

WIE WISSEN WIR, OB WIR IN DER ERZIEHUNG RICHTIG HANDELN?

EVA MARIA WAIBEL

Wie wissen wir, ob etwas richtig ist, in Erziehung und Schule? Für uns selbst als Erziehende?

Für Andere, beispielsweise die uns anvertrauten Kinder? Können wir überhaupt für Andere wissen, was richtig ist? Wie wissen wir, ob unsere Erziehungshandlungen und -haltungen richtig sind? Und wie können wir Kinder dabei begleiten, dass sie erkennen (lernen), was (auch für sie) richtig ist? Damit ergibt sich die Frage: Wer oder was ist das Maß für Werte?

Wie gewiss können die Antworten sein? Welche Instanzen geben darüber Auskunft?

Zu einer tragfähigen Antwort führen im Großen und Ganzen zwei Hauptstraßen: Da sind zum einen die Komponente der Ethik und zum anderen das Konzept der inneren Stimmigkeit – anders gesagt: des Gewissens. Beide spielen in der Erziehung eine große Rolle.

In den folgenden Überlegungen wird versucht, sich diesen Fragen grundlegend zu nähern, zunächst der Ethik, den Allgemeinen Werten, in weiterer Folge der Stimmigkeit, die in den Personalen Werten abgebildet wird. Zu guter Letzt werden diese Antworten auf Erziehung fokussiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Existenzielle Pädagogik, Legalität, Moralität, Person, Wert

HOW DO WE KNOW WHETHER WE ARE TAKING APPROPRIATE ACTION IN EDUCATION?

How do we know what matters in education and in school? For us as educators? For others, for example for children under our care? Are we ever in the position to decide, what is „right“ for others? How do we know whether our educational acts and approaches are 'right'? And how can we help children, to find out for themselves what is "right" for them? This leads to the question: Who or what is the appropriate yardstick for our values?

How certain can answers be? Which authorities can provide us with reliable information? Two paths lead to sustainable answers: on the one hand, components of ethics and on the other hand the concept of inner accordance, in other words, of conscience. Both play a major role in education. The article approaches these questions, starting with ethics and general values, followed by inner accordance, which is reflected upon in „personalised“ values, and ends by drawing conclusions for educational practice.

KEYWORDS: Existential Pedagogy, Legality, Morality, Person, Value

ETHIK: WAS IST RICHTIG?

Den meisten Menschen geht es nicht um das Handeln an sich, sondern darum, ob sie ihr Handeln gutheißen können. Ob etwas als richtig angesehen werden kann, hängt von vielen Faktoren ab, in jedem Fall aber von der Situation und dem Kontext einer Handlung, entscheidend aber von der Person. Nicht von den ersten beiden „objektivierbaren“ Sichtweisen und damit von einer allgemeinen Ethik soll hier die Rede sein, sondern von der subjektiven Perspektive der Person, die durch diese Fragen immer auch existenziell herausgefordert wird.

Die Gesinnungsethik Immanuel Kants

In Fragen der Ethik stellt Immanuel Kant eine unübersehbare Autorität dar. Bekanntlich unterscheidet er zwischen zwei Ebenen, der Moralität und der Legalität einer Handlung (vgl. Böhm 2011, 1f). Eine moralische Handlung ist nicht automatisch legal und eine legale Handlung nicht von vorneherein moralisch. Ist „richtig“ nun moralisch richtig oder legal richtig? Kant ortet den Unterschied zwischen beiden darin, dass die Moralität am Menschen Maß nimmt und die Legalität an der Gesellschaft (vgl. Böhm 2011, 118). Für Kant steht der Mensch im Zentrum seiner Überlegungen. Daher ist für ihn eine Handlung – im Gegensatz zu Platon¹ – dann sittlich gut, wenn die Beweggründe der Han-

delnden sich an deren innerer Gesinnung – im Gegensatz zu den Konsequenzen einer Handlung – orientieren. Hingegen steht beispielsweise Dewey für die andere Position und meint, dass eine sittliche Handlung an den Folgen einer Tat zu messen sei (vgl. Böhm 2011, 79).

Für Kant war offenkundig, dass es ein dem Menschen innewohnendes Sollen gibt, eine Instanz, die ihn auf die Richtigkeit seines Tuns verweist. Seine Frage lautet daher: Wie ist dieses Sollen möglich? Da dieses Sollen für ihn eine absolute Verpflichtung darstellt, kann es – nach Kants Meinung – nicht aus der Erfahrung stammen. Er sieht das Sollen in jedem Menschen grundgelegt und dieses bildet für ihn daher die „absolute Basis“ für ethisches Handeln. Ethisches Handeln betrifft damit den guten Willen, aber nicht die Konsequenzen des eigenen Handelns, da diese im Vorfeld nicht überblickbar sind. So fokussiert Kants Ethik folglich auf die Gesinnung der Person und nicht auf die Konsequenzen, die sich aus einer Handlung ergeben (können). Ob etwas als gut oder schlecht angesehen wird, hängt damit von der jeweiligen Gesinnung des Menschen ab und nicht von den Folgen, die seine Handlung verursacht. Mit anderen Worten: Kant begründet eine absolute Moral vom Menschen her (vgl. Skirbekk & Gilje 1993, 525)². Auf diese Weise verlagert Kant die Frage nach „richtig“ oder „falsch“ ins Innere der Person und damit in deren Subjektivität.

¹ Platon begründete eine absolute Moral von objektiven Ideen her (vgl. Böhm 2011, 79).

² Diese Überlegungen bilden den Grund für Kant's Kategorischen Imperativ: „Handle so, dass die Maxime deines Handelns jederzeit zugleich als Prinzip einer absoluten allgemeinen Gesetzgebung gelten kann“ (vgl. Skirbekk & Gilje 1993, 525).

Durch die sittlich richtigen Handlungen bringt sich der Mensch nun in die Welt ein und macht die Welt „menschlich“ (vgl. Böhm 2011, 117), vielleicht sogar „persönlich“. Jede Handlung erfordert zunächst eine Wahl unter verschiedenen Möglichkeiten und schließlich eine Entscheidung (vgl. Böhm 2011, 169). Da Menschen nicht wissen können, wie sich ihre Wahl und in der Folge ihre Entscheidung in der Welt auswirken, sind sie auf das Fühlen ihrer inneren Instanz – das Gewissen – angewiesen. Dieses ist zwar die sicherste Instanz, auf die sie sich in dieser Frage stützen können, bringt aber auch keine letzte Gewissheit. Letztlich können Menschen einzig und allein darauf hoffen, darauf vertrauen, dass ihr Handeln „richtig“ und verhältnismäßig ist. Im Leben ist nichts sicher; es ist immer ein Entwurf, „der der Ungewissheit von Gelingen und Scheitern ausgeliefert ist“ (Böhm 2011, 180). Eine absolute Sicherheit gibt es in keinem Bereich des Existenzvollzugs. Weder in der Ethik, Politik oder Pädagogik ist es möglich, bereits im Vorfeld festzulegen, was in einer bestimmten Situation getan oder eben nicht getan werden sollte. Es kann daher keinen Leitfaden für alle auftretenden Eventualitäten geben (vgl. Böhm 2011, 24).

In seiner Rede „Gegen die Sophisten“ vertrat bereits Sokrates die Meinung, dass es kein allgemein anwendbares Handlungswissen gebe, das von der Person und Situation abgelöst werden könne und Tugendhaftigkeit garantiere (vgl. Böhm, Fuchs, & Seichter 2011, 212). Für Nicolai Hartmann, den auch Frankl intensiv studiert hatte, sind ethische Werte relativ, aber nicht „relativ auf das wertende Subjekt, sondern auf die Realstruktur des Menschenlebens und die in ihm vorherrschenden Situationstypen (vgl. Hartmann 1944, o. S, zit. nach Böhm 2011, 23f). Max Scheler geht in seinem Ansatz des Personalismus noch einen Schritt weiter: In seinem Buch „Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik“ legt er den Grund für einen ethischen Personalismus. Er fokussiert auf die von ihm postulierte Wertethik, die – im Gegensatz zu Kant³ – Werte der Person anerkennt. Aus Schelers Sicht handelt ein Mensch dann ethisch richtig, wenn er „seine“ Werte wählt. Der Mensch ist für ihn in diesem Sinne das höchste Lebewesen insofern als er Träger von „Akten“ ist (als er handelt) und insofern als er eigene Werte sieht und realisiert (vgl. Scheler 2008, 105). So kommen sowohl Hartmann als auch Scheler zur Erkenntnis, dass der Wertgehalt von der Person und der Situation abhängt (vgl. Hartmann 1926, 12f). Damit wird das dialogische Verhältnis des Menschen zur Welt und schließlich der Bezug der Person zu ihren Werten besonders akzentuiert. Diese Betrachtungsweise ist auch in der Existenzanalyse leitend und zeigt sich in der Bedeutung der Personalen Werte. Im Bereich des menschlichen Handelns und der menschlichen Erkenntnis kann es deswegen kein sicheres Wissen geben, weil sich der Mensch aufgrund seiner Freiheit immer so oder so entscheiden kann (vgl. Böhm 2011, 24). Damit ist das Handeln eines Menschen nicht im Vorfeld bestimmbar und standar-

disierbar (vgl. Böhm 2011, 23). Auf der anderen Seite sind Menschen aufgrund dieser existenziellen Herausforderung in ihrer ganzen Person gefordert, sich selbst engagiert in die Welt einzubringen und ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Ohne ein solches Engagement können eigene Ziele und Werte nicht verwirklicht werden.

Denken und Handeln als Theorie und Praxis

Im Denken entwerfen Menschen ihre Lebenspläne, im Handeln realisieren sie diese. Denken und Handeln gelten daher als „Weisen der Lebensgestaltung“ (Böhm 2011, 14f.). Es ist daher unabdingbar, Grundsätze des Handelns zu markieren, um Leitlinien für die praktische Umsetzung zu haben, die den Menschen in seiner Entscheidung unterstützen. Nennen wir sie Werte.

WERTE

Etymologisch geht das Wort Wert wahrscheinlich aus der indogermanischen Wortgruppe „werden“ hervor und bedeutet ursprünglich „gegen etwas gewendet“. Daraus entsteht die Bedeutung „einen Gegenwert habend“. Heute wird die Geschätztheit oder Erstrebtheit von etwas Seiendem als Wert bezeichnet. Was Menschen schätzen oder erstreben ist subjektiv. Ein Wert entsteht für sie daher durch die Bedeutung, die ein Inhalt für sie hat (vgl. Becker & Böing 1968, 625; vgl. Dudenredaktion 1963, 762; vgl. Waibel 2009, 106 und Waibel 2013, 70). Wert kann damit als „Kostbarkeitscharakter der Dinge“ (Guardini & Klimmer 1985, 192f) beschrieben werden. Praktisch gesehen ist er ein Maßstab für eine Entscheidungsfindung (vgl. Biller & de Lourdes Stiegeler 2008, 518).

In der Logotherapie Frankls werden im Wesentlichen zwei unterschiedliche Kategorien von Werten unterschieden, nämlich die Allgemeinen und die Personalen Werte.⁴ Mit den Personalen Werten hatte sich Frankl – angeregt durch Scheler – intensiv auseinandergesetzt. In den Allgemeinen Werten spiegelt sich zum Teil die Kant'sche Idee von Legalität, die für an der Gesellschaft orientierte Werte steht.

Die Allgemeinen Werte

Die Allgemeinen Werte bilden einen mehr oder weniger stimmigen Wertekodex und regeln das soziale Leben der Menschen untereinander. Sie beziehen sich auf die Welt und damit auch auf gesellschaftliche Zielvorstellungen. Allgemeine Werte entwickelten sich im Laufe der Menschheitsgeschichte und entwickeln sich nach wie vor weiter. Sie sind – zwar von langer Hand, aber doch – veränderbar, in der aktuellen Situation aber jeweils leitend oder vorgegeben. Sie zeichnen in einer Momentaufnahme jene Werte nach,

³ In Schelers Kritik an Kant – obwohl er dessen Lehre für das Vollkommenste hielt, das bis zu diesem Zeitpunkt gedacht wurde – wendet er sich gegen dessen „unfruchtbaren Formalismus“ und gegen die Einseitigkeit seines Arbeits- und Pflichtethos (vgl. Scheler 2008, 9). Für Scheler sind Freude und Liebe tiefste Ursprungsquellen allen sittlichen Seins und Wirkens (vgl. Scheler 2008, 15). Für Kant, der den Menschen im Geiste der Aufklärung sieht, ist der Mensch ein Vernunftwesen, für Scheler ist er vor allem ein Wesen mit Gefühlen. Für Scheler sind daher Werte „Grundphänomene des Fühlens“ (Scheler 2008, 270).

