

# ANGST BEFÖRDERNDE ENTWICKLUNGEN IN DER SCHULE

## Möglichkeiten des Umgangs auf der Grundlage der Existenziellen Pädagogik

EVA MARIA WAIBEL

Dieser Artikel fokussiert auf die institutionell verursachten Ängste und Sorgen der Lehrpersonen und zu einem Teil auch der Schulleiter:innen. Er gliedert sich in drei Abschnitte. Ein erster Teil widmet sich einer Untersuchung, die allgemein wesentliche Ängste von Lehrpersonen und Schulleiter:innen aufzeigt. Im Mittelteil werden auf Basis dieser Untersuchung institutionelle Bedingungen von Schule identifiziert, die Ängste auslösen, wie die übernationale, scheinbar unausweichliche Reformflut, die globalisierten Schulentwicklungsprozesse sowie die von den nationalen Bildungsbehörden ausgelöste voranschreitende schulische Bürokratisierung. In all diesen Vorgaben, in der Input-Output-Orientierung, einhergehend mit der Konzentration auf Standards, Kompetenzen und Change-Prozesse rückt der Mensch immer mehr aus dem Blickfeld. Wie diesem utilitaristisch angelegten Menschenbild und den materialistisch fundierten Entwicklungen mithilfe existenzieller Ansätze entgegen gewirkt werden könnte, bildet den letzten Teil der Überlegungen.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Bildungspolitik, Change-Management, Bildungsprozesse, Menschenbild, Existenzielle Pädagogik

FEAR INDUCING DEVELOPMENTS IN SCHOOL  
Ways to deal with them on the basis of existential pedagogy

This article focuses on the institutionally induced fears and concerns of teachers and, to some extent, of the school principals as well. It is divided into three chapters. The first chapter is dedicated to a study that generally identifies the main anxieties of teachers and principals. In the middle section, institutional conditions of schools that trigger fears are identified on the basis of this investigation, such as the supranational, seemingly inevitable flood of reforms, the globalized school development processes, and the increasing school bureaucratization induced by national education authorities. In all these specifications, in the input-output orientation, accompanied by the focus on standards, competencies and change processes, the human being is more and more pushed out of the field of vision. How this utilitarian conception of man and the materialistically based developments could be counteracted with the help of existential approaches forms the last part of the considerations.

**KEYWORDS:** educational policy, change management, educational processes, image of man, existential pedagogy

### Die Untersuchung

#### Ängste von Lehrpersonen und Schulleiter:innen

Die Angst des Tormanns vorm Elfmeter, die Angst der Schülerin vor der Lehrerin, die Angst des Angestellten vor seinem Vorgesetzten. Das erscheint uns gut nachvollziehbar. Aber wovor sollten Lehrpersonen Angst haben, die mit kleinen oder jedenfalls von ihnen abhängigen Kindern und Jugendlichen zu tun haben? Natürlich haben Lehrpersonen auch mit Erwachsenen zu tun, mit Vorgesetzten, Kolleg:innen und Eltern, aber doch hauptsächlich mit Kindern und Jugendlichen.

Zum einen besteht – zumindest traditionell gedacht – die zentrale Aufgabe von Lehrpersonen darin, Kindern und Jugendlichen vorgegebene Wissensinhalte des Lehrplans<sup>1</sup> „nahe“ oder „bei“<sup>2</sup> zu bringen. Das kann doch nicht so schwer sein. Die Kinder sind doch motiviert und wollen lernen. Ganz so einfach ist es in der Realität allerdings nicht. Denn nicht alle Kinder sind motiviert, nicht alle ge-

hen gerne in die Schule, nicht alle wollen das lernen, was der Lehrplan oder Standards oder Kompetenzen vorgeben. Nicht alle Kinder können ruhig sitzen, nicht alle verstehen, was die Lehrperson von ihnen will, können ihre Arbeiten erledigen oder sich in die Klassengemeinschaft einfügen. Manche Kinder interessiert die Schule weniger als ihr Handy, manche sind mit häuslichen Problemen oder sonstigen Herausforderungen belastet, sind Mobbing ausgesetzt oder werden von den Schulkolleg:innen nicht akzeptiert. Es gibt eine Vielzahl von Gründen, die Kindern und Jugendlichen den Zugang zum Lernen erschweren. Hier sind Lehrpersonen herausgefordert, die Ursachen von Lernhindernissen aufzuspüren und so gut es geht, damit und daran zu arbeiten. Darin besteht das sogenannte „Kerngeschäft“ von Lehrpersonen.

Wenn dann darüber hinaus heikle Gespräche mit vielleicht fordernden Eltern geführt werden sollten, so ist dies für manche Lehrpersonen herausfordernd, denn solche Gespräche sind – aus den verschiedensten Gründen – nicht immer „einfach“. Manche Eltern weisen Rückmeldungen

<sup>1</sup> Der Lehrplan als eine geordnete Sammlung von wesentlichem Wissen wird in der Regel von (hochkarätigen) Arbeitsgruppen erstellt bzw. ergänzt. Er listet als wesentlich und wichtig eingestuftes Wissen für jede Schulart und Schulstufe auf.

<sup>2</sup> In der Existenziellen Pädagogik sehen wir die Aufgabe der Lehrperson allerdings weniger darin, vorbereitete Lernstoffe zu lehren, sondern dafür zu sorgen, dass die Schüler:innen gut lernen können (Waibel & Wurzbacher 2016).

von Lehrpersonen weit von sich, manche haben andere Ansichten als die Lehrperson, sind mit ihr oder ihren Methoden vielleicht grundsätzlich nicht einverstanden, für manche ist der Druck in der Klasse zu groß, für manche wird zu wenig gelernt, gibt es zu viel Streit.

Aber auch Unstimmigkeiten und Konflikte im Kollegienkreis kommen immer wieder vor, manchmal auch mit Vorgesetzten, wenn sich unterschiedliche Wertvorstellungen übers Lehren, über den pädagogischen Umgang mit Kindern, über die institutionellen Vorgaben wie beispielsweise die Notengebung, über aktuelle Entwicklungen in der Gesellschaft wie der Umgang mit neuen Medien usw. auftun.

Im Zentrum dieser Anforderungen steht die Lehrperson, letztlich auf sich allein gestellt, denn diese Herausforderungen kann ihr niemand abnehmen. Sie ist gefordert, eigene stimmige Antworten zu finden. Allerdings scheint es so, als ob Lehrpersonen heute trotz längerer Ausbildungen immer weniger in der Lage sind, diesen Herausforderungen zu begegnen – geschweige denn an ihnen zu wachsen. Es scheint, als würden immer mehr Ängste auftreten, die wiederum ein Burnout beschleunigen. Worin bestehen diese Ängste genau? Was macht sie aus? Worauf beruhen sie? Wie kann ihnen entgegengetreten werden? Diesen Fragen gehe ich in diesem Artikel nach. Konkret werden vor allem Gegebenheiten, Strukturen und Entwicklungen im Bildungsbereich auf Angst befördernde, beengende Einflüsse abgeklopft. Das sind zum einen die beständige überstaatliche Reformflut und zum anderen die Überbürokratisierung nationaler Bildungspolitik. Eine kleine empirische Erhebung zum Thema Ängste der Lehrpersonen sowie viele Hintergrundgespräche mit Lehrpersonen aller Schularten und Schulformen sowie Schulleitenden bilden den Ausgangspunkt. Dieser Beitrag zielt nicht darauf, einzelne Personen mit ihren Ängsten, sondern stattdessen gesellschaftliche und vor allem Ängste befördernde bildungspolitische Einflüsse ins Blickfeld zu nehmen. Welche Entwicklungen im Bildungsbereich stellen die angestammten Kerntätigkeiten und das In-den-Blick-Nehmen der Schüler:innen in Frage? Welche Strukturen erschweren ihren Alltag? Wie geht es den Lehrpersonen mit den vielen (teils sich widersprechenden, teils hohen) Herausforderungen, denen sie ausgesetzt sind? Was sind ihre Sorgen und Ängste? Was bewegt Lehrpersonen in der Schule? Eine von mir durchgeführte Untersuchung gibt erste Einblicke.

