basis des Kriterienrasters von Benner et al. (1998) zur Unterscheidung von affirmativen und reflexiven Bildungskonzepten. Dieser Kriterienkatalog wurde von der Forschungsgruppe zur Analyse von verschiedenen pädagogischen Strömungen insbesondere der Reformpädagogik und auch der Pädagogik in der DDR und der Transformationsphase erarbeitet. Als Grundlage der Analyse 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). Das Kapitel ist in drei Unterkapitel geteilt:

Zunächst wird der Entstehungskontext der Existenziellen Pädagogik rekonstruiert und das Menschenbild, Personverständnis und weitere zentrale Aspekte nachgezeichnet. Nach jedem Teilkapitel folgt ein Absatz, in dem einordnende Aspekte diskutiert und reflektiert werden. Das zweite Unterkapitel widmet sich dann einer vertiefenden Analyse der Existenziellen Pädagogik. Das dritte Kapitel führt schließlich die aus der vorherigen Analyse gewonnen Erkenntnisse mithilfe der jeweiligen Kriterien als Ordnungsstruktur zusammen.

Abgeschlossen wird die Arbeit mit einer Schlussbetrachtung, in der eine Zusammenschau der Ergebnisse, eine Reflexion über die Schwierigkeiten der Arbeit sowie ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben wird.

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.