⁴ Nicht eingegangen wird an dieser Stelle auf individuelle Werte von Gruppen und sogenannte Konventionen. Diese entstehen in kleineren oder grösseren Sozietäten, wie in der Familie, in Vereinen, in der Schule, in Firmen, ... Sie sind wegleitend für das Zusammenleben der Menschen in ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen.

die von der Mehrheit einer Gesellschaft im Allgemeinen als gut empfunden werden. Solche Wertekataloge von Gesellschaften beruhen einerseits auf einer – allerdings nur annäherungsweise vollkommenen – Idee als Basis für sittlich richtiges Handeln wie sie Platon vorschwebte⁵ und andererseits formen sie sich im Laufe der jeweiligen Menschheitsgeschichte durch das Mitdenken und Zutun der beteiligten Menschen heraus. Aus diesen Quellen entwickeln sie sich beständig weiter. In vielen Gesellschaften besteht eine hohe öffentliche Verbindlichkeit gegenüber den Allgemeinen Werten, die sich darin äußert, dass deren Einhaltung erwartet und deren Nichteinhaltung sanktioniert wird. Ihrer zentralen Stellung verdanken sie ihren Einzug in die Verfassung und in das Zivil- und Strafrecht. Damit bilden die Allgemeinen Werte in der staatlichen Gesetzgebung eine zentrale Richtschnur für das Handeln der Bürgerinnen und Bürger. Sie machen deren Pflichten deutlich. Im Gegenzug können sich diese in Rechtsstaaten wiederum im Großen und Ganzen darauf verlassen, dass ihre im Gesetz verankerten Rechte geschützt sind und gewahrt werden.

Auf diese Weise werden Allgemeine Werte zum Spiegelbild der jeweiligen Gesellschaft. Sie kristallisieren sich aber auch durch „Weltwissen“ und „Menschheitserfahrung“ – hier sind wir nahe bei der vollkommenen Idee Platons – zu Wertuniversalien, die als „Leitwerte“ heute weltweite Gültigkeit beanspruchen, wie dies etwa an den „Menschenrechten“ deutlich wird. Aber auch diese befinden sich in ständiger Weiterentwicklung – und sind noch längst nicht überall umgesetzt.

Auch wenn die Allgemeinen Werte für den Einzelnen nicht immer konsistent, sondern auch widersprüchlich erscheinen, haben sie wichtige Funktionen: Allgemeine Werte können zwar versklaven⁶, aber auch befreien. Einerseits wird Menschen ein Wertekorsett vorgelegt, an das sie sich zu halten haben, das ihnen aber gleichzeitig auch aufzeigt, was richtig ist. Andererseits wird ihnen durch die Allgemeinen Werte eine „Wertpalette“ als Referenzpool angeboten, die ihnen verschiedene Möglichkeiten aufzeigt und eine erste Empfehlung für eine richtige Entscheidung bieten kann.

Die Allgemeinen Werte reichen im Allgemeinen aber als Kompass nicht aus, um das eigene Leben sinnvoll auszurichten, da sie sich ja hauptsächlich an den Bedürfnissen der Gemeinschaft – der Außenwelt – und weniger am Einzelnen – der Innenwelt – orientieren. Sie könnten aber als Theorie oder Hintergrundfolie im Sinne von Winfried Böhm (2011) angesehen werden. In diesem Bilde ermöglichen die Personalen Werte den praktischen Lebensvollzug. Letztere bilden

Wegweiser zur Steuerung des eigenen Lebens, da diese ganz subjektiv auf die einzelne Person fokussieren. Personale Werte zeigen vor allem die Stimmigkeit eines Wertes und einer Handlung in Bezug auf die Person auf.

Die Personalen Werte

Die Stärke und zugleich „Schwäche“ der Personalen Werte liegt in ihrem unbedingten Bezug zur Person – und zwar zu einer einmaligen und einzigartigen Person und zu keiner anderen. Da jeder Mensch einmalig und einzigartig ist, hat kein Inhalt für jeden Menschen die gleiche Bedeutung. Personale Werte können daher nicht in einen allgemeingültigen Wertekodex gefasst und damit gleiche Bedeutung für alle haben. Die Personalen Werte ergeben sich aus der Resonanz einer Person zu einer Möglichkeit in der Welt, beispielsweise wenn jemand eine besondere Vorliebe für Spaziergänge im Wald, für das Besteigen von Bergen, für die Betreuung von Kindern, für die Mitgestaltung an der Politik, für die Verfolgung einer Idee, ... zeigt. Beim „Bewerten“ der Optionen, welche die Welt für ihn bereit hält, ist der Mensch auf sich allein gestellt, er ist letztlich auf seine Person als Referenzpunkt angewiesen.⁷ Daher rücken immer dann, wenn es um Personale Werte geht, das Wesen und die Potenzialität einer Person in den Vordergrund und damit ihre Vorlieben und Stärken. Durch die und mit der Person entscheidet sich, ob sie etwas als Wert ansieht. Anders formuliert: Welche Bedeutung der einzelne Mensch einem Wert beimisst, ist von Person zu Person verschieden (vgl. Waibel 2011, 70). Mit ihrem Kostbarkeitscharakter zeigen Personale Werte auf das, womit das Individuum Beziehung aufnehmen mag und kann, worin es lebendig werden und womit es seine Lebensziele umsetzen kann. Personale Werte sind daher radikal subjektiv. Sie gelten – wenig überraschend nach dem bisher Dargelegten – „ad personam“ und „ad situationem“⁸ (Frankl 1987b, 122), d. h. sie erhalten ihre Bedeutung je nach Person und Situation.

Mit anderen Worten: Ein Personaler Wert erhält seinen Wert nicht an sich und aus sich, sondern die Person schreibt ihm zu, ob sie ihn als gut ansehen kann oder nicht. Denn Personale Werte sind weder die Dinge oder Handlungen an sich noch die Eigenschaften von Dingen und Handlungen. Sie werden zwar an Dingen und Handlungen deutlich, sind aber keine konstitutiven oder konstanten Merkmale dieser. Als Personaler Wert wird in der Existenzanalyse der tiefe Grund definiert, warum Menschen etwas bevorzugen oder zurückstellen. Als wertvoll wird das angesehen, was für sie lebensfördernd ist (vgl. Längle 2000, 45). Das Gespür, ob ein bestimmter Wert das Richtige für einen Menschen ist,

⁵ Dass auch Wertekataloge keine absoluten, objektiven Ideen beinhalten, sondern sich je nach Wissens- und Reflexionsstand der Protagonisten entwickeln, lässt sich am Beispiel der Frauenrechte zeigen. Richtiger wäre es, deutlich zu machen, dass sich diese Ideen auch verändern.

⁶ Versklaven können Allgemeine Werte dann, wenn sie zu blinder Gefolgschaft gegenüber Religion, Ideologien, politischen Überzeugungen, Tyrannei, ... führen (vgl. Böhm 1997, 120). Nicolai Hartmann spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Tyrannei der Werte“ (Hartmann 1926, 574). In der Existenzanalyse wird in ganz ähnlicher Weise dann von Versklavung gesprochen, wenn Menschen sich einem Wert völlig hergeben und andere Werte aufgrund ihrer fehlenden Offenheit nicht mehr sehen oder nicht gelten lassen können.

⁷ Beim Sensibilisieren für und Erkennen von Werten können außenstehende Personen helfen, wie dies in einer Werteerziehung vorgeschlagen wird, die auf Personalen Werten beruht.

⁸ wie dies Frankl in Anlehnung an Max Scheler ausdrückt (vgl. Frankl 1987a, 91).

⁹ Alfred Längle unterscheidet in seinem Artikel „Kann ich mich auf mein Gefühl verlassen“ klar und treffend zwischen Gefühlen als „Hinweisschilder“ und Gefühlen als „Fährtenleser“. Gefühle, die ersteren zugeordnet werden (Angst, Traurigkeit, Selbstzweifel, ...) zeigen auf, dass etwas bei sich selbst verändert werden muss. Fährtenleser sind Gefühle hingegen dann, wenn sie den Menschen auf die Spur für das Wesentliche und Richtige bringen (vgl. Längle 2003b, 11ff).

beruht vor allem auf dem je eigenen, inneren Empfinden.⁹ Von Werten werden Menschen daher angezogen; sie müssen nicht zu ihnen geschoben werden. Sie gehen sie an und ihnen nahe, sie liegen ihnen am Herzen und sie verursachen ihnen möglicherweise Herzklopfen und Schmetterlinge im Bauch.

Die Bevorzugung, Zurückstellung und damit Entscheidung für einen Wert geschieht durch die Person. Im Erkennen des Sollens, nämlich in dem, was sie als ihre Aufgabe erkennt, spürt die unversehrte Person die für sie stimmigen Personalen Werte. Von ihnen wird sie nicht nur angesprochen, sondern diese veranlassen sie auch geradezu, sich in Bewegung zu setzen. Sie bilden die Grundlage des Wollens.¹⁰ Ihre Werte verwirklichen kann die Person dann geradewegs angehen, wenn ihr dabei die drei grundlegenden Dimensionen der menschlichen Befindlichkeit nicht entgegenstehen.¹¹ Die zentrale Frage für sie ist dabei: Welche der sich ihr anbietenden Möglichkeiten soll sie ergreifen? Eine Halt gebende Struktur und ein sich bietendes Tätigkeitsfeld vorausgesetzt, spürt sie den inneren Drang – einen mehr oder weniger starken Willen – sich aufzumachen und das, was ihr wichtig und wertvoll erscheint, umzusetzen und in ihr „Lebensbuch“ zu schreiben und dadurch ihr Leben sinnvoll zu gestalten.

Frankl hat in Anlehnung an die Wertephilosophie Max Schelers die Personalen Werte in drei Wertstraßen eingeteilt, nämlich erstens in die Werte der *vita contemplativa*, die Erlebniswerte, zweitens in die Werte der *vita activa*, die Schöpferischen Werte und drittens in die Einstellungswerte, die dann zum Zug kommen, wenn die ersten beiden Wertstraßen verschüttet sind (vgl. Frankl 1987a, 81ff). Straßen heißen sie deswegen, weil sie Wege zum Sinn sind.

In der Gegenüberstellung von Allgemeinen und Personalen Werten (siehe Tab. 1) werden die Unterschiede zwischen den beiden Wertekategorien zusammenfassend verdeutlicht.

Für beide Wertkategorien gilt: Sie sind auf Dauer hin angelegt. Sie geben Schutz, Raum und Halt, sie „erfüllen“ Beziehungen und sie setzen Achtung, Gerechtigkeit und Wertschätzung gegenüber der Person voraus. Alle diese Bereiche bilden das Grundgerüst für das Wollen und beflügeln damit das Handeln. Damit dienen sie der Entfaltung und dem Wachstum der Person und fördern die Gemeinschaftsbildung. Immer aber ist es die Person, die sich für diesen oder jenen Weg entscheidet – und zwar nicht vorrangig kognitiv, sondern intuitiv – und zwar für das, was in ihr Resonanz auslöst.