### **Über das Wesen von Angst**

Angst lässt sich etymologisch von *angustus* (lat.) = Beklemmung, Enge herleiten. Sie führt in die Enge. Wir

fühlen die Angst vielleicht als Verengung unseres Brustkorbs. Wir können nicht mehr frei atmen. Wenn wir also eine Bedrohung orten, bleibt uns die Luft weg, wird uns die Luft zum Atmen genommen, fühlen wir uns unsicher und schutzlos. Unser (Lebens)Raum wird kleiner. Wenn es enger wird und die Angst überhandnimmt, wird unser Blick auf die Welt eingeschränkt, können wir uns ihr nicht mehr (so gut) öffnen. Nicht nur unser Blick wird eingeschränkt, sondern – gefühlt – auch unsere Freiheit. Enge verhindert Offenheit und Freiheit. Längle definiert Angst als ein Gefühl von Unsicherheit durch das Erleben einer Bedrohung oder Gefahr. Das habe eine partielle Schutzlosigkeit zur Folge (2016, 161). Wenn also Angst ein Warnsignal einer wahrgenommenen Gefahr oder Bedrohung ist (ebd. 159): Welche Warnsignale nehmen die Pädagog:innen wahr? Worin besteht ihre gefühlte Bedrohung, die Gefahr, die Enge?

### **Untersuchungsdesign**

Für die vorliegende Untersuchung habe ich Menschen aus meinen Seminaren und Lehrgängen mittels Fragebogen befragt. Es handelte sich um eine kleinere Befragung. Verzichtet habe ich darauf, nach Alter und Geschlecht zu differenzieren. Unterschieden wurden die Lehrpersonen je nach Aufgabe und Schultyp, in dem sie unterrichten, nach AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule, ein Gymnasium)-Lehrpersonen, Pflichtschullehrpersonen, Schulleitenden sowie Beratungslehrpersonen. Die Personen der Untersuchung stammen nicht nur aus einer einzelnen Region Österreichs, sondern umfassen vier Bundesländer. Der Fragebogen war für alle gleich, auch wenn die Personen in unterschiedliche Aufgabenfelder eingebettet waren. Die Befragung erfolgte anonym. Die Antworten beruhten auf einer Selbsteinschätzung der Befragten. Insgesamt konnten 42 Fragebögen ausgewertet werden. Keinesfalls beansprucht diese Erhebung repräsentativ zu sein. Sie gibt aber dennoch ein Stimmungsbild unterschiedlicher, aber im Wesentlichen sehr engagierter Lehrpersonen wieder. Die zwölf Items umfassten folgende Fragen: Angst vor herausforderndem Verhalten, vor fordernden Eltern, davor, dass Schüler:innen nicht genügend lernen, dass man den Maturavorgaben der Zentralmatura oder den vorgegebenen Standards und Kompetenzen nicht nachkommen könnte, den inhaltlichen oder erzieherischen Anforderungen nicht genügen könne... Zudem gab es am Fragebogen noch die Möglichkeit, eine von diesem nicht erfasste Angst/Sorge zu nennen („Sorge/Angst vor...“) und außerdem bestand noch die Möglichkeit eines Kommentars („Was ich sonst noch sagen wollte“). Zu allen Items konnte von den Teilnehmenden eine Selbstein-

schätzung zwischen 1 und 10 vorgenommen werden (1 keine Angst/Sorge, 10 große Angst/Sorge). Die Zahl 10 (ganz große Sorge/Angst) wurde am Fragebogen selbst nie angekreuzt, allerdings wurde sie bei der freien Angabe zweimal bei „Angst vor Burnout“ gewählt. Die Zahl 9 wurde über alle Fragebogen hinweg insgesamt viermal genutzt.

Die befragten Menschen kannte ich unterschiedlich gut. Bevor ich sie bat, den Fragebogen auszufüllen, hatte ich zwischen einem Tag und mehreren Tagen mit ihnen in der Gruppe gearbeitet. Bei den Personen, mit denen ich nur kurz gearbeitet hatte, war am meisten Widerstand spürbar, die eigenen Gefühle als Angst zu benennen, obwohl insgesamt eine vertrauensvolle Atmosphäre herrschte. Wir einigten uns schließlich darauf, diese Angst auch mit Sorge zu umschreiben. Auch wenn in den weiteren Gruppen kein offensichtlicher Widerstand mehr sichtbar wurde, gehe ich auf der Grundlage dieser Erfahrung davon aus, dass Ängste bzw. Sorgen eher defensiv angekreuzt wurden, sodass der eigene Angstlevel tendenziell niedriger als empfunden eingestuft wurde.

Ausgewertet wurden die Rückmeldungen erstens daraufhin, welche Herausforderungen in Schule und Unterricht am meisten Sorge und welche kaum Sorge bereiten. Dies wurde einerseits für alle Teilnehmenden zusammen erhoben und andererseits innerhalb der einzelnen Gruppen differenziert, die an der Untersuchung teilgenommen hatten. Zweitens wurde der Frage nachgegangen, wie hoch die Ängste/Sorgen von einzelnen Personen sind.

### **Ergebnisse der Untersuchung in Bezug auf alle Gruppen**

Über **alle Gruppen hinweg** (42) gesehen finden sich die höchsten Angstmittelwerte vor ...

1. ... herausfordernden Schüler:innen (4,27),
2. ... fordernden Eltern (3,93),
3. ... der Sorge, den Standards und Kompetenzorientierungen nicht zu genügen (3,45),
4. ... der Sorge, dass Schüler:innen nicht genügend lernen (3,24),
5. ... der Sorge den inhaltlichen Anforderungen nicht zu genügen (3,18).

### **Ergebnisse der Untersuchung in Bezug auf einzelne Gruppen**

Bei den **Lehrpersonen aus der AHS** (15) (die eigentlich am wenigsten mit herausfordernden Schüler:innen zu tun haben, aber vielleicht auch am wenigsten dafür ausgebildet sind) ergaben die Mittelwerte folgende Reihenfolge der Nennungen:

1. Angst vor herausfordernden Schüler:innen (5,55),
2. Angst, den Anforderungen der Zentralmatura nicht nachkommen zu können (4,82), gefolgt von der ...
3. Angst, den Standards und Kompetenzorientierungen nicht zu genügen (4,45),
4. Angst vor fordernden Eltern (4,55),
5. Angst, dass die Schüler:innen nicht genügend lernen (3,73).

Bei dieser Untergruppe sind die ersten drei Angst verursachenden Nennungen ident mit der Gesamtgruppe. Allerdings konnte hier ein insgesamt höherer Angstpegel als bei allen anderen Gruppen festgestellt werden. Fairerweise muss gesagt werden, dass sich diese Gruppe im Vergleich zu den anderen Untergruppen noch am wenigsten mit der Existenzanalyse bzw. der Existenziellen Pädagogik<sup>3</sup> beschäftigt hat. Überraschend – wie schon gesagt – findet sich hier mehr Angst vor herausfordernden Schüler:innen als im Gesamtbild. Auch diese Gruppe hat Angst davor, dass die Schüler:innen nicht genügend lernen, aber noch mehr Angst vor fordernden Eltern, die möglicherweise an Höheren Schulen noch (leistungs)fordernder auftreten. Bei der freien Antwortmöglichkeit zusätzlich genannt wurden von den befragten AHS-Lehrpersonen noch folgende Ursachen von Angst: Einmal die Angst vor Überforderung durch den Workload (mit 5) sowie zweimal die Angst vor Burnout (einmal mit 9 und einmal mit 10) sowie die Angst, den eigenen Vorstellungen und Ansprüchen nicht gerecht zu werden (ohne Skalierung). Diese Gruppe könnte dadurch charakterisiert werden, dass sie weniger pädagogisch ausgebildet, mehr auf ihr Fach konzentriert und mehr an der Leistung der Schüler:innen interessiert sind, was zu weniger Gelassenheit führt.