Die Personalen Werte fordern Menschen durch ihre beinahe unendliche und immer mehr zunehmende Vielfalt sowie durch ihr weitgehendes Fehlen von Referenzangeboten und Sicherheiten in ihrer Person heraus. Personale Werte und ihre breitgefächerten Optionen verlangen vom Menschen den Einsatz für seine Sache und damit eine Entschiedenheit, obwohl ihm letzte Gewissheiten und Sicherheiten bei seiner Wahl und Entscheidung fehlen. Denn im Vorfeld kann kei-

| Allgemeine Werte | Personale Werte |
|---|--|
| orientieren sich an der Gemeinschaft | orientieren sich an der Person |
| gelten für alle innerhalb der Gemeinschaft | gelten für die einmalige und einzigartige Person |
| sind Bestandteil von Wertekodices | sind in den drei Wertstraßen kategorisiert |
| sind vorgegeben | müssen gesucht und gefunden werden |
| sind klar als Werte ersichtlich | liegen in einer unabsehbaren Fülle in der Welt bereit |
| objekthafter Charakter | subjekthafter Charakter |
| „objektiv“ | „subjektiv“ |
| werden vor allem „gewusst“ | werden vor allem gefühlt |
| sind eher am „Über-Ich“ ausgerichtet | sind eher an der Intuition (dem Gewissen) ¹² ausgerichtet |
| haben hohe öffentliche Verbindlichkeit | haben hohe innere Verbindlichkeit |
| öffentliche Sanktionierung folgt, wenn sie nicht umgesetzt werden | innere Konsequenzen folgen, wie Angst, Depression, Verlust des Selbstwerts, ..., wenn sie nicht umgesetzt werden |
| kanalisieren Handlungsoptionen | erweitern Handlungsoptionen |
| mobilisieren „legales“ Handeln | mobilisieren „moralisches“ Handeln |
| geben bereits im Vorfeld Raum, Schutz und Halt | geben erst nach der Umsetzung Raum, Schutz und Halt |
| versuchen Beziehung und gegenseitige Achtung zu ermöglichen | bilden Beziehung und gegenseitige Achtung aus |
| bilden ein Spiegelbild der Gesellschaft – die Gesellschaft spiegelt sich in ihnen | bilden ein Spiegelbild der Person – die Person spiegelt sich in ihnen |
| bilden mehr die äußere Realität des Menschen ab | bilden mehr die innere Realität der Person ab |
| binden Menschen an die „Außenwelt“ an | binden Menschen an seine „Innenwelt“ an |

Tab. 1: Gegenüberstellung der Allgemeinen und der Personalen Werte

neswegs vorausgesagt werden, ob die geplanten Vorhaben die „richtigen“ sind geschweige denn glücken. Kant folgend kommt es jedoch – wie schon gesagt – nicht in erster Linie darauf an, ob etwas „glückt“, sondern auf intentional richtiges Handeln. Worauf Menschen sich bei ihren Entscheidungen für das Richtige jedoch am weitest gehenden abstützen können, ist das Gewissen¹². Es ist das Gewisseste, das ihnen zur Verfügung steht.

DAS GEWISSEN

Das Gewissen als höchst sensibles Wahrnehmungsorgan bildet und ordnet den Resonanzraum zwischen der Innenwelt und der Außenwelt des Menschen, zwischen dem gespürten inneren Anruf und den tatsächlichen Anforderungen der Welt. Gewissen als Teil der Person wird in der Existenzanalyse definiert als das Gespür, sich innerhalb unterschiedlicher Werte daraufhin ausrichten zu können, was für sich selbst in einer bestimmten Situation als gut und richtig angesehen werden kann. Mittels des Gewissens lässt sich dann das „Richtige“ erspüren, wenn das Gewissen nicht etwa

¹⁰ Mittels des Berührt-Werdens durch einen Wert erwächst der Wille des Menschen, sich dieses Wertes anzunehmen (vgl. Waibel 2012, 85ff).

¹¹ Die drei Grunddimensionen des Menschen bilden erstens die Beziehung des Menschen zur Welt, zweitens seine Beziehung zum Leben und drittens seine Beziehung zu sich selbst ab. Diese werden in der Existenzanalyse als grundlegende Motivationen des Menschen bezeichnet. In der vierten Dimension wird die alle Dimensionen umfassende Frage nach dem persönlichen Sinn berührt (vgl. Längle 2003a, 2).

¹² Gewissen wird hier in der Bedeutung verwendet, wie sie Alfred Längle beschrieben hat (vgl. Längle 2000, 22).

durch eine nur teilweise Wahrnehmung, durch Unachtsamkeit oder durch Angst behindert wird. Im Gewissen als geistig Unbewusstem gründet die Person in ihrer Freiheit und Unfassbarkeit. „So gesehen kann das Gewissen zwar selbst nicht irren, wohl aber in die Irre geführt werden“ (Längle 2000, 22) Das wohlmeinende Gewissen bildet gemeinsam mit dem Gehorsam fordernden Über-Ich die beiden moralischen Instanzen des Menschen (vgl. Längle 2000, 22). Beide bilden auf diese Weise wiederum Legalität und Moralität ab.

Wem soll der Mensch nun folgen? Den Allgemeinen oder den Personalen Werten? Die Antwort lässt sich weder aus dem Entweder noch aus dem Oder erschließen, denn immer ist der Mensch herausgefordert, die Anforderungen der Welt und seinen inneren Anruf zur Deckung zu bringen. Raissa Martains Überlegungen im Zusammenhang mit einer christlichen Erziehung führen in dieser Frage zu Jesus von Nazareth als Vorbild für jemanden, dem es ihrer Meinung nach gelungen sei, den Buchstaben des Gesetzes zu überhören. Daraus zieht sie den Schluss, dass der Mensch sich zwar an das Gesetz halten, aber sich nicht daran fesseln sollte. Stattdessen sollte er aus dem eigenen göttlich inspirierten Geist – Frankl würde vom geistig Unbewussten sprechen¹³ – heraus, sein Leben kraft seines Gewissens selbst in die Hand nehmen, wählen und entscheiden, sodass er zum Gestalter seines eigenen Lebens werden kann (vgl. Böhm 2002, 208-212).

DAS DIALOGISCHE VERHÄLTNIS VON PERSON UND WELT

Die Auseinandersetzung mit den Allgemeinen und den Personalen Werten führt geradewegs zu den existenziellen Fragestellungen des Menschen und zur dialogischen Auseinandersetzung zwischen der Innenwelt und der Außenwelt des Menschen. Nie steht der Mensch allein in der Welt. Immer ist er eingebunden in die Welt und mittels der Allgemeinen und Personalen Werte im Dialog mit ihr. Die Allgemeinen Werte betonen eher die Forderungen der Welt, die Personalen Werte eher die der Person und setzen das In-Sich-Hineinhören voraus, um das Seine zu entdecken. Da der Mensch ein dialogisches Wesen ist, steht er immer – gerade auch in Bezug auf seine Werte und der Frage nach der Richtigkeit seines Tuns – im Austausch und bestenfalls in der Balance zwischen seiner Außenwelt und seiner Innenwelt. In jedem personalen Handeln greift der Mensch aus sich heraus auf die Welt zu. Personales Handeln geht – im Gegensatz zum mehr psychodynamischen Reagieren – von der Person aus – und führt auf sie zurück.

DIE PERSON

Es ist eine ausschließliche Leistung der Person, zwischen Außenwelt und Innenwelt eine Balance zu finden. Dabei bilden nicht nur die Legalität, sondern auch die Moralität wich-

tige Leitsysteme. Für die Ausrichtung an der inneren Gesinnung benötigt sie – wie schon gesagt – Resonanzfähigkeit mit sich selbst und der Welt und damit auch die Fähigkeit, das für sie Stimmige mit sich und ihrem Umfeld abzugleichen. Deshalb wird hier zunächst der Frage nachgegangen, was denn Person ist und wie diese zu ihrer inneren Stimmigkeit und in der Folge zu einer entsprechenden Entscheidung finden kann.

Die Entwicklung des Personbegriffs

Die Geburt des Personbegriffs lässt sich bereits bei Sokrates und den Sophisten ausmachen. Der entscheidende Unterschied zum bis dahin vorherrschenden Denken besteht darin, dass der Mensch den letzten Grund einer Betrachtungsweise oder eines Handelns nicht mehr in einer außerhalb seiner selbst liegenden Autorität sucht, sondern in seiner eigenen Vernunft. Diese „Entdeckung des Geistes“ lässt sich als eine erste „anthropologische Wende“ und als erste „Aufklärung“ bezeichnen (vgl. Snell 1947, zit. nach Böhm 2004, 13f). Sokrates betont in weiterer Folge zum ersten Mal in der abendländischen Geistesgeschichte Freiheit und Verantwortung des Menschen (vgl. Böhm 2004, 20). Später entwickelt Seneca einen differenzierten, philosophischen Begriff von Person (vgl. Böhm 2004, 31). Zur vollen Blüte gelangte die Idee von Person durch das Christentum: Da im christlich-jüdischen Glauben Gott als Person gesehen wird, der Gottesbegriff daher „personal“ ist, ist auch der Mensch, der sich den Worten seines Gottes nach als dessen Ebenbild verstehen darf, „Person“. Als Person verfügt er eigenständig und eigenverantwortlich über die Gestaltung seines Lebens (vgl. Böhm 2011, 33). Dazu zählt das verantwortungsvolle, personale Handeln (vgl. Böhm 2011, 36). In weiterer Folge beschreibt Augustinus erstmals die Bedeutung der Innerlichkeit für den Menschen und erkennt die Person in der dem Menschen eigenen Verzahnung von Sein, Wissen und Wollen (vgl. Böhm 2011, 36). Für ihn zählt nicht nur die Perspektive vom Menschen in der Welt, sondern auch die von der Welt im Menschen (vgl. Böhm 1997, 115). Als Person kann demnach dieses vom Menschen ständig zu leistende Werk in ihrer sittlichen Aufgebenheit angesehen werden, das in der Tatsache gipfelt, dass der Mensch im Laufe seines Lebens seine eigene Lebensgeschichte „schreibt“. Diese ist ein Werk der Freiheit und damit seiner Alternativen und Entscheidungen (vgl. Böhm 2011, 123).

Schließlich wird „Person“ bei Comenius und Schleiermacher zu einem *pädagogischen* Grundbegriff. Beide sehen den Menschen ebenfalls als Gottes Ebenbild, das mit Vernunft, Freiheit und Sprache ausgestattet ist. Das bedeutet eine personale Berufung des Menschen und eine Forderung nach jenen Erziehungsaufgaben, die es ermöglichen, die im Menschen liegenden Möglichkeiten wirklich werden zu lassen (vgl. Böhm 1997, 124).

Giuseppe Flores d'Arcais, einer der Begründer des pädagogischen Personalismus, postuliert vier Dimensionen der Person: die eigene Innerlichkeit (Ich), ihre Sozialität (Du, Wir), die denkende Erfassung der Welt (Theorie) und das tä-

¹³ Dem geistig Unbewussten, das Frankl neben dem triebhaft Unbewussten von Sigmund Freud postulierte, widmete er sich in seiner Publikation „Der unbewusste Gott“ (Frankl 1992).

tige Handeln in ihr (Praxis und Poiesis).¹⁴ Alle Dimensionen sind miteinander verbunden und eine die Person fördernde Erziehung sieht vor, dass sich die Person in alle vier Bereiche hinein entfaltet. Dieses Modell kann als Wegweiser für eine an der Person orientierte Erziehung angesehen werden. Das Maß für Erziehung – aber auch deren Ziel – wird dabei zwar in den Menschen gelegt, aber nicht im Sinne einer subjektiven Beliebigkeit, sondern in die Abstimmung mit allen vier Ebenen (vgl. Flores d'Arcais 1992, zit. nach Böhm 1997, 125f) und damit der Person.

Das Personbild in der Existenzanalyse

An diesem historisch-kulturellen Hintergrund, der Religion des Judentums und seinem philosophischen Hintergrund knüpft Viktor E. Frankl mit seiner Anthropologie an. Person als ein Zentralbegriff der Existenzanalyse bezeichnet die geistige Dimension des Menschen und damit das Freie, nicht Festgelegte, das in der Person Sprechende und sie Ansprechende. Die Person nimmt daher Stellung zu ihrer somatisch-psychischen Verfasstheit sowie zu den Gegebenheiten in der Welt und kann auf diese so oder so – der einmaligen, einzigartigen Person gemäß – antworten. Damit wird die Person auch hier zum Inbegriff der Potenzialität des Menschen (vgl. Längle 2000, 30). Das Werden des Menschen geht von seiner Person aus.

Sich an einem solcherart skizzierten Bild von Person auszurichten, heißt nicht, diese als ein fixes, abgeschlossenes und logisches Konstrukt anzusehen, sondern sie als ein offenes und dynamisches Wesen zu sehen, das nicht endgültig festgelegt und determiniert werden (vgl. Böhm 2011, 161) und das sich auch immer anders entscheiden kann. Entscheiden heißt in diesem Sinne, sich – gemäß Kant – für das entscheiden zu können, was als gut und richtig angesehen wird. Alle diese Überlegungen laufen in einem Menschenbild zusammen, bei dem davon ausgegangen wird, dass sich der Mensch zu jedem Zeitpunkt kraft seines Willens verändern und neu ausrichten kann.

Der Mensch als Naturwesen und Rollenträger

Eine so beschriebene Grundannahme von Person steht im Gegensatz zu Auffassungen vom Menschen als naturbestimmtes oder sozialisationsbestimmtes Individuum (vgl. Böhm 1997, 125), gegen das sich auch Frankl leidenschaftlich gewandt hat, wenn er beispielsweise den Nihilismus anprangert, der für ihn besonders im „Psychologismus“ und im „Soziologismus“ deutlich wird (vgl. Frankl 1984, 257 – 316 und Frankl 1987a, 34 - 55) oder wenn er das biologische, psychologische und soziologische Schicksal beschreibt (vgl. Frankl 1987a, 124 - 135). Da seit der Neuzeit Fortschrittsgläubigkeit und technische Machbarkeit regieren, die durch ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber

der „undomestizierten, menschlichen Natur“ gekennzeichnet sind (vgl. Böhm 2011, 104), wird der Personalismus immer mehr konkurrenziert. Das neuzeitliche, naturwissenschaftliche Menschenbild hat zur Folge, dass Denken, Wollen und Handeln und damit die Moralität der Handlung aus Gründen der nicht so sehr auf der Hand liegenden „Zugänglichkeit“ zur Nicht-Messbarkeit des Menschen weitgehend ausgeklammert werden. Stattdessen wird ein wesentliches Schwergewicht auf die Bedeutung der Natur und/oder die Gesellschaft gelegt. Das heißt, der Mensch wird entweder als Teil eines Vergesellschaftungsprozesses und damit immer mehr als Rollenträger oder als Naturwesen gesehen, bei dem biologische Prozesse als zentral angenommen werden (vgl. Böhm 2011, 110ff.). Auf diese Weise rücken die biologisch-psychologische Entwicklung und die gesellschaftsbedingte Sozialisation in den Vordergrund und führen zu einer antimetaphysischen Betrachtungsweise des Menschen, wie sie beispielsweise besonders im Behaviorismus deutlich wird (vgl. Böhm 2011, 78).¹⁵ Aber auch durch eine soziologische Anthropologie, welche die natürliche Individualität und den Menschen als Person nicht wahrhaben will bzw. aus dem Blickfeld verliert, gerät die Person ins Hintertreffen. Dabei werden Bildung und Erziehung hauptsächlich im Modus des gelernten Verhaltens beschrieben und von deren „technischer“ Machbarkeit ausgegangen sowie Freiheit, Verantwortung und Selbstbestimmung aus den Erziehungswissenschaften eliminiert (vgl. Böhm 1997, 121-123). Damit wird das Bild des Menschen nur auf der Summe der beobachtbaren und beschreibbaren Merkmale seines Verhaltens reduziert. Sich zu Vollstreckern sogenannter objektiver Ansprüche und Bedingungen zu machen, ohne Ziele und Werte zu thematisieren, deutet auf einen „Verlust an Menschheit“ hin (vgl. Wilkinson 1960, 50, zit. nach Böhm 1997, 121).

Zunehmend richten sich Erziehung und Bildung heute nicht mehr an einem „so nebulösen und höchst dubiosen Faktor wie dem freien Willen des Menschen“ aus, wie Böhm ironisch anmerkt (Böhm 2011, 83)¹⁶, sondern an messbaren und damit scheinbar machbaren Kriterien. Heute ist folglich konsequenterweise weniger von Person und Bildung die Rede, sondern von Standards und Kompetenzen. Besonders Lernprozesse werden zu einem technisch machbaren Geschehen bzw. auf dieses verkürzt. In diesen Sog gerät auch die zeitgenössische Pädagogik.¹⁷ Durch diesen Gegenwind wird allerdings die Person nicht nur in ihrer Bedeutung, sondern auch in ihren Möglichkeiten eingeschränkt, denn wer nicht an menschliche Freiheit glaubt, wird die Dreidimensionalität¹⁸ der Person nicht beachten, sondern vernachlässigen und daher auch nicht umsetzen.

Um diese verschiedenen Zugänge für Menschenbilder zu verdeutlichen, werden diese in einer tabellarischen Übersicht (siehe Tab. 2) einander gegenübergestellt:

¹⁴ Ähnliche Themen bilden sich auch in den vier Grundmotivationen von Alfred Längle ab.

¹⁵ Auch die Humanistische Psychologie mit ihren wesentlichen Vertretern Rogers und Maslow rückt zwar die menschliche Person in den Vordergrund, meint aber hauptsächlich das mit Trieben ausgestattete Individuum. Die Erfüllung der Selbstverwirklichung erfordert in der hierarchisch angeordneten Maslow-Pyramide zunächst die Befriedigung der als „natürlich“ angesehenen Bedürfnisse des Individuums (vgl. Böhm 1997, 120).

¹⁶ Wie Wert, Wille, Sinn und Motivation zusammenhängen und für Erziehung fruchtbar gemacht werden können, wird im Artikel „Wo ein Wille ist, ist ein Wert“ dargelegt (vgl. Waibel 2012), der im Vorjahr an dieser Stelle publiziert wurde.

¹⁷ So weist beispielsweise Krautz darauf hin, dass der Begriff Kompetenz alles andere als klar ist, aber vor allem auch nicht die Ausfaltung der „personalen Existenz des Menschen“ im Blick hat und die Person funktionalisiert (vgl. Krautz 2009, 92).

¹⁸ Mit drei Dimensionen (somatische, psychische und noetische) wird die Person in der Existenzanalyse charakterisiert. Frankl (2002, 61ff) beschreibt das Zusammenwirken von Leib, Gefühls-Seele und Geist mittels der drei Dimensionen. Damit lässt sich deutlich machen, dass der Mensch als Einheit und Ganzheit durch alle drei Erscheinungsweisen gekennzeichnet ist (vgl. Längle 2013, 173f).

| Naturalismus | Soziologismus | Personalismus |
|---|---|--|
| Nimmt an der „natürlichen“ Entwicklung und den genetischen Voraussetzungen des Menschen Maß. | Nimmt an den Auswirkungen von Umwelt und Gesellschaft Maß. | Nimmt an den die Person konstituierenden Merkmalen des Menschen Maß (Freiheit, Verantwortung, ...). |
| Ethische Dimension: Natur | Ethische Dimension: Legalität | Ethische Dimension: Moralität |
| Die Steuerung des menschlichen Handelns erfolgt durch spontane, natürliche Kräfte, durch Lust, Verfolgung des eigenen Nutzens, Sympathie, „natürliche“ Bedürfnisse, Neigungen, Triebe, ... | Die Steuerung des menschlichen Handelns erfolgt durch gesellschaftliche objektive Forderungen und Notwendigkeiten durch Gefolgschaft gegenüber Religion und Politik, Herrschaft von Ideologien, ... | Die Steuerung menschlichen Handelns erfolgt durch die Person selbst, indem sie ihre Selbstgestaltungskräfte in Freiheit und Verantwortung mobilisiert. |
| Die Entwicklung des Menschen wird durch „natürliche“ Kräfte gelenkt. | Erziehung und Unterricht können je nach Vorgaben von außen „gemacht“ werden. | Erziehung und Bildung sind wesentlich Selbstergreifen und Selbstgestaltung. |
| „Gesunde“ Entwicklung kann „gemessen“ werden. | Abweichendes Verhalten kann „gemessen“ werden. | Zentrale Aspekte von Person liegen jenseits von Messbarkeit. |
| Bei Eingriffen in die Entwicklungsvorgänge treten Entwicklungsstörungen auf. | Bei Nichtanpassung treten Verhaltensstörungen auf. | Der Mensch kann sich selbst verfehlen. Das Maß dafür liegt im Menschen selbst. |
| Biologisch-medizinische Diagnosen werden gestellt. | Psychologische Diagnosen treten in den Vordergrund. | Pädagogische Maßnahmen sind zentral. |
| „Krankhafte“ Entwicklungen können geheilt werden. | „Anpassungsstörung“, mangelnde Anpassungsfähigkeit, kann therapiert werden. | Freiheit und Verantwortung, Sprache und Vernunft können schlechtestenfalls eingeschränkt sein. |
| Der Mensch wird damit als über Jahrtausende unveränderlich angesehen, da er als ein sich seinen inneren Bauplan Entwickelnder gesehen wird. | Der Individualität der menschlichen Natur wird keine Beachtung geschenkt; allenfalls ist ein soziologisch entworfener Gesellschaftsindividualismus möglich. | Jeder Mensch wird im Verlaufe eines geglückten Prozesses von Personentwicklung immer mehr er selbst, immer mehr einmalige und einzigartige Person. Diese kann sich jederzeit verändern. |
| Geht von der „vormoralischen“ Gutheit des Menschen aus (Rousseau). | Geht von der „Vergesellschaftung“ des Menschen aus (Durkheim). | Geht von Freiheit und Verantwortung der Person und ihren Gaben Vernunft und Sprache aus. |
| Für folgende Ideen leitend: <ul style="list-style-type: none"> • Erziehung vom Kinde aus (Neuroseausismus) • Antiautoritäre Erziehung • Reformpädagogische Ansätze¹⁹. | Für folgende Ideen leitend: <ul style="list-style-type: none"> • Behaviorismus • Taxonomie von Lernzielen²⁰ • Programmierter Unterricht • Atomistische Didaktik. | Für folgende Ideen leitend: <ul style="list-style-type: none"> • Personorientierte Pädagogik • Existenzielle Pädagogik. |
| Erziehung ist vor allem Entwicklung. | Erziehung ist vor allem Lernen; Lernen ist vor allem Verhaltensmodifikation. | Erziehung ist vor allem Anregen der Selbstgestaltungskräfte des Menschen und damit seines Wählens und Entscheidens, um seine Potenzialität wirklich werden zu lassen und sich selbst die eigene Form zu geben. |
| Die (Entwicklungs)Psychologie bildet die Basis des pädagogischen Denkens. | Die „Einpassung“ des Menschen in seine vorgegebenen Verhältnisse (Soziologie) bildet die Grundlage des pädagogischen Denkens. | Die Person bildet das Prinzip allen pädagogischen Denkens. |
| BEDÜRFNISPÄDAGOGIK | MACHBARKEITSPÄDAGOGIK | EXISTENZIELLE PÄDAGOGIK |

Tab. 2: Drei wesentliche Sichtweisen zum Menschen und damit zum Maßnahmen in der Erziehung (vgl. Böhm 1997, 114ff)

DIE GRUNDPOSITIONEN DER EXISTENZIELLEN PÄDAGOGIK

Diese drei Zugänge zum Menschen führen direkt zur Frage, welche Konsequenzen für Erziehung sich aus den dargelegten Überlegungen ergeben: Wer sagt uns in der Erziehung, was richtig ist? Woher wissen wir, ob wir „richtig“ erziehen oder anders gefragt, wie wir zum „Richtigen“ hin erziehen? Wie können Erziehende sicher(er) sein, dass sie das „Richtige“ tun? Diese Frage bzw. die Antworten darauf bedürfen weiterer Präzisierung, denn Richtigkeit kann sich auf die Frage nach der Legalität, der Moralität und Stimmigkeit von Seiten der Erziehenden sowie auf das Kind beziehen, denn in der Erziehung sind ja mindestens zwei Personen in wechselseitiger Bezogenheit im Spiel. Zu guter Letzt taucht noch die Frage auf, wie Erziehende Kinder und Jugendliche dabei begleiten können, ihrerseits das „Richtige“ zu tun. Die Antwort darauf führt zur Werteerziehung, die in der Existenziellen Pädagogik zwei Ausfaltungen erfährt, nämlich eine Allgemeine und eine Personale Werteerziehung.