Bei den **Pflichtschullehrpersonen** (8) (Lehrpersonen von Volks- und Mittelschule sowie Allgemeiner Sonderschule) zeigten die Mittelwerte andere Prioritäten:

1. Angst, den Standards und Kompetenzorientierungen nicht nachkommen zu können (4,5),

<sup>3</sup> Dies könnte zur These führen, dass die Auseinandersetzung mit der Existenziellen Pädagogik im Lehrberuf – wie möglicherweise auch in anderen Berufen – angstreduzierend wirkt. Diese These kann hier aber aufgrund der doch geringen TN-Zahl nicht seriös untermauert werden, wäre aber spannend weiter verfolgt zu werden.

2. Angst, den erziehlichen Anforderungen nicht genügen zu können (4,38), gleichauf mit der ...
3. ... Angst, dass Schüler:innen nicht genügend lernen (4,38),
4. Angst, den inhaltlichen Anforderungen nicht zu genügen (4,02),
5. Angst, vor fordernden Eltern und schlechter Nachrede durch Kolleg:innen (3,0).

Mit dem höchsten durchschnittlichen Angstniveau von 4,5 bei der erstgereihten Antwort – aber auch bei den weiteren Mittelwerten, scheinen die Pflichtschullehrpersonen ein insgesamt tieferes Angstniveau aufzuweisen als die anderen Untergruppen. In dieser Untergruppe, die doch recht häufig mit herausfordernden Kindern zu tun hat, steht – wiederum überraschend – die Angst vor herausfordernden Kindern und Eltern nicht im Vordergrund. Stattdessen sind sie in Sorge, dass sie den Standards und Kompetenzvorgaben sowie den erziehlichen Anforderungen nicht nachkommen können und dass die Schüler:innen nicht genügend lernen. Den inhaltlichen Anforderungen nicht zu genügen, dürfte tatsächlich eher ein Thema bei den Pflichtschullehrpersonen sein, die ja praktisch *alle Fächer* im Grundschulbereich abdecken sollten, was immer wieder als herausfordernd erlebt wird. Interessanterweise wurde von den Pflichtschullehrpersonen das freie Nennen von Ängsten nicht genutzt oder es standen bei ihnen keine weiteren Ängste im Vordergrund.

Bei den **Beratungslehrpersonen** (6), die als Fachleute für herausforderndes Verhalten und sonderpädagogische Förderung an einzelnen, oftmals verschiedenen Schulen tätig sind, fällt der mit 5,5 praktisch gleich hohe Angstmittelwert wie bei den AHS-Lehrpersonen auf. Dies steht möglicherweise damit in Zusammenhang, dass sie stark unter Erwartungs- und Leistungsdruck der Lehrpersonen stehen, die von ihnen eine rasche Hilfestellung für ihre herausfordernden bzw. lernbeeinträchtigten Schüler:innen erwarten. Möglich, dass sie sich in der Folge selbst unter Druck setzen. Dazu passt der Befund, dass sich die Beratungslehrpersonen am meisten vor schlechter Nachrede von Kolleg:innen fürchten. Dieses Item nimmt bei ihnen die vierte Stelle der Angst verursachenden Gründe ein. Auf den ersten Blick überraschend ist jedoch, dass die Beratungslehrpersonen mit Sorge auf fordernde Eltern mit einem Mittelwert von 3,0 blicken, auch wenn dieser nicht sehr hoch ist. Auf den zweiten Blick könnte es damit zusammenhängen, dass nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Eltern der von ihnen betreuten Kinder hohe Erwartungen an schnelle Erfolge haben könnten. Bei der freien Antwortmöglichkeit zusätzlich genannt

wurden von den befragten Beratungslehrpersonen noch folgende Ängste:

1. Angst vor Kontrollverlust, gesundheitlicher Überforderung, nicht beliebt, wertgeschätzt zu sein;
2. Angst, zu wenig zu wissen, inkompetent zu sein, nicht gut genug zu sein (3);
3. Angst, den Kindern nicht gerecht zu werden (6);
4. Angst vor ständig neuen Vorgaben durch Ministerium und Bildungsdirektion;
5. Angst vor Digitalisierung;
6. Angst vor Rivalität im Team;
7. Angst bei herausforderndem Verhalten nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft zu haben;
8. Angst vor der Abwertung durch die nächsthöheren Schulen (Mittelschule, Höhere Schulen);
9. Angst vor neuen Herausforderungen;
10. Angst (insbesondere vor Nahtstellen) falsche Entscheidungen zu treffen.

Diese vielen Nennungen sind darauf zurückzuführen, dass die Beratungslehrpersonen zusätzliche am Fragebogen nicht berücksichtigte Ängste aufzeigen wollten, die in ihrem Tätigkeitsfeld bei den betreuten Lehrpersonen auftauchen. Insgesamt gestaltete sich die Auswertung der Fragebögen der Beratungslehrpersonen am schwierigsten. Denn diese füllten die Fragebogen teilweise aus der Sicht der von ihnen betreuten Lehrpersonen aus oder beantworteten Fragen nicht, die sie aus ihrer Sicht nicht betrafen. Schließlich erfolgte nur die Auswertung derjenigen Fragebögen, auf denen alle sie betreffenden Fragen beantwortet waren. Vor diesem Hintergrund wurden diese Fragebögen nicht in die Gesamtuntersuchung einbezogen.

Bei den Ängsten der **Schulleiter:innen** (8) stehen fordernde Eltern im Vordergrund (Mittelwert 4,75), gefolgt von herausfordernden Schüler:innen (Mittelwert 3,63). Bei der freien Antwortmöglichkeit zusätzlich genannt wurden von den befragten Schulleitungspersonen noch folgende Ängste:

1. Angst vor der Aufgabe, die Schule zu entwickeln (abhängig vom Kollegium);
2. Angst vor Personalmangel (9);
3. Angst auf Dauer die Energie für so viele Tätigkeiten nicht aufbringen zu können (6);
4. Angst vor zu kleinen Schülerzahlen und damit Rückgang der finanziellen Ressourcen (7).

Gering ist der Angstlevel bei *allen* befragten Personen in Bezug darauf, bei den Kolleg:innen nicht mithalten zu können und den Anforderungen des Lehrplans nicht zu genügen. Am wenigsten Angst besteht vor der Schullei-

tung und der Schulaufsicht. Das wäre vor einigen Jahren mit einiger Wahrscheinlichkeit noch anders gewesen.

### Resümee der Untersuchung

Schauen wir die genannten Ängste im Gesamtbild aller Lehrpersonen genauer an, so fällt auf, dass immer wieder Ängste im Vordergrund stehen, die ursächlich der Institution Schule zugeordnet werden können, wie beispielsweise die Angst, den Anforderungen der Zentralmatura nicht nachkommen zu können, aber vor allem auch die Angst, den Standards und Kompetenzorientierungen nicht zu genügen, die sich bei allen Untergruppen jeweils unter den ersten drei genannten Ängsten findet. Wenn wir die Angst, dass Schüler:innen nicht genügend lernen und die Angst, dass sie als Lehrpersonen den inhaltlichen Anforderungen nicht genügen, dazu nehmen, so finden sich all diese Ängste innerhalb der ersten fünf höchsten Mittelwerte (neben der Angst vor herausfordernden Schüler:innen und vor allzu fordernden Eltern). Diesen „institutionell ausgelösten“ Ängsten wird im Folgenden genauer nachgegangen.

### Der Befund: Übernationale, nicht als sinnvoll empfundene Reformflut

#### Wirtschaft kontra Pädagogik

Etwa seit den 90er Jahren geriet die Schule immer mehr ins Blickfeld von wirtschaftlichen Überlegungen und damit der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Die Schule sollte (neu und zentral) gesteuert und verändert werden, mit dem Ziel, „evidenzbasierte erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik insbesondere schulische Bildungsprozesse verfügbar zu machen, um nichts dem Zufall zu überlassen“ (Bohl 2000; Fichten 1993; Hage et al. 1985; Hattie 2009, zit. nach Waibel & Melzer 2023). Lassen wir uns diese Aussage auf der Zunge zergehen, so wird klar, dass damit der (unverfügbare) Mensch „ausgeschaltet“ werden soll. Nicht nur der Mensch wird damit an den Rand von Bildungsprozessen gedrängt, sondern es „wird auch das Wissen selbst industrialisiert“ (Liessmann 2006, 39, zit. nach Krautz 2009, 89, zit. nach Waibel & Melzer 2023). Fachliches Wissen werde abgewertet und durch nützlichkeitsbezogenes Wissen ersetzt, so der Befund von Kissling (2018, 136). Das hat zur Folge, dass Wissensinhalte in Bildungsstandards verpackt werden, die (scheinbar) genau evaluiert werden können und damit reduziert werden. „Von Bedeutung ist nur noch, was ge-

messen und getestet werden kann“, meint Krautz (2009, 90). Damit werden – so Krautz – „Lehrerinnen und Lehrer ... Ziel von Change-Attacken, ohne zu wissen, was mit ihnen geschieht“ (2018a, 22). Es ist offensichtlich, dass ein solch utilitaristisch und konstruktivistisches Verständnis von Bildung auch das Verhältnis der Lehrperson zum Kind verändert, das damit vor allem funktional und nicht personal gesehen wird (Kissling 2018, 136).

#### Wirtschaftsbezogenes contra personbezogenes Denken

Mit der „Argumentation, die Globalisierung erfordere eine grundlegende Neuorientierung an internationalen Maßstäben“ (Kissling 2018, 129) wurden die bisherigen Grundlagen von Bildungspolitik von der primär als Wirtschaftsorganisation gegründeten OECD „zu einer Output-basierten, utilitaristisch orientierten und auf Controlling aufbauenden Funktionsweise ... verändert“, stellt Kissling fest (2018, 129). Diese Bildungspolitik wolle ihre Ziele durch (scheinbar) objektives Messen und permanentes Vergleichen untermauern (ebd.). In Anlehnung an Friedrich Nietzsche spricht Beat Kissling von einer „Umwertung der Werte“ (ebd.). Ein solches Vorgehen wäre für Volker Ladenthin „problemlos, wenn die OECD es dabei beliebe, Bildungsperspektiven aus wirtschaftlicher Sicht zu interpretieren. Genau das erwarte man sogar von einer Wirtschaftsinstitution. Die OECD werde aber dadurch „zum Problem, weil sie die ökonomische Perspektive als einzige Perspektive der Sinnstiftung bestimmt“ (2018, 190). Sie schiebe sich damit „zwischen Wissenschaft und Politik“ (ebd.). Und weiter: „Es ist die Verabsolutierung einer Weltsicht gegenüber anderen Weltsichten. Diese Verabsolutierung übernimmt eine Politik, die sich affirmativ von der OECD beraten lässt“ (ebd. 191).

Somit drängt im Wesentlichen *ein* einziges Konzept (unter verschiedensten Namen) in die Schule, das nicht (mehr) von pädagogischen, sondern von *ökonomischen* Überlegungen bestimmt ist, nämlich Change- (Krautz 2018a, 20) und Qualitätsmanagement. Es lässt bisherige Wertvorstellungen von Bildung und Schule in den Hintergrund treten und überträgt gerade aktuelle – und nicht immer wissenschaftlich fundierte – Denkströmungen aus der Wirtschaftswissenschaft auf die Schule, wie Krautz meint (2018a, 20). Mit anderen Worten: Ein neoliberales, wirtschaftsfokussiertes Konzept erobert die Schule. Natürlich sollen Schulen wirtschaftlich geführt werden, aber ob es zielführend ist, ausschließlich wirtschaftliche Überlegungen auf *alle* – insbesondere pädagogische – Bereiche der Schule auszudehnen, darf angezweifelt werden. Bislang waren Überlegungen zum Bildungskanon von Wert-

vorstellungen zur Sicherung des Gemeinwohls bestimmt, wie Kissling ausführt (Kissling 2018, 129). Diese mündeten in ein humanistisches Bildungsziel, wonach der Mensch um seiner selbst willen gebildet werden sollte. Heute gilt dies als überholt. Stattdessen steht gegenwärtig – laut Burchhardt – *ein einziges* Konzept im Mittelpunkt aller wesentlichen Überlegungen zur Bildung anstelle vielfältiger, verschiedener Zugänge (2018, 62ff.).

Seine ‚Befugnis‘ bezieht das OECD-Board daraus, dass es – wie Krautz meint – Untersuchungen befördere, die sein Hineinwirken in die Nationalstaaten nicht nur rechtfertigen, sondern ihm auch die notwendige (emotionale) Durchschlagskraft verleihen soll, wie dies beispielsweise mit der PISA-Studie geschehen sei (2018a, 21). Kissling sieht damit die Output-Orientierung endgültig eingeläutet. Der dadurch ausgelöste Schock sollte Reformen den Weg bahnen (2018, 131). Für ihn unverstänlich schaffte es kein einziges Land „die Fragwürdigkeit und Ziele der Tests international zur Diskussion zu stellen, (und) traute sich kein europäisches Land, den PISA-Studien den Rücken zu kehren“ (ebd.). Ebenso unverstänlich ist für Kissling, dass niemand „die Fragwürdigkeit solcher Ländervergleiche ... angesichts der teils sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen und der unterschiedlichen historischen Entwicklungen der nationalen Bildungssysteme“ anzweifelte (ebd.). Stattdessen unterzögen sich nicht nur die Europäer alle drei Jahre solchen „Uniformierungsstudien“ (ebd.), welche immer wieder neue Reformideen in die Welt setzten. Das Problematische daran sei, so Krautz, dass dies weder zu verbesserten Lernleistungen führe (Krautz 2018a, 21) noch zu einer besseren nationalen Bildungspolitik. Noch schlimmer: PISA sei „kein Instrument der Politik, sondern PISA ersetzt Politik“ (Ladenthin 2018, 191). Wir können also festhalten, dass Bildungsthemen heute wesentlich von der OECD definiert werden. Sie stimmen daher nicht zwangsläufig mit nationalen Eigenheiten und Befunden sowie mit denen von Lehrpersonen, Schulleitungen, Schülern und Eltern überein (Ladenthin 2018, 193).

### **Übernational gesteuertes, antidemokratisches Vorgehen**

Beat Kissling sieht im Bildungswesen eines Staates die „wohl fundamentalste Basis einer Demokratie“ (Kissling 2018, 137). Das Überstülpen der Governance-Politik der

OECD<sup>4</sup> versteht er daher als ein „Herrschaftsinstrument, das sich als Alternative zum demokratischen Nationalstaat“ darstelle (Kissling 2018, 142) und „alle relevanten Entscheidungen dem demokratischen Willen bewusst“ entziehe, so der harte Vorwurf (Kissling 2018, 146). Auch Volker Ladenthin sieht die Entwicklung von Bildungsplänen für alle Länder durch die OECD jedenfalls als undemokratisch an. Sie entsprächen nicht den Verfassungszielen des Schulwesens in den einzelnen Staaten und führten zu einem Bildungs-, Kultur- und Werteverlust durch Anpassung an formale, hauptsächlich ökonomisch begründete Standards (Ladenthin 2023).