Zunächst werden die Grundpositionen der Existenziellen Pädagogik dargelegt.

Die möglicherweise größte Herausforderung von Er-

ziehung besteht darin, dass an diesem Geschehen immer mindestens zwei Personen beteiligt sind und Erziehungshandeln definitionsgemäß immer auf Interaktion beruht. Auf der Grundlage einer Begegnung entsteht durch die dialogische Auseinandersetzung mit dem gerade anstehenden Thema (z. B. Mithilfe im Haushalt, Zimmer aufräumen, ...) etwas Neues und Anderes. Es gilt, die existenzielle Relevanz des Themas im Dialog vor dem Hintergrund der Beziehung zu heben und zu halten. Das Thema stellt in der Regel – zumindest für eine der beiden beteiligten Personen – einen Wert dar. Die Person der Erziehenden, die Person des Kindes und der Wert, um den es gerade geht, bilden dabei ein Dreieck. Das gesamte Ge-

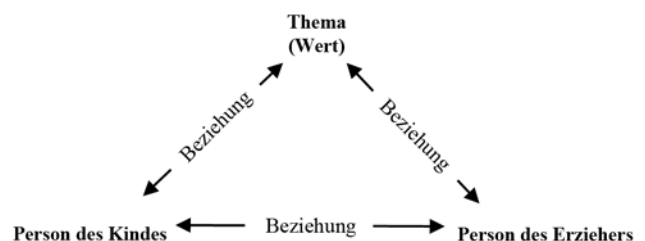


Abb. 1: Die Grundpositionen der Erziehung

¹⁹ Hier sind besonders jene reformpädagogischen Ansätze angesprochen, die die Person der Erziehenden als bedrohlich bzw. störend für die Entwicklung des Kindes sehen und die davon ausgehen, dass sich ein Kind dann am besten entwickelt, wenn es möglichst wenig von äußeren Einflüssen, auch von Seiten der Erziehenden, beeinträchtigt wird, wie es Winfried Böhm in seinem Buch zur Reformpädagogik dargelegt hat (Böhm 2012).

²⁰ Dabei werden Ziele und Leistungen bevorzugt, die am Verhalten des Kindes gemessen werden können und sich als gelerntes Verhalten beschreiben lassen. Ziele, die nicht darunter subsumiert werden können, werden vernachlässigt, wie beispielsweise Freiheit, Verantwortung, Selbstgestaltung, Motivation u. a.

schehen ist zudem in den je spezifischen Kontext eingebettet.

Die Abbildung (vgl. Abb. 1) macht deutlich, dass bei einer Existenziellen Erziehung mindestens folgende Aspekte in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem richtigen Handeln berücksichtigt werden müssen:

Menschen entwickeln sich an der Welt und an ihren bereit liegenden, „stimmigen“ Werten sowie entscheidend am jeweils anderen Menschen. Das Ich wird am Du, wie Martin Buber (vgl. Buber 1983, 18) meint – und das gilt für Erziehung im Besonderen. In einer personal und existenziell orientierten Pädagogik steht neben der Person des Kindes auch die Person der Erziehenden im Mittelpunkt.²¹ Dies hat zur Folge, dass mindestens diese beiden Perspektiven im Auge behalten werden müssen.

Die Person der Erziehenden

Erziehende arbeiten mit ihrer und durch ihre Person; sie ist ihr wesentlichstes Erziehungsinstrument, da eine an der Person und deren Existenzialität orientierte Erziehung Berührt-Werden und Berühren voraussetzt. Deshalb ist die Stärkung der Person, vor allem im Sinne des Mehr-um-sich-Wissens für Erziehende unumgänglich. Das bedeutet, geklärt zu haben, was für sie selbst richtig und wichtig ist, für das eigene Leben, aber auch für die Erziehung. Wenn Erziehenden beispielsweise daran gelegen ist, dass das Kind z. B. sein Zimmer aufräumt, so werden sie sich die Frage stellen, ob ihnen dieses Ansinnen wirklich wichtig ist, ob es gerechtfertigt ist, wie es im Gesamtkontext ihrer Erziehungsbemühungen einzuordnen ist, welche Bedeutung es hat und ob es ihnen so viel wert ist, dass sie dafür „in den Ring steigen“. Denn es könnte sein, dass sie Widerstand ernten und dann wirklich für ihr Anliegen eintreten müssen oder herausgefordert werden, in die Aus-einander-setzung zu gehen und Argumente dafür haben sollten oder Zeit aufwenden müssen oder alles zusammen. Es gilt also die eigene Beziehung zum gerade anstehenden Wert des aufgeräumten Zimmers zu klären, zu eigener Wertklarheit zu kommen. Gesetzt den Fall, das Aufräumen des Zimmers würde von keiner der beteiligten Personen als Wert angesehen, wäre das Thema wohl erledigt. Warum sollte sich dann jemand dafür einsetzen?

Die Person des Kindes

In weiterer Folge wird es hilfreich sein, wenn Erziehende das „Verhältnis“, also die Beziehung des Kindes zur Frage des Aufräumens des Zimmers in Betracht ziehen, diese vielleicht anhand der eigenen Forderung nochmals grundsätzlich mit ihm klären. In dieser Phase ist es notwendig ganz bei der Person des Kindes zu sein und zu bleiben, sich der Situation phänomenologisch zu nähern und eigene Wünsche zunächst außer Acht zu lassen. Beispielsweise könnte das Kind andere Vorstellungen von der „Aufgeräumtheit“ seines Zimmers haben („Es schaut doch ordentlich aus“) oder den Wunsch der Erziehenden (jetzt) nicht umsetzen wollen, weil es möglicherweise gerade eine Freundin treffen,

die Hausaufgabe fertig machen, Fernsehen oder sonst etwas machen will. Somit geht es in dieser Situation zuallererst darum, die Gründe für das Nichtaufräumen zu kennen und zu verstehen sowie das Kind zu (s)einer Personalen Stellungnahme²² herauszufordern und selbst Stellung zu beziehen. Wenn Erziehende nun die Freiheit und Verantwortung des Kindes ernst nehmen und diese bei ihm belassen, so wird klar, dass sie das Kind (und das gilt für alle adäquaten Situationen mit anderen Menschen) letztlich nicht veranlassen können, etwas zu tun oder auch nicht zu tun. Sie könnten zu „unlauteren“ Mitteln wie belohnen, bestechen, drohen, schimpfen, toben, strafen, ... greifen (die alle nicht mit einer Existenziellen Pädagogik kompatibel sind), weil sie weder der Freiheit noch der Verantwortung, weder der Würde noch der Wertschätzung des Kindes gerecht werden. Je nach Willenskraft des Kindes ist es sogar bei Anwendung dieser Mittel möglich, dass sich Erziehende nicht „durchsetzen“, denn letztlich kann einem anderen Menschen das eigene Wollen nicht aufgezwungen werden, auch wenn sich dieser in einer scheinbar schwächeren Position befindet. Beim Versuch, genau dies zu tun, begeben sich Erziehende in die Zone einer autoritären Erziehung. Heißt das nun, dass Erziehende keine Anforderungen stellen sollten (wie in der Laisser-faire-Erziehung) oder ihr Ansinnen „aufgeben“ sollten, wenn sie auf Widerstand stoßen? Damit würden sie allerdings möglicherweise Verwöhnung induzieren, die ja unter anderem dadurch gekennzeichnet ist, dass dem Kind alles Mühsame, Anstrengende, jeder Widerstand aus dem Weg geräumt wird. Die Herausforderung in der Erziehung besteht darin, auf der Grundlage von Beziehung und Begegnung, welche die Basis für jedes Erziehungsgeschehen bilden, zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen, die idealer Weise von beiden am Erziehungsprozess Beteiligten mitgetragen werden kann.²³ Beziehung und Begegnung alleine machen zwar Erziehung nicht aus, aber ohne diese stehen Erziehende auf verlorenem Posten. Beziehung bedeutet allerdings nicht, es immer angenehm miteinander zu haben und Konflikten aus dem Weg zu gehen. Um wieder auf das Beispiel des Aufräumens des Zimmers zurückzukommen, könnten sich in der konkreten Situation folgende Lösungen ergeben: Das Kind räumt das Zimmer den Erziehenden zuliebe auf, Erziehende verzichten für heute oder die ganze Woche auf das aufgeräumte Zimmer oder sie arbeiten mit dem Kind einen Kompromiss aus, dass es innerhalb einer Woche jeweils selbst entscheidet, wann es sein Zimmer in Ordnung bringt.

Deutlich wird an diesem Beispiel, dass Erziehung immer Beziehung und manchmal Begegnung ist und schließlich auch Reibung bedeutet kann. Im wirklich Da-Sein und phänomenologischen Hinschauen und vielleicht auch Grenzen setzen signalisieren Erziehende dem Kind, dass sie sich für sich selbst, aber auch für das Kind einsetzen, indem sie ihre Werte ernst nehmen, aber auch die des Kindes. Das Kind erfährt auf diese Weise, dass es als Person für die Erziehenden wichtig ist, denn diese gehen nicht den bequemen

²¹ Diese Auffassung von der Bedeutung der Erziehenden steht im Gegensatz zu manch reformpädagogischen Ansätzen, wie dies besonders Winfried Böhm herausgearbeitet hat (Böhm 2012).

²² Die Personale Stellungnahme bzw. Personale Existenzanalyse (PEA) ist eine Methode der Existenzanalyse, die auch in der Erziehung eine wesentliche Bedeutung hat (vgl. Längle 2000, 31f).

²³ Eine solche Vorgehensweise bedeutet nicht, dass um jedes Thema, um jeden Wert in der Erziehung lange „verhandelt“ werden muss. Es genügt oft, dem Kind die eigene Stellungnahme darzulegen.

Weg, sondern nehmen um ihretwillen und seinetwillen eine Auseinandersetzung in Kauf. Möglicherweise hilft es Erziehenden zu wissen, dass ihre Werteorientiertheit und damit vielleicht ein klares, begründetes Nein, wenn dies aus ihrer Sicht notwendig erscheint, die Beziehung in der Regel nicht gefährdet, sondern eher stärkt. Denn letztlich achten Kinder und Jugendliche in sich ruhende und Werte orientierte Erziehende, auch wenn sie anderer Meinung sind.

Die Werte

Werte²⁴ wie in diesem Beispiel das Aufräumen des Zimmers stehen fast immer im Zentrum einer dialogischen Beziehung sowie Begegnung und damit der Erziehung, denn ohne Wert würde sich der Dialog nach innen erschöpfen, er wäre nicht auf ein Ziel ausgerichtet. Natürlich kann es sein, dass der andere Mensch zum Wert wird, dass die Begegnung als Wert an sich gesehen wird. Aber genauso wie es darum geht, dass der einzelne Mensch nicht in seinem Innenraum verharrt, sondern sich der Außenwelt öffnet, ist dies bei Menschen, die in einer Beziehung zueinander stehen, der Fall. Werte fordern Menschen heraus, sich etwas anderem als sich selbst zuzuwenden. An ihnen entzündeten sich Diskussionen – nicht nur, aber gerade auch in der Erziehung. Deshalb bilden Wertklärungen und Wertpriorisierungen eine wichtige Basis einer Existenziellen Pädagogik. Wie bereitwillig das Kind auf Ansinnen oder Kompromissangebote der Erziehenden eingeht, hängt wesentlich – wie oben erläutert – von der Beziehung zwischen den beiden an Erziehung beteiligten Personen ab – den Erziehenden und dem Kind.