Diese Entwicklung sei zurückzuführen auf wenige von der Wirtschaft kommende im Board der OECD sitzende Personen, die an demokratischen Prozessen vorbei in allen OECD-Ländern eine für alle gleiche Bildungspolitik etablieren wollen, indem sie übergeordnete Ziele für alle OECD-Staaten vorgeben. Diese würden schließlich – unabhängig von den unterschiedlichen nationalen Regierungen und deren Bildungsvorstellungen – im Selbstlauf weitergeführt, steht für Krautz fest (2018a, 33). Dieses die nationalen Parlamente und Bildungsbehörden ausschaltende Vorgehen müsse daher als am Volkswillen vorbei angesehen werden (ebd. 21). Krautz stellt sich sogar die Frage, ob dies „den Übergang in eine undemokratische Form des Steuerns von Gesellschaften“ bilde (ebd. 22), angesichts der Entwicklungen im KI-Bereich eine erschreckende Vorstellung.

### **Materialistisches, funktionales Menschenbild**

Das Überstülpen einer zentralen, von wenigen Menschen etablierten Governance-Politik ist *ein* Kritikpunkt. Mindestens ebenso schwer wiegt, dass das gesamte Governance-Konzept *materialistisch* fundiert und hauptsächlich *funktional* ausgerichtet ist. Dahinter ortet nicht nur Krautz letztlich ein „mechanistisches Menschenbild, das Mündigkeit nicht kennt“ (Krautz 2018b, 228). Silja Graupe, eine Ingenieurin, Ökonomin und Philosophin, geht noch einen Schritt weiter. Für sie ist der Mensch in diesem Menschenbild „ein im Unbewussten manipulierbares Wesen“ (Graupe 2018, 156). Daraus resultiert für Graupe<sup>5</sup> das „Bild des manipulierbaren Geistes“ (ebd. 157). Menschen würden dabei „als Sklaven ihres eigenen Unbewussten“ angesehen (ebd. 159), anfällig für Gehirnwäsche und Organisationsentwicklung (ebd. 161 ff.). Auch

<sup>4</sup> Allgemein werden mit „Governance“ die Steuerungs- und Regelungssysteme privater, wirtschaftlicher oder öffentlicher Organisationen bezeichnet. Hier wird „Governance“ in dem Sinn verwendet, dass private Stakeholder Steuerungswirkung erzielen wollen (Wikipedia 2023).

<sup>5</sup> Graupe vertritt in Forschung und Lehre den Standpunkt, dass gegenwärtig auch die Ökonomie selbst von einer geistigen Monokultur, d.h. einem dogmatischen Mainstreamdenken (insbesondere der Neoklassik) durchsetzt sei und dabei bewusst oder unbewusst unsere Lebenswelt gestalte. Diese geistige Monokultur fuße dabei auf Annahmen, die in hohem Maße aus wissenschaftstheoretischer, empirischer oder normativer Perspektive infrage zu stellen seien (Graupe 2023) ([https://de.wikipedia.org/wiki/Silja\\_Graupe](https://de.wikipedia.org/wiki/Silja_Graupe) abgerufen am 21. 5. 2023).

wenn beide Begrifflichkeiten auf den ersten Blick sehr unterschiedlich daherkämen, liege die ihres Erachtens fundamentale Parallele zwischen beiden Ideen im gleichen Menschenbild (ebd. 166). Der fundamentale Unterschied bestehe darin, „dass das Bild des manipulierbaren Geistes nun nicht mehr allein der Umerziehung von Individuen, sondern ganzer organisatorisch verfasster Gemeinschaften dienen soll“ (ebd. 167). Dabei werde unter anderem gezielt „Überlebensangst“ geschürt (ebd. 2018, 169). Mit anderen Worten: Auf der Grundlage von Angst, den Anschluss zu verlieren, werden nationale Schulentwicklungs- und Veränderungsprozesse initiiert und umgesetzt. Auch wenn sich ein solches Menschenbild in vielen anderen materialistisch orientierten gesellschaftlichen Bereichen findet, ist die Schule der falsche Ort dafür. Gerade im Umgang mit anderen Menschen, insbesondere in Erziehung und Unterricht, müssten unbedingt andere Kriterien zum Einsatz kommen.

### Reformflut

Die Folge all dieser Verwerfungen ist zudem eine Reformflut, die viele Menschen und Bildungsinstitutionen überfordert. Daraus entstehe der Anspruch, ständig *Schulentwicklungs-* und Veränderungsprozesse umzusetzen, wie Burchhardt feststellt (2018, 70). Und dies, obwohl der Bildungsauftrag der Schule in nationalen Gesetzen, Erlassen und Lehrplänen festgelegt sei (ebd.). Mit einem solchen permanenten Anspruch an Veränderung an die Schule heranzutreten, unterstellt einerseits, dass die Schule „unterentwickelt“ bzw. nicht gut genug sei (da sie ja entwickelt werden müsste), andererseits, dass Veränderung *an sich* gut sei. Bei der Bevölkerung hängen bleibt, dass das Bildungswesen nicht mehr zeitgemäß und für die Herausforderungen der Zukunft nicht gewappnet ist. Aber auch Lehrpersonen werden verunsichert. Dass es Anpassungsbedarf an neue Entwicklungen braucht, ist unbestritten, aber wenn jeglicher Bildungswert in der Veränderung an sich und alles Bewährte (das es auch gibt) in Frage gestellt wird, wird Vertrauen in die Schule zerstört. In Kauf genommen werde dabei außerdem, so Burchhardt, die permanente Unruhe, die dadurch in die Schule getragen werde (ebd. 71). Er meint, so „könnte man ganz naiv fragen, wozu man ihn (den Schulentwicklungsprozess, EMW) und die damit verbundene Aufregung an den Schulen überhaupt braucht“ (ebd. 70). Der ständige Anspruch nach Veränderung bringe nicht nur stetige Unruhe in die Schule, sondern verursache allen

Beteiligten zusätzlichen und oft unnötigen Stress, der „billigend in Kauf genommen“ und als Nebenwirkung des Wandels angesehen werde (ebd. 78). Die Fragen nach den Zielen und Werten von Bildung und dem Wozu und Wohin von solchen Prozessen scheinen dabei mehr und mehr in den Hintergrund zu geraten. Denn eigentlich müssten – so Silja Graupe – die grundsätzlichen Fragen bereits im Vorfeld gestellt werden: „Wer soll hier eigentlich gebildet werden und zu welchem Zwecke? Wer leitet den Wandel und wie geschieht das? Welche Vorteile soll dieser Prozess bringen und was droht er zu zerstören?“ (Graupe 2018, 155).

### Funktionales contra personales Lernen

Um eben diese Entwicklungsprozesse einzuleiten und die Ziele der OECD umzusetzen, wird auf scheinbar objektive, Output orientierte „Qualitätsstandards“ gesetzt. Dazu gehören Standards und Kompetenzen (Kissling 2018, 133). So geben Bildungsstandards und Kompetenzen die zu erreichenden Ziele vor, Leistungen werden im Output vermessen, für Krautz eine technoide Logik (2018a, 24f), für Ladenthin ein funktionales Vorgehen (2018, 197) und „die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdsteuerung“ (Ladenthin 2023). Auch die SMART<sup>6</sup> formulierten Standards und Kompetenzvorgaben entlasten nicht. Im Gegenteil: Sie gängeln sowohl Schüler:innen, als auch Lehrpersonen. Insofern überrascht es nicht, dass in der Wahrnehmung der Lehrpersonen – wie die anfangs erwähnte Untersuchung zeigt – die Lehrpläne ihnen mehr Luft zum Atmen lassen als vorgeschriebene Orientierungen an Standards und Kompetenzen. Aus Sicht der OECD sind Standards und Kompetenzen wiederum notwendig, um Vergleichstests in sehr unterschiedlichen Ländern mit sehr unterschiedlichen Bildungskulturen und Lehrplänen durchzuführen. Hier schließt sich der Kreis. Denn da die durchgeführten Vergleichstests die unterschiedlichen Inhalte der Lehrpläne in den verschiedensten Ländern nicht berücksichtigen könnten, werde „Prozesswissen“ in den Vordergrund gestellt und in den Tests abgefragt, beispielsweise, ob Schüler:innen lesen können und nicht, ob sie dabei relevante Literatur konsumiert haben (Kissling 2018, 133f.). Lesen zu können ist unbestritten wichtig, es macht allerdings einen Unterschied, ob sich Schüler:innen diese Kompetenz an inhaltlich lehrreichen Texten oder an gewaltbetonten Inhalten erwerben.

<sup>6</sup> SMART steht für die Formulierung von Zielen, die spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert sein sollen. Damit steht SMART für ein Kriterienraster, das fordert, dass Ziele überprüfbar sein müssen.

## Steuerung, Kontrolle und Überwachung von Lehrpersonen

Auf Basis von scheinbar unverrückbaren Zahlen, Daten, Fakten werden nun nicht nur ganze Schulen, sondern auch die Lehrpersonen gegängelt und zu „Change-Agenten“ (Frick 2018, 204) verpflichtet. Dazu komme, bedauert Kissling, dass die Bedeutung der Lehrperson nunmehr auf Verwalten, Moderieren, Begleiten und Diagnostizieren begrenzt werde (Kissling 2018, 136). Mit der Schule werde auch die Lehrpersonenausbildung von dieser Mentalität unterwandert. Ursula Frost sieht neben den derzeitigen Vorstellungen von Schulentwicklung vor allem in der derzeitigen Lehrpersonenausbildung verdeckte „Praktiken der Steuerung, Betreuung und Überwachung von Lehrenden und Lernenden, um abzuliefernde Ergebnisse zu sichern“ (Frost 2018, 41). Die technologische Logik hinter einem solchen angeblich sich selbst steuernden System: „Das Vermessen von Leistungen (‘Output’) soll in Rückmeldeprozessen (‘Feedback’) zum ‘Nachsteuern’ in der Praxis führen, sodass sich durch Messen und Rückmeldung auf wundersame Weise die Bildungsqualität erhöhen soll“ (Krautz 2018a, 23). Diese äußere Betriebsamkeit überspiele „die Tatsache, dass dabei die Fundierung dieser Ergebnisse in Bildung und Wissenschaft umgangen wird“ (Frost 2018, 41). Somit ist die „empirische Wende“, die „planen, messen, steuern“ als „neue Leitplanken“ betrachtet, bei allen Beteiligten angekommen (Höltershinken 2013, 15; Wacker et al. 2020, zit. nach Waibel & Melzer 2023). Mit einem solchen System sind Outputorientierung und Optimierungsdruck verbunden. Nicht nur die Schule und die Lehrpersonen sind betroffen. Rosa sieht kindliche Entwicklungsdimensionen ebenso „parametrisiert“. Das heißt, diese werden quantitativ messbar gemacht und zu jeder einzelnen spezifische Förderprogramme erstellt (Rosa 2022, 78, zit. nach Waibel & Melzer 2023). Dass solche Konzepte die Person übergehen, liegt auf der Hand. In diesem neoliberalen Wirtschaftskonzept werde, wie Burchhardt ausführt, der Mensch als Nutzwert angesehen (Burchhardt 2018, 62). „Nicht mehr die Person der Kinder und Jugendlichen, sondern ihr bestmögliches Funktionieren tritt in den Vordergrund. Statt zur Personalisierung<sup>7</sup> kommt es zur Funktionalisierung von Kindern und Jugendlichen für vorgegebene Zwecke. Die Person wird als *Humankapital* wahrgenommen, als Objekt, nicht mehr als Subjekt. Sie soll flexibel, angepasst und lebenslang lernend sein (Krautz 2009, 90).

Dass dies zu einem Verlust von Persönlichkeit und denjenigen Bildungsinhalten führt, die sich nicht so leicht kategorisieren lassen, liegt auf der Hand. Im Endeffekt führt dies zu einem Unterricht, in dem weniger auf die Interessen einzelner Kinder und Jugendlicher eingegangen werden kann und wird, weil Tests und Matura standardisiert sind. Spezielle Themen können nicht mehr berücksichtigt werden, weil vorgegebene Prozesse und Inhalte keinen Raum mehr dafür lassen.

## Bürokratisierung der Schule

Dazu kommt: Immer mehr Lehrpersonen und insbesondere Schulleitende beklagen die überbordende Bürokratie. Dies kommt davon und führt dazu, dass die schulischen Rahmenbedingungen für sie immer unübersichtlicher werden. Gefühlt stehen derzeit für Schulleitende Kompetenzen, Standards, Changemanagement, Bürokratie und zu erstellende Statistiken im Vordergrund. Sie fühlen sich in ihrem eigentlichen Berufsauftrag und Handlungsspielraum eingeengt. Für Unterstützung, Begleitung und Führung der Schule bleibt ihnen immer weniger Zeit. Sie erleben den Raum für ihre eigentlichen Aufgaben als immer enger werdend. Als ob das noch nicht genügen würde, führt der schulische Kompetenzbetrieb zusätzlich „zum schleichenden Entzug der Kompetenz der Handelnden vor Ort“, wie Ursula Frost befürchtet (2018, 48).

Das gilt auch für die Lehrpersonen. Sie erleben ihren pädagogischen Freiraum ebenfalls immer mehr eingegrenzt. Pädagogik und Bürokratie passen nicht wirklich gut zusammen. Trotzdem „wird gemessen und getestet, evaluiert und verglichen, korreliert und prognostiziert wie noch nie“ (Bossard 2023, 19). Nicht jeder Test, jede Evaluierung, jede Statistik, jeder Bericht ist eine Belastung. Nimmt aber diese Pflicht zur Aufzeichnung überhand – und noch schlimmer – wird sie als nicht zielführend angesehen und muss viel Zeit in diese statt in pädagogische Arbeit investiert werden, fragen Schulleitende und Lehrpersonen nach dem Nutzen all dieser Daten. Während Corona mussten beispielsweise nicht nur sämtliche Krankheits- und Verdachtsfälle täglich (!) ans Ministerium übermittelt werden, sondern auch sämtliche Klassen- und Gruppenzusammensetzungen. Einerseits ist es verständlich, dass Bildungsbehörden während einer Pandemie über das Krankheitsgeschehen in den Schulen informiert sein wollen, um allfällig notwendige Schritte abzuleiten, andererseits ist es kaum zu verstehen, dass die Belastung der Schulen angesichts dieser beinahe täglich

<sup>7</sup> Personalisierung meint im Gegensatz zur Individualisierung im existenzanalytischen Verständnis, dass Lernen auf Eigeninitiative und Eigentätigkeit des Kindes beruht und nicht durch die Lehrperson bestimmt wird (Waibel & Wurzbauer 2016, 111 ff.). Personalisierung geht von der Eigeninitiative und Eigentätigkeit des Kindes aus, (noch so gut gemeinte) Individualisierung geht von der Lehrperson aus.



eingeforderten Zahlen so wenig gesehen wird. Möglicherweise folgt dieses Einfordern von Zahlen, Daten und Fakten einem Kontrollbedürfnis und der Sorge der Bildungsbehörden, irgendwo etwas nicht unter Kontrolle zu haben. Dies führt nicht nur zu einer mehr oder weniger großen Bevormundung von Schulen und Lehrpersonen, sondern auch zu deren Erschöpfung.

Das hat Auswirkungen auf die Schüler:innen. Durch die permanente Belastung der Lehrpersonen wird ihnen wertvolle Beziehungs- und Lernzeit entzogen. Sind Lehrpersonen zu sehr gestresst oder gar schon kurz vor dem Burnout, werden sie noch weniger Beziehungsarbeit leisten können. Wenn der Mensch, die Person, so in den Hintergrund gerät, gehen nicht nur Freude und Motivation für Schüler:innen und Lehrpersonen verloren. Ein solches Umfeld wirkt im besten Fall wenig produktiv und im schlechtesten Fall krankmachend. Daher überrascht es nicht, dass die Bildungserfolge seit der Einführung der Standards und Kompetenzen nicht wirklich besser geworden sind. „Inzwischen hat sich auch in der Politik herumgesprochen, dass das Kompetenzmodell weder hält, was es versprochen hatte, noch auch nur in sich stimmig ist“ (Ladenthin 2018, 197).

### **Schlingende Bildungspolitik**

Die OECD mag einem klaren Konzept folgen, auch wenn dieses im Bildungsbereich umstritten ist. Ein solch klares Konzept scheint den nationalen – zumindest den deutschsprachigen – Bildungsbehörden zu fehlen. Notwendig wäre eine klare Analyse dessen, was es wirklich braucht. Derzeit herrscht der Eindruck vor, dass (zu)viel auf mehr oder weniger zufällige Zurufe von außen bzw. auf Testergebnisse reagiert wird. Gesteuertes Agieren auf der Grundlage von ausgehandelten und klar definierten Zielen rückt in den Hintergrund. Für Carl Bossard haben die Bildungsinstitutionen „in der stürmischen Reformflut den Kompass verloren“ (2023, 19). Allerdings bin ich nicht sicher, ob sie diesen je gehabt haben. In den fast 50 Jahren, in denen ich mich – auf unterschiedlichsten Ebenen – mit Bildung befasste, hatte ich noch nie den Eindruck, als wären etwa pädagogische Zugänge und unterrichtliche Konzepte wichtig, sondern eher vordergründige Maßnahmen wie eine andere Schulorganisation oder eben die nun neue Ausrichtung an den Wirtschaftstheorien. Immer wieder entzündeten sich Debatten etwa über die Noten, umstrittene Ansätze für das Wie des (schnellen) Erwerbs der deutschen Sprache, die Länge der einzelnen Unterrichtsstunden, die Höhe der Lehrverpflichtung, das Dienstrecht, neue Lehrplaninhalte usw. Zum einen stoßen diese Debatten nicht zum Kern von Erziehung und Unter-

richt, geschweige denn Bildung vor. Zum anderen sind diese Auseinandersetzungen dadurch gekennzeichnet, dass sich die Befürworter:innen der verschiedenen Denkrichtungen „einbunkern“ und nicht mehr aus der Deckung kommen. Selten wird sachlich, fachkundig, grundsätzlich und in Hinblick auf einen zukunftsweisenden Unterricht und eine stärkende Pädagogik diskutiert.

Werden neue (Lehrplan)Inhalte eingeführt, so geschieht dies oft überhastet und ohne genügend steuernde Begleitmaßnahmen. Beispielsweise erhielten im Schuljahr 2022/23 alle österreichischen Schüler:innen der 5. Schulstufe ein I-Pad, um ihnen digitales Lernen und den Umgang mit den neuen Medien zu ermöglichen. Der Lerneffekt war schnell da, allerdings nicht nur der beabsichtigte. Einzelne Schüler:innen fanden die Computerspiele, die Porno- und Gewaltseiten schneller als die Lehrpersonen dies überhaupt bemerkten und mit der Sperre der Seiten nachkamen. Überhaupt: Was heißt digitales Lernen genau? Ist es damit getan, allen Schüler:innen ein I-Pad in die Hand zu drücken und es den ohnehin überlasteten IT-Expert:innen der Schulen zu überlassen, Missbrauch zu verhindern? Ist es damit getan, digitales Wissen aktuell und schnell abzurufen oder gar die künstliche Intelligenz für sich arbeiten zu lassen? Möglicherweise läge eine gute Vorbereitung auf die neuen Medien auch darin, Problemlösefähigkeit, Kreativität, Wert- und Sinnorientierung zu fördern.

Klar ist: Jeder neue Lehrstoff geht zu Lasten des vorhandenen. Wenn etwas Neues eingebracht wird, müssen irgendwo Abstriche gemacht werden und darüber muss diskutiert werden. Sonst wird alles nur mehr oberflächlich und nicht mehr tiefgehend abgehandelt. Wenn zu viel gewollt wird, geht notwendige Übungszeit verloren, mit dem Ergebnis, dass Lehrpersonen „von Thema zu Thema“ hetzen (Bossard 2023, 19) und sich dabei selbst abgehetzt fühlen. Das hat Folgen.

### **Fluchtbewegung aus der Schule**

Immer mehr Lehrpersonen verlassen die Schule, immer öfter schon nach dem ersten Dienstjahr, reduzieren ihr Pensum, weil es ihnen zu viel wird, oder gehen so früh wie möglich in den Ruhestand, entnervt, entmutigt oder enttäuscht, ohne Nerven, ohne Mut, und ohne eine weitere Täuschung mehr zuzulassen oder gar ausgebrannt. Ältere Lehrpersonen treten ihren Ruhestand so schnell wie nur möglich an. Auch wenn die Bildungsbehörden vordergründig von den Babyboomern sprechen, die aktuell im Pensionsalter sind bzw. sich bald dorthin verabschieden sowie dem Mangel an Personal in allen gesellschaftlichen Bereichen, viel zu viele (teuer ausgebildete) Lehrpersonen verlassen die Schule aus den genannten Gründen.

Viele Lehrpersonen leiden an Ängsten, die auf der einen Seite auf die gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen (vor neuen Entwicklungen, vor sehr herausfordernden Kindern, vor übermäßig fordernden Eltern, auf eigene Unsicherheiten ...) zurückgeführt werden können. Auf der anderen Seite verweisen diese Ängste auf Lücken in der Ausbildung. Frisch, aber zu wenig auf die Essenz und die Herausforderungen des Lehrberufs ausgebildete Lehrpersonen steigen schnell wieder aus. Wesentliche Gründe liegen darin, dass in der Schule das Zentrale aus dem Auge verloren wird, was Erziehung und Unterricht ausmacht: Den Menschen, die Person. In Erziehung und Unterricht geht es – entgegen allen intentionalen Erziehungsvorstellungen – genau darum, „die Person aufzusuchen und ihr zum Durchbruch zu verhelfen“, wie es Längle ausdrückt (2014, 16). Dieses Anliegen realisieren zu können, setzt voraus, dass sich Erziehende und Lehrende ein fundiertes Wissen über die Person angeeignet haben, das sie die Person „suchen“ lässt und es ermöglicht, die Person anzusprechen. Es setzt aber auch voraus, dass Bildungsbehörden die Person in Schule und Unterricht endlich in den Blick nehmen. Damit sind neben den Kindern und Jugendlichen die Lehrpersonen und die Schulleitenden, alle an Schule Beteiligten, gemeint. Ohne dieses Grundverständnis ist die Versuchung groß, über Menschen, über Kinder und Jugendliche „instrumentell“ zu verfügen, aber natürlich auch über Lehrpersonen und Schulleitende, in welcher Form auch immer. Aber nicht nur das: Ohne diese Basis ist die Gefahr groß, materialistischen und somit im Sinne von Frankls (1991, 13) Reduktionismuskritik verkürzten Bildungsentwürfen auf den Leim zu gehen und die Person aus dem Auge zu verlieren. Damit wird auch der Lehrberuf zunehmend unattraktiv.

Lehrpersonen sind in der Regel Menschen, die Kinder mögen, die Kindern dazu verhelfen wollen, sich gut im Leben zurechtzufinden. Sie sind an ihnen und an der Beziehung zu ihnen interessiert. Wenn wir davon ausgehen, dass Angst auf Wesentliches hinweist, den Blick dafür schärft, was nicht so sein soll, so macht nach dem vorgelegten Befund den Lehrpersonen die zunehmende Funktionalisierung aller Lebensbereiche Sorge, auch die der Schule. In einer Schule, in der Standards und Kompetenzen die Oberhand gewinnen, verschwindet die Bedeutung des Menschen. Wer Schulen als (etwas andere) Wirtschaftsbetriebe sieht, an deren Kennzahlen ihre Prosperität, Produktivität, ihr „Gewinn“ abgelesen wird, erkennt nicht nur die Eigendynamik der Institution Schule, sondern auch deren andere Aufgabenstellung. Schulen als

Wirtschaftsbetriebe stellen nicht mehr die Person in den Mittelpunkt, orientieren sich nicht mehr am Wesentlichen für die beteiligten Menschen.

Spekulieren lässt sich, was hinter der überhandnehmenden Bürokratie der nationalen Bildungsbehörden steht. Ist es die verleitende, einfache Möglichkeit, in digitalen Zeiten Anfragen in Sekundenschnelle an alle Schulen zu stellen und scheinbare Sicherheit durch Zahlen zu gewinnen? Ist es das Gefühl, alles unter Kontrolle haben zu wollen oder müssen? Oder das Bestreben, über alles Bescheid wissen zu müssen? Oder steht der Rechtfertigungsdruck in einzelnen Abteilungen der Bildungsbehörden dahinter? Ist es die Angst davor, dass sich die Schulen nicht in die vorgegebene Richtung entwickeln? Oder die Sorge, dass Kinder nicht genügend oder vielleicht das scheinbar „Falsche“ lernen, dass Lehrpersonen ihre Schwerpunkte favorisieren oder sich gar dem Leistungsdruck entziehen? Es scheint, dass Angst Teil des gesamten Systems ist.

## Mögliche Auswege aus der Perspektive Existenzieller Pädagogik

### *Bildung am Menschen orientiert*

Beim Wort Bildung scheint jeder zu wissen, was damit gemeint ist. Und doch ist – wie Sattler verdeutlicht – Bildung ein vielgestaltiger, „schillernder“ Begriff, der sich nicht so einfach und vor allem nicht scharf fassen lässt. Außerdem scheint er etwas aus der Zeit gefallen zu sein. Trotzdem sei hier der Versuch einer Annäherung gewagt. Die in diesem Beitrag bisher dargelegten Vorstellungen von Bildung gehen von mechanistischen Input-Output-Vorstellungen aus und entsprechen eher (verengten) Vorstellungen von *Ausbildung*<sup>8</sup> als von Bildung. Allgemein gesagt, entsteht Bildung aus Prozessen, „für die es keine isolierte pädagogische Verantwortung gibt“ (Benner 2015, 482, zit. nach Sattler 2023, 59). Doch worin bestehen diese Prozesse?

In der Existenziellen Pädagogik würden wir eher nicht von „Prozessen“ sprechen. Wir verstehen Bildung als eine lebendige, dialogische Auseinandersetzung zwischen einer Person und einer anderen Person oder einer Sache. Diese dialektische Vorstellung von Bildung findet sich schon bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831), Johann Gottfried Herder (1744–1803) und Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Winfried Böhm versteht die „Phänomenologie des Geistes“ Hegel's als eine

<sup>8</sup> Auch für Hüther ist Bildung mehr als Wissen. Bildung ist an den selbstständigen und verantwortlichen Umgang mit Wissen sowie ethisch geleitetem Handeln gebunden. Reinen Wissenserwerb sieht er als Ausbildung. Und die diene dazu, später im Leben bestimmte Aufgaben übernehmen und bestimmte Leistungen erbringen zu können. Natürlich braucht es auch Ausbildungswissen und Fertigkeiten, aber Bildung ist mehr (Hüther 2019, 15f).

Bildungsphilosophie (2004, 89). Demnach ist für Hegel Bildung „nur zu begreifen als ein höchst spannungsreicher Vorgang der Auseinandersetzung von Mensch und Welt: Das menschliche Individuum lässt von seiner natürlichen Selbstbezogenheit ab ... und gestaltet sich in der Hingabe an seine ihm eigentümliche Berufung zum Weltdienst zur Person.“ Bildung vollzieht sich laut Hegel „im Rhythmus von Entäußerung und Selbstbesinnung“, wie Böhm in seiner Geschichte der Pädagogik aufzeigt (2004, 90). Ähnlich sieht es Herder. Bildung besteht für ihn darin, die „Welterfahrungen und Weltkenntnisse in der eigenen Person zu konzentrieren und in der Mitte der eigenen Person die Einheit der Weltsicht zu stiften“ (Böhm 2004, 91). Wilhelm von Humboldt (1767–1835), ebenfalls ein Anhänger dieser dialektischen Auffassung, betonte zudem, dass Bildung weder von einem einzelnen Menschen ausgehen, aber auch nicht von außen bewirkt oder gar „gemacht“ werden könne. Bildung sei „Selbstvollzug, genauer „Selbstbestimmung des Menschen“ (Böhm 2004, 90f.). Bildung in diesem Sinne bedeutet demnach, die eigenen Erkenntnisse aus der Welt in sich zu verarbeiten und dadurch eine neue und eigene Sicht auf die Welt zu erlangen. Seit der Aufklärung beinhaltet Bildung zudem immer auch Selbst-Reflexion und kritisches Denken (Sattler 2023, 61).

Dem existenzanalytischen Verständnis von Person und Welt liegen diese Vorstellungen nahe. Dieses Verständnis von Bildung nimmt nicht nur die Person in die Mitte, sondern klingt wie die vorweggenommene Erläuterung von Frankl's Selbsttranszendenz. Frankl meinte, indem wir auf etwas zugehen, das unser Interesse anregt oder noch besser einen Wert für uns hat, würden wir nicht nur selbst bereichert, sondern wir erfahren mehr von der Welt und von uns selbst (2002, 250). Entscheidend für Bildung wäre demnach, dass der Mensch auf ein ihm wichtiges Thema oder eine für ihn spannende Sache zugeht. Erlebt er die Beschäftigung damit als wertvoll, geht er darin auf, erfüllt er sich selbst durch seine „Tätigkeit“. Insofern dient Bildung – wie es Krautz formuliert – vorrangig der „Menschwerdung des Menschen“ (2009, 89) und nicht irgendwelchen von außen formulierten Zielen oder Zwecken.

In der Existenziellen Pädagogik sehen wir Bildung als Selbstgestaltung und damit als Eigenleistung eines jeden Menschen. Bildung „ist ohne Rückkoppelung mit der eigenen Person undenkbar“, betonen daher auch Waibel und Wurzrainer (2016, 91). In dieser am Menschen orientierten Pädagogik wird die dialektische Auseinandersetzung vom dialogischen Menschenbild Alfred Längles abgeleitet (2013, 40ff.), von der Auseinandersetzung der Person mit der Welt, der Auseinandersetzung zwischen Innenwelt und Außenwelt. Dort, wo die Außenwelt die

Innenwelt an-spricht, be-eindruck-t und be-geist-ert, hinterlässt sie bei der Person jeweils eigene Bilder, an denen sich der Mensch formt und geformt wird. *Bildung* heißt damit, sich ein *Bild* von der Welt zu machen und sich dadurch selbst zu gestalten. Dass wir als Person in diesem Vorgang voll involviert sind, wird auch sprachlich in der Rückbezüglichkeit deutlich, wenn wir davon reden, dass *wir uns* bilden. Idealerweise leistet Bildung einen Beitrag zu einem gelingenden Leben, wovon nicht nur existenziell ausgerichtete Pädagog:innen überzeugt sind, sondern beispielsweise auch Gerald Hüther (2019, 15f). Bildung bedeutet also, so weit wie möglich zur Welt und zu sich vorgedrungen zu sein.

### **Existenzielles Menschenbild**

Zu einer am Menschen orientierten Bildung gehört ferner, ein humanes Bild vom anderen zu entwickeln. Zwar hat jeder Mensch ein Menschenbild, mindestens implizit, aber dieses ist oft unscharf und unvollständig. Menschenbilder stellen vereinfachte Konstruktionen der Vorstellung vom Menschen dar. Wir brauchen sie, um uns selbst und andere besser zu verstehen. In ihnen sammeln sich laut Wulf unsere Wünsche, Normen und Werte (2014, 12), aber auch unsere Erfahrungen und Erlebnisse. Unser Menschenbild „wird durch andere Personen und Institutionen, durch Lernen, Prozesse der Identifikation oder der Abgrenzung geprägt und über die eigene Auseinandersetzung weiterentwickelt, auch wenn es dem Einzelnen nicht bewusst ist“