LEGALITÄT UND MORALITÄT IN DER ERZIEHUNG

Wer sagt nun in der Erziehung, was richtig ist? Historisch betrachtet wurde das Maß der Erziehung lange Zeit außerhalb des Menschen gesucht und gefunden, nämlich in religiösen, staatlichen, naturgesetzlichen oder gesellschaftlichen Ordnungen, die auch für Erziehung galten. Das am Menschen orientierte Vorgehen in der Erziehung ist relativ neu. Eingestürzt ist dieses Denkmodell aber wieder ein Stück weit als im 20. Jahrhundert eine Pädagogik vom Kinde aus postuliert wurde (vgl. Böhm 1997, 114) – so paradox dies klingt. Denn dieser Zugang orientiert sich an einem Bild des Kindes, das dessen Naturwesen besonders betont. Der Naturalismus geht davon aus, dass der natürlichen Entwicklung des Kindes freier Lauf gelassen werden müsse, dann werde schon alles gut. Die Idee des vergesellschafteten Wesens hingegen sieht den Menschen als wesentlich von der Gesellschaft geformt und steht gleichzeitig in der Forderung, den Menschen gesellschaftsfähig zu „machen“. Eine solche soziologische Betrachtungsweise des Menschen nimmt eher am Machen und an der Legalität Maß. Die naturalistische Sichtweise orientiert sich eher an den Gesetzmäßigkeiten der Natur. Für alle folgenden Überlegungen bildet das existenzanalytische Bild von Person den Ausgangspunkt für die Frage des Maßes in der Erziehung.

Niemand kann für sich beanspruchen, in einer konkreten Situation das zu erkennen, was absolut richtig ist, weder als

Außenstehender noch als Betroffener. Es gibt folglich auch keine allgemeinen Erziehungsgesetze, die Erziehenden für jede Situation klare Anleitungen geben können, auch keine anderen Personen oder Ratgeberbücher über Erziehung. „Ad personam“ und „ad situationem“ heißt auch hier, dass Erziehende auf sich selbst und auf das Kind und ihre Beziehung zu ihm zurückgeworfen sind, d. h., dass sie als Person angefragt sind, in dem, was ihnen wichtig und wertvoll ist und dem, was dem Kind wichtig und wertvoll ist. Das heißt, wenn Erziehende aus einer Beziehung heraus im Sinne der Moralität handeln, können sie sicherer sein, dass ihre Handlungen – so gut es eben möglich ist – „richtig“ sind. Dies betrifft auch die Frage nach den Erziehungszielen.

Erziehungsziele: Wessen Ziele?

Gerade bei der Frage nach den Erziehungszielen wird das grundsätzliche Thema nach der Richtigkeit des Handelns in aller Deutlichkeit gestellt: Orientieren sich Erziehende bei der Festlegung der Erziehungsziele ausschließlich an den eigenen Zielen oder beziehen sie die Ziele der Kinder und besonders der Jugendlichen ein? Bereits Immanuel Kant machte in seinen Vorlesungen zur Pädagogik deutlich, dass Erziehende mit Subjekten rechnen müssen, denen Autonomie zukommt und dass daher Einwirkungen auf Kinder moralisch nicht vertretbar sind, bei denen die Ziele nicht von diesen selbst stammen. Diese Überlegungen sind aus seiner Praktischen Philosophie abgeleitet, die wieder Grundpositionen des aufgeklärten neuzeitlichen Verständnisses von Person darstellen (vgl. Böhm et al. 2011, 222). Auch Jean-Jacques Rousseau widmete sich in seiner berühmten Schrift „Emile ou de l'éducation“ dieser Frage in aller Ausführlichkeit, indem er das komplexe Spannungsfeld der Identitätsbildung zwischen der Natur und der Freiheit des Menschen und der ihn beeinflussenden Umgebung, einschließlich der Erziehenden, diskutierte und dieses Dilemma als ein unlösbares pädagogisches Grundproblem erkannte (vgl. Böhm et al. 2011, 390ff).

Entscheidend für das praktische Handeln scheint zu sein, dass Erziehende nicht zu Handlangern von pädagogischen Modeströmungen werden, sondern Erziehungsziele sorgfältig mit sich selbst und mit den Kindern abstimmen. Sehr allgemein formulierte Erziehungsziele, wie beispielsweise Solidarität, Offenheit, Weltorientierung, Beziehungsfähigkeit, Selbstwert, ... um nur einige zu nennen, haben als allgemeine Zielvorstellungen ihre Richtigkeit, bilden aber nicht immer genügend konkrete Handlungsrelevanz ab. Je konkreter aber Erziehungsziele der Erzieher werden, desto eher kann es sein, dass sie dem einzelnen Kinde und Jugendlichen nicht gerecht werden, desto eher besteht die Gefahr, die betroffenen Kinder und Jugendlichen aus dem Auge zu verlieren, besonders wenn sich Erziehende zu sehr auf ihre eigenen Ziele beschränken. Denn wie können sie wissen, ob das angestrebte Ziel sich in Zukunft als das Richtige und für das Kind Gute herausstellen wird? Es wird keine Antwort geben, die sie aus dieser Frage entlässt und daher niemanden, der in diesem Falle sagen kann, was richtig ist. Erziehungsziele, wenn sie „nur“ die Ziele der Erziehenden sind, nehmen aber die zweite am Erziehungsprozess betei-

²⁴ Frankl spricht in diesem Zusammenhang vom Logos, vom Sinn, der einem Gespräch, einer Beziehung erst ein Wozu gibt (vgl. Frankl 1991, 220f).

gte Person, nämlich das Kind nicht wirklich wahr. Ein sich bietender Ausweg könnte sein, dass sich Erziehende zwar an eigenen Zielen orientieren, diese mit den Kindern aber immer und immer wieder im argumentativen Dialog und mittels Personaler Stellungnahme abstimmen (vgl. Waibel 2011, 154ff).

Diese Überlegungen führen zu den grundsätzlichen Fragen: Woran nehmen Erziehende Maß? Woran kann und soll Maß genommen werden? An der Welt? Am Menschen – und wenn ja – woran konkret? Lässt sich aus dem Bild von Person ableiten, dass der Mensch das Maß für Erziehung ist? Können und sollen Erziehende Maß an sich selbst nehmen? Und wie steht es mit dem Maßnehmen in Hinblick auf das Kind? Von welchen Einschränkungen ist dabei auszugehen und können und sollen diese in Kauf genommen werden? Um nicht der Gefahr eines unreflektierten Subjektivismus zu erliegen, müssen vorab einige grundsätzliche Fragen geklärt werden, wobei zunächst die Person der Erziehenden ins Blickfeld genommen werden soll.

Richtigkeit aus der Sicht der Legalität

Dies würde bedeuten, dass Erziehung dann als gut angesehen würde, wenn Erziehende am „Ergebnis“ von Erziehung gemessen würden, also daran, ob aus den Kindern und Jugendlichen „etwas“ geworden wäre, wenn sich also die Erziehungsbemühungen als erfolgreich herauskristallisiert hätten. Das Ergebnis von Erziehung bildet aber nicht hauptsächlich ein Produkt und kann nicht wie ein solches gemessen werden. Daher scheint es müßig, die Richtigkeit des eigenen Handelns vom Ergebnis abhängig zu machen. Denn wer könnte dieses „Etwas“ messen, woran und in welcher Form? Könnte dieses komplexe Geschehen überhaupt in seinen gegenseitigen Interdependenzen quantitativ sowie qualitativ abgewogen und beziffert werden und vor allem zu welchem Zeitpunkt? Wenn das Kind in eine Höhere Schule wechseln möchte und dieses Ziel verfehlt, wenn es volljährig ist, seine Berufsausbildung abgeschlossen hat oder gar erst, wenn es Lebenserfahrung gesammelt hat, eine Familie gegründet hat oder 40 Jahre alt geworden ist? Und woran könnte Maß genommen werden? An dem, was die Person aus ihren Möglichkeiten bzw. Potenzialitäten gemacht hat, am fördernden oder hemmenden Einfluss von Erziehenden oder an ihrem mehr oder weniger fördernden Umfeld? Von wessen Scheitern wäre hier die Rede? Weiters stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien und aus welcher Sicht ein solches Urteil gefällt werden könnte. Und schließlich noch eine sehr entscheidende Frage: Wird die Beurteilung „etwas Rechtes“ aus der Sicht der „Gesellschaft“, aus der Sicht der Erziehenden oder aus der Sicht des Kindes gefällt? Das ließe sich bei einem Geschehen, bei dem zwei Personen einschließlich ihrer Umwelt beteiligt sind, bei denen Ursachen und Gründe nicht so ohne weiteres auszumachen sind, nicht einfach bewerkstelligen. Was heißen Erfolg und Misserfolg eigentlich? Beide haben viele Gesichter und sind vor allem subjektiv. Weder Erfolg noch Misserfolg lassen sich objektivieren und konkret quantitativ und qualitativ beziffern und

fassen. In ganz besonderem Maße gilt dies für das „Ergebnis“ von Erziehung. Würde dies bedeuten, dass bei einer Person, die einen großen Teil ihrer Potenzialitäten nicht umgesetzt hat, Erziehung als nicht geglückt bezeichnet werden müsste?

Die Ausrichtung an allgemeinen Regeln, am „Ergebnis“, an der Legalität, an dem, was in der Erziehung „erreicht“ wurde, folgt zudem der Spur des Machbarkeitscharakters von Erziehung. Dieser steht aber einer an der Person und deren Existenzialität orientierten Pädagogik entgegen, bei der das Kind als Subjekt und nicht als Objekt wahrgenommen und behandelt wird. Zudem gäbe es keinen Zeitpunkt, an dem das „Ergebnis“ von Erziehung wirklich beurteilt werden könnte.

Richtigkeit aus der Sicht der Moralität

Eine Ausrichtung der Erziehung an der Legalität der Handlung, also am „Produkt“ kann – wie bereits deutlich wurde – das weite Feld des Erziehungsgeschehens nicht abdecken und würde dabei notwendigerweise wesentliche Aspekte außer Acht lassen. Aber auch aufgrund der langen Zeitspannen, bis Ergebnisse sichtbar werden und aufgrund der Unmöglichkeit, die Ergebnisse zu „messen“, ist eine Orientierung an der Legalität im praktischen Erziehungsalltag wenig Ziel führend.

Was würde es daher bedeuten, sich – wie Kant vorschlägt – an der Moralität der eigenen Handlungen zu orientieren, an dem, was Erziehende für richtig und gut ansehen? Wer sich an der Moralität ausrichtet, orientiert sich eher am Weg bzw. am Erziehungsprozess und weniger am Ziel und damit am Produkt, beschäftigt sich daher mehr mit der Gegenwart als mit der Zukunft. Erziehende, die sich an der Moralität orientieren, würden demnach so handeln, wie es ihrem inneren Bild von gut und richtig entspricht, gespeist vor allem aus den Allgemeinen und Personalen Werten. Aber selbst die Orientierung an der Moralität und damit am Prozess kann der Person der Erziehenden und deren Existenzialität zuwiderlaufen, wenn diese ihr Handeln nicht als stimmig und authentisch für sich erleben.

Richtigkeit aus der Sicht der Stimmigkeit

Die Stimmigkeit des eigenen Handelns erwächst nun aus dem eigenen Bezug zu seinen Personalen Werten. Erziehende kommen deshalb nicht darum herum, sich mit dem, was ihnen in der Erziehung wertvoll ist, auseinanderzusetzen, für sich selbst Werteklarheit zu erlangen.

Auch hier gilt: Das authentische und stimmige Handeln der Erziehenden garantiert noch nicht, dass diese damit der Person des Kindes gerecht werden. Das gilt vor allem dann, wenn Erziehende mehr sich selbst sowie ihre Bedürfnisse und weniger das Kind im Blickfeld haben. Denn darin besteht die Herausforderung: Einerseits ist die eigene Wertklarheit in der Erziehung wichtig, andererseits kommt es auch darauf an, das Kind eigenständige Wertentscheidungen treffen zu lassen²⁵.

Richtigkeit aus der Sicht des Kindes

Daher genügt es nicht, wenn Erziehende im Sinne Kants moralisch gut und für sich selbst stimmig handeln. Neben

²⁵ Wichtig in der Erziehung scheint zu sein, dass Erziehende nicht vom Kind erwarten, dass es ihre eigenen Wünsche, Ansprüche und Vorstellungen umsetzt. Erziehende sollten möglichst wunsch- (aber nicht wert)los sowie „anspruchlos“ sein, nicht darauf angewiesen, über die ihnen anvertrauten Kinder ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.

der Person der Erziehenden steht die Person des Kindes im Mittelpunkt des Erziehungsgeschehens. Die Stimmigkeit von Erziehungshandlungen muss daher auch mit den Augen des Kindes in Hinblick auf dessen Stimmigkeit beurteilt werden. Im Abwägen dessen, was Erziehenden selbst und dem, was dem Kind wichtig und richtig erscheint, lassen sich meist Lösungen finden, die in der Regel beiden beteiligten Personen gerecht werden.

DIE PERSON ALS MASS

Verengung oder Erweiterung des Blickwinkels

Aus dem Blickwinkel der Moralität kommt dem Menschen das Maß für richtig und falsch zu. Wie kann der Mensch zum Maß werden, wenn seine Wahrnehmungsfähigkeit eingeschränkt und alles andere als objektiv ist? Denn offenkundig ist: Menschen nehmen erstens die Welt in jenen Ausschnitten wahr, zu denen sie ihre Sinnesorgane befähigen. Sie sehen nur jenen Teil der Welt, nehmen nur jenen Spektralbereich an Licht auf, für das ihr Auge geschaffen ist. Sie hören nur in jenem Frequenzbereich, für den ihr Ohr eingerichtet ist. Sie nehmen bestimmte Phänomene der Welt gar nicht wahr (Magnetismus, verschiedenste Formen von Strahlen, ...), weil sie keine Sinnesorgane dafür besitzen. Und das, was sie wahrnehmen, ist zweitens durch ihre bisherigen Erfahrungen geprägt und damit weiter eingeschränkt. Das heißt, die somatisch-psychisch-noetische Verfasstheit des Menschen bestimmt den Ausschnitt seiner Wahrnehmung von dieser Welt mit.

Eine Pädagogik, die sich an der Person des Menschen orientiert, geht davon aus, dass von einem ausschließlich naturbestimmten Menschen oder einem zur Norm erhobenen Kollektivbewusstsein der Weg zur Person versperrt ist. Demgegenüber scheint eine Fokussierung auf die Person zunächst in die Enge der Subjektivität zu führen. Aber angenommen jeder einzelnen Person, ja der gesamten Menschheit, würde diese Möglichkeit zugesprochen und – gesetzt den Fall – alle diese Wahrnehmungen wären für alle verfügbar – so ließe sich damit die Welt – zumindest aus der Sicht der Menschen und der Menschheit – ein wesentliches Stück weit besser verstehen. „Wahrheit“ ergäbe sich demnach aus der Zusammenschau und dem Zusammenwirken von unterschiedlichen Sichtweisen. Diese gemeinsame Erkenntnisschau läßt sich für den Menschen durch keine andere bisher bekannte Methode übersteigen und nimmt der eingangs formulierten These die individualistische Enge. Einen Sachverhalt aus möglichst vielen Seiten anzuschauen,

bildet daher den Königsweg der Erkenntnis, die aber – wie jede menschliche Erkenntnis – letztlich immer begrenzt sein wird, wie dies in der japanischen Fabel vom Elefanten poetisch niedergelegt wurde (vgl. Böhm 1997, 114).²⁶

Ein Bild von Person, wie es hier gezeichnet wird, kommt jedenfalls nicht darum herum, die menschliche Person zum Prinzip des pädagogischen Denkens zu nehmen (vgl. Böhm 1997, 123f).

Da Erziehung wesentlich Interaktion von der Person der Erziehenden mit der Person des Kindes ist, eröffnet sich damit die zweite Ebene des Themas: Wie lernen Kinder wissen, was richtig ist? Wie können sie in diesem Prozess unterstützt werden? Damit rückt die Frage der Werteerziehung ins Blickfeld. Auch diese hat wiederum zwei Seiten, nämlich die Erziehung in Hinblick auf die Allgemeinen Werte, die Moralerziehung²⁷ und die Erziehung in Hinblick auf die Personalen Werte, die eigentliche Werteerziehung, die weitgehend den Überlegungen von Max Scheler und Nicolai Hartmann folgt.

Die Person als Maß in der Werteerziehung

Wie schon generell für Erziehung postuliert, spielt die Person der Erziehenden in der (Allgemeinen und Personalen) Werteerziehung – wie auch in der gesamten Erziehung – eine große Rolle. Entscheidend in diesem Bereich sind ihre Werteklarheit und ihre Bereitschaft, die eigenen Werte zu leben sowie ihre Fähigkeit, in eine offene und lebendige Auseinandersetzung mit den Werten anderer einzutreten (vgl. Waibel 2011, 281). Kinder und Jugendliche spüren, was den Erziehenden wichtig ist, noch ohne dass diese ein Wort darüber verlieren. Je älter die Kinder werden, desto wichtiger wird es, sich mit diesen immer wieder in Achtung und Offenheit dem Anderen und den Anderen gegenüber über Allgemeine und Personale Werte auszutauschen.

Allgemeine und Personale Werteerziehung geschieht wie jede Erziehung funktional und intentional – und beginnt damit bereits beim Kleinkind. Es gibt keine wertfreien Erziehungsräume und alle Erziehenden wirken von Anfang an mit ihrer Person und damit auch mit ihren (Allgemeinen und Personalen) Werten. Diese sind immer Ausdruck der jeweiligen Person und Teil ihrer Lebensausrichtung. Diesem funktionalen (nicht beabsichtigten) Teil der Erziehung wird an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen. In Hinblick auf eine intentionale (beabsichtigende) Erziehung lässt sich Folgendes festhalten: Jede Werteerziehung beruht neben der Beziehung zu den Erziehenden und deren Vorbildwirkung, deren Eingehen auf die Person des Kindes und deren phänomenologisch-existenziellen Erziehungsstil auf der Verwirklichung

²⁶ Die Fabel vom Elefanten besagt, dass fünf weise und blinde Gelehrte von ihrem König auf eine Reise geschickt wurden, um herauszufinden, was ein Elefant ist. So machten sie sich auf die Reise nach Indien und wurden von Helfern zu einem Elefanten geführt. Als sie zum König zurückkamen, berichteten sie ihm Folgendes: Der erste Weise hatte den Rüssel betastet und meinte, dass der Elefant wie ein langer Arm sei. Der zweite Gelehrte hatte das Ohr ergriffen und widersprach: „Nein, der Elefant ist wie ein großer Fächer.“ „Aber nein“, verkündete der dritte Gelehrte, „der Elefant ist wie eine Säule“, da er ein Bein des Elefanten berührt hatte. Der vierte Weise hingegen sprach: „Also ich finde, der Elefant fühlt sich wie ein Seil mit ein paar Haaren am Ende an“, denn er hatte den Schwanz des Elefanten ertastet. Und der fünfte Weise berichtete schließlich seinem König: „Also ich sage, ein Elefant ist wie eine riesige Masse, mit Rundungen und ein paar Borsten drauf.“ Dieser Gelehrte hatte den Rumpf des Tieres berührt.

²⁷ Diese müsste – wenn wir der Terminologie Kants folgen würden, Legalitätserziehung heißen. Um Missverständnissen vorzubeugen, wird hier weiter der gängige Terminus Moralerziehung verwendet.

²⁸ Die vier Grundmotivationen „beschreiben die Grundbedingungen der Existenz und die tiefsten Motive des Menschen“ (Längle 2013, 71). Sie setzen sich in allen Motivationen durch und entfalten ihre Bedeutung nicht nur in der existenzanalytischen Therapie, sondern bilden die grundlegenden Motivationen für alle Menschen und damit auch für Kinder ab; siehe auch meine Überlegungen an anderer Stelle (vgl. Waibel 2011, 185ff). Deshalb sind sie essenzieller Bestandteil einer Existenziellen Pädagogik.

der drei existenziellen Grundmotivationen (vgl. Längle 2008, 23ff) und löst diese in der vierten Grundmotivation ein.²⁸ Die Werteerziehung hängt aber nicht nur in Bezug auf ihre Inhalte – die Werte, die vermittelt werden wollen – eng mit den Erziehenden zusammen, sondern speist sich wesentlich aus deren Person, aus deren Werten, deren Werteklarheit und deren Haltungen, aus deren Umgang mit der Welt und den darin liegenden Werten, aus deren Ringen um Wahrheit, aus deren Offenheit sich mit Andersdenkenden sachlich auseinanderzusetzen. Ein wichtiger Faktor der Werteerziehung sind Erziehende, die für ihre Werte eintreten, sich selbst an diesen ausrichten – ohne diese als sakrosankt zu vertreten oder sich anderen Werten zu verschließen. Aus dem dialogischen Weltbild ergibt sich die Notwendigkeit von Offenheit gegenüber der Welt und gegenüber anderen Personen. Gerade in einer Existenziellen Pädagogik kommt es darauf an, die Werte der Kinder zu sehen und diese einzubeziehen.²⁹ Während die Vermittlung von Allgemeinen Werten sich auf „objektive, vorhandene“ Wertordnungen bezieht, setzt die Vermittlung von Personalen Werten vorrangig bei der Person des Kindes an. Die Allgemeinen Werte können – zumindest ein Stück weit – erklärt und verstanden werden, die Personalen Werte müssen vor allem erlebt und gespürt werden.

Allgemeine Werteerziehung

In der Allgemeinen Werteerziehung geht es immer um das Was und das Wie, also um die Frage, welche Werte wie umgesetzt werden. Das Herausfordernde der Allgemeinen Werteerziehung besteht darin, das Kind mit vorgegebenen und definierten Werten in Beziehung treten zu lassen. Da – wie schon dargelegt wurde – über einen anderen Menschen und damit auch ein Kind – nicht verfügt werden kann, stößt die Allgemeine Werteerziehung ebenfalls an diese Grenze. Erziehende können Kindern Werte – welche auch immer das sein mögen – daher nicht überstülpen, sondern immer „nur“ anbieten – und zwar nicht nur kognitiv, sondern immer auch emotional – und es letztlich dem Kind überlassen, ob es diese annehmen will. Auf diese Weise kann der Gefahr der Indoktrination ein Stück weit entgegen getreten werden. Wichtig wird es aber sein, den Kindern die eigenen Werte deutlich zu machen, vielleicht sogar ein wenig für sie zu „werben“, in jedem Fall aber für sie einzutreten und dabei den Kindern ermöglichen, sich so oder so zu entscheiden.

Schließlich und letztlich ist die eigene personale Auseinandersetzung und Stellungnahme der Kinder und Jugendlichen gegenüber Werten nötig. Dies kann durch Thematisierung von Wertefragen im Alltag, durch Geschichten, durch Rollenspiele, durch praktische und theoretische Auseinandersetzung mit Dilemmasituationen geschehen, und zielt darauf, zu einer reflektierten und personalen Einschätzung der Allgemeinen Werte zu kommen. Zu wissen was richtig

ist, heißt aber noch nicht, dass sich Menschen diesem ihrem Wissen gemäß verhalten. Nicht das Wissen um Werte ist entscheidend, sondern das nachhaltig am Wert orientierte Handeln, das entweder auf einer entsprechenden Haltung beruht oder zu einer solchen führt.³⁰ Ganz im Gegenteil: Bei der Wertevermittlung oder besser bei der Vermittlung von Wertberührung alleine auf das Wissen zu setzen, greift auch schon deswegen zu kurz, weil der Bezug der Person zu einem Wert wesentlich affektive Anteile umfasst. Wenn Menschen sich zu einem Wert hingezogen fühlen, so wachsen deren Bereitschaft und damit die Wahrscheinlichkeit, sich diesen auf längere Sicht zu Eigen zu machen. Schließlich bildet sich in dem, was dem Menschen wertvoll erscheint, die eigene Person ab. Da schon Allgemeine Werteerziehung kein rein kognitiver Prozess ist, gilt dies in noch größerem Ausmaß für die Personalen Werte (vgl. Waibel 2011, 271ff).

Personale Werteerziehung

Wenn Moralerziehung noch bis zu einem gewissen Grad intentional gefördert werden kann, ist dies bei der Personalen Werteerziehung kaum möglich, vor allem nicht in Hinblick auf die Inhalte, auf das Was. Deshalb dreht sich eine Personale Werteerziehung stärker um das Wie, nämlich um die Frage, wie Personale Werte entdeckt und das Kind bei der Umsetzung unterstützt werden kann. Hier ist eine andere Schwerpunktsetzung und auch Vorgehensweise nötig, die bereits in der Fragestellung deutlich wird: Wie können wir Kinder und Jugendliche anleiten, auf ihr inneres Spüren zu hören, das ihnen aufzeigt, was ihnen wichtig ist?³¹ Schon bei dieser Frage wird deutlich, dass eine Personale Werteerziehung vor allem an der Person, deren Potenzialität und deren Selbstgestaltungskräften ansetzt.

So unbestritten wichtig es ist, wie Kinder den Umgang mit Personalen Werten in ihrem Umfeld erleben, also wie Eltern, Großeltern, Geschwister, Lehrpersonen, Freunde, ... mit deren Personalen Werten umgehen, so ist es bei der Personalen Werteerziehung unerlässlich, dass Kinder ihre eigenen Werte zunächst einmal entdecken. Hilfreich kann es sein, ihnen verschiedene Personale Werte aufzuzeigen bzw. diese selbst vorzuleben. In weiterer Folge ist es erforderlich, dass die Kinder ihrem Gespür für das Richtige vertrauen lernen. Personale Werte sind ja von Person zu Person verschieden, da sie immer in unaustauschbarer Weise mit der Person in Beziehung stehen. Werte kennzeichnen eine Person bzw. lassen diese zumindest erahnen. Das heißt: Verschiedene Menschen werden von unterschiedlichen Werten berührt. Personale Werte sind daher keine feststehenden Größen und können einem anderen Menschen, einem Kind zwar aufgezeigt, aber nicht gelehrt werden. Sie bilden sich bereits in früher Kindheit durch Vorlieben und Interessen ab, oft schon, bevor Kinder sprechen können. Die Interessen der Kinder und

²⁸ Dabei stehen Erziehende auch vor der herausfordernden Aufgabe, zwischen Wünschen und Wollen und damit zwischen Bedürfnissen und Werten der Kinder zu unterscheiden, denn nur das Wollen beruht auf einem Wert (vgl. Waibel 2011, 230ff).

³⁰ Kohlberg, aber auch viele seiner NachfolgerInnen, geht in seinen Untersuchungen von einem festen Wertekatalog aus, der vermittelt werden soll, bei dem das „richtige“ Verhalten bereits festgelegt ist. Auch wenn hier die Frage außer Acht gelassen werden soll, ob ein solcher Wertekatalog für Offene Gesellschaften bereits im Vorfeld fixiert werden kann und soll und für welche Gesellschaften er überhaupt Gültigkeit beanspruchen kann, so bleibt dennoch die Frage ungelöst, ob denn das Wissen um das „richtige“ Tun bereits das „richtige“ Handeln auslöst (vgl. Waibel 2011, 273).

³¹ Da wir in einer Zeit und unter Gegebenheiten leben, die es Menschen und besonders auch Kindern nicht leicht machen, auf ihr Inneres zu hören, da dieses durch viele Faktoren behindert wird (Reizüberflutung, auch durch ständige Betriebsamkeit, Verwöhnung, Laissez-faire, ...), sind Erziehende und Lehrende besonders herausgefordert (vgl. Waibel 2013, 376ff).

Jugendlichen zu erkennen, ist nicht immer leicht, denn diese liegen noch oft im Verborgenen. Es kann sogar sein, dass die Kinder aus verschiedenen Gründen, wie Anpassungsdruck oder zu wenig Achtsamkeit sich selbst gegenüber, ihre Personalen Werte gar nicht „entdecken“. Erziehenden fällt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, den Kindern beim Auffinden deren eigener Werte aktiv beizustehen, indem sie sich achtsam der Person und deren Potenzialität nähern und immer wieder deren Personale Stellungnahme herausfordern.

Zu wissen, welches die Personalen Werte der Kinder sind, genügt aber nicht, sondern es ist auch wichtig, dass sie ihren Platz im Leben des Kindes finden. Es liegt auf der Hand, dass es wenig hilfreich ist, wenn diese nicht aufgegriffen oder gar unterdrückt werden, weil sie als nicht wichtig angesehen werden oder den Vorstellungen der Erziehenden widersprechen bzw. diese andere Wünsche für ihre Kinder hegen (beispielsweise das Halten eines Haustiers, das Ausüben einer bestimmten Sportart, das Interesse an einem speziellen Thema, das Erlernen eines bestimmten Berufes, ...). Aber auch wenn die Personalen Werte nicht gleich negiert oder unterdrückt werden, so könnten diese auch nur halbherzig unterstützt, nicht ernst genommen oder schlecht gemacht werden (vgl. Waibel 2011, 277ff).

Grundvoraussetzungen für eine Personale Werteerziehung sind daher:

1. Die Stärkung der Person des Kindes: Das bedeutet, das Ansprechen der Person in ihrer Freiheit und Verantwortung sowie das Verstehen der Person des Kindes (vgl. Waibel 2011, 210ff).
2. Die Umsetzung der vier Grundmotivationen, insbesondere der 3. und 4. Grundmotivation: Die Achtung, die der Person entgegengebracht wird, das Bemühen, ihr gerecht zu werden und schließlich die Wertschätzung der Person³² legen die Basis für das Kennenlernen und Verstehen ihrer Personalen Werte. Die Verwirklichung ihrer Personalen Werte stärkt nicht nur ihren Selbstwert und damit ihre Lebenskompetenz, sondern ebnet auch ihren Weg zum Sinn (vgl. Waibel 2011, 185ff).
3. Die Pädagogische Antworthaltung, die in der Frage gipfelt: Was braucht dieses Kind jetzt – in dieser Situation – von mir? (Und nicht: Worum geht es mir?) (vgl. Waibel 2011, 183ff).

Resümee

Legalität und Moralität bilden für sich allein genommen noch keine hinreichenden Maßstäbe für „richtiges“ Handeln. So stellt die Orientierung an der Legalität hohe

Hindernisse in Hinblick auf die praktische Umsetzung auf, denn die Ausrichtung am Ergebnis liefert wenig Inspiration für aktuelles Handeln. Dabei besteht außerdem die Gefahr, dass die Person – sowohl die des Kindes als auch die der Erziehenden – aus dem Blickfeld verloren wird. Hingegen kann die Orientierung an der Moralität – ähnlich wie im Leben, das auch nur praktisch gelebt werden kann – hilfreicher sein. Und zwar im Sinne einer sittlich-moralischen Rechtfertigung. Darüber hinaus ist aber auch ein mit dem Kind und mit sich selbst abgestimmtes Vorgehen nötig. Woran kann in der Erziehung also Maß genommen werden? Da es nicht nur kaum allgemeingültige Richtlinien für Erziehung gibt, es sei denn ein Stück weit überlieferte Normen, sondern ganz im Gegenteil eher widersprüchliche Empfehlungen, genauso wenig wie es kein letztes und letztbegründetes Wissen gibt (vgl. Sokrates, zit. nach Böhm 2004, 19), sind Erziehende im Wesentlichen auf sich selbst zurückgeworfen. Aber auch wenn es diese Allgemeinen Leitlinien gäbe, eignen sich diese nicht für ein so praktisches Geschehen³³ wie Erziehung, denn damit können Erziehende den sehr unterschiedlichen Personen und Situationen nicht gerecht werden. Neben dem moralischen Handeln hat das in sich stimmige Handeln einen hohen Stellenwert. Auch und gerade in der Erziehung kommt es darauf an, dass Erziehende aus ihrer inneren Stimmigkeit heraus authentisch handeln, womit sie dem Geschehen außerdem Nachdrücklichkeit und Bedeutung verleihen. Die darin innewohnende Kraft, die in den Erziehungsprozess einfließt, spüren Erziehende ebenso wie Kinder.

Wenn in der Erziehung an der Person Maß zu nehmen ist, gilt dies für beide am Erziehungsprozess Beteiligte, für das Kind sowie die Erziehenden. Dies kommt in besonderer Weise in der Allgemeinen und Personalen Werteerziehung zum Tragen.

Literatur

- Becker U, Böing G (1968) Der neue Herder. Freiburg: Herder
 Biller K, de Lourdes Stiegeler M (2008) Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor E. Frankl. Wien: Böhlau
 Böhm W (1997) Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
 Böhm W (Hrsg) (2002) Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta
 Böhm W (2004) Geschichte der Pädagogik von Platon bis zur Gegenwart. München: Beck
 Böhm W (2011) Theorie und Praxis. Würzburg: Königshausen und Neumann
 Böhm W (2012) Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: Beck.
 Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hg) (2011) Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh
 Buber M (1983) Ich und Du. Heidelberg: Lambert, 11°

³² Interesse und schließlich Achtung gegenüber den (personalen) Werten einer Person, eines Kindes, setzt Interesse und Achtung der Person, des Kindes, voraus. Person wird ja wesentlich deutlich durch die personalen Werte, durch die sie berührt wird und denen sie sich widmet. Schließlich setzt Verstehen voraus, sich den Werten des Anderen zu nähern und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

³³ Die verschiedenen Konzepte von Theorie, Praxis und Poiesis erläutert Winfried Böhm in seinem Buch „Theorie und Praxis“. Er beschreibt darin Praxis als ein Handeln, das nach Grundsätzen abläuft und Ideen geleitet ist. Bei den Griechen stand das praktische Handeln noch hinter der theoretischen Schau auf die Welt zurück. Die Vorrangstellung des praktischen Handelns rückte mit der Ausbreitung des Christentums an die Stelle des theoretischen Schauens, denn dieses entwickelte eine neue Vorstellung von Gott und der Welt: Der Mensch und die Welt werden als von Gott geschaffen betrachtet. Da dabei der Mensch als Ebenbild, Repräsentant und Stellvertreter Gottes in der Welt gesehen wird, ist er aufgerufen, die von Gott auferlegte Ordnung umzusetzen, zu vertiefen oder zu verändern. Poietisches Handeln, das in der Neuzeit an Bedeutung gewinnt, kann als „technisch-machbares“ Handeln bezeichnet werden (vgl. Böhm 2011, 31ff.) (vgl. Böhm 2004, 9), wie es beispielsweise das Verlegen eines Parkettbodens oder das Ausmalen eines Zimmers ist.

- Dudenredaktion (1963) Das Herkunftswörterbuch. Eine Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag
- Frankl V (1984) Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern: H. Huber
- Frankl V (1987a) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt am Main: Fischer
- Frankl V (1987b) Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus fünf Jahrzehnten. München
- Frankl V (1991) Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. München: Piper
- Frankl V (1992) Der unbewusste Gott. München: dtv
- Frankl V (2002) Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Beltz
- Guardini R, Klimmer I (1985) Angefochtene Zuversicht. Ostfildern: Matthias Grünewald
- Hartmann N (1926) Ethik. Berlin: Walter de Gruyter
- Krautz J (2009) Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: 3 Fromm Forum
- Längle A (2000) Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse
- Längle A (2003a) Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. In: Fundamenta Psychiatrica 16,1
- Längle A (Hg) (2003b) Kann ich mich auf mein Gefühl verlassen? Wien: WUV Facultas
- Längle A (2008) Existenzanalyse. In: Längle A, Holzhey-Kunz A: Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: UTB (Facultas), 29-180
- Längle A (2013) Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen. Wien: Facultas
- Scheier M (2008) Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Bonn: Bouvier
- Skirbekk G, Gilje N (1993) Geschichte der Philosophie. Eine Einführung in die europäische Philosophiegeschichte (Vol. 2). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Waibel EM (2009) Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Augsburg: Brigg
- Waibel EM (2011) Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer existenziellen Pädagogik. Augsburg: Brigg
- Waibel EM (2012) Wo ein Wille ist, ist ein Wert. In: Existenzanalyse 2, 29
- Waibel EM (2013) Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik. Augsburg: Brigg

Anschrift der Verfasserin:

PROF. MAG. DR. EVA MARIA WAIBEL
Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule
Kaufmannngasse 8
9020 Klagenfurt
eva.waibel@ph-karnten.ac.at
www.eva-maria-waibel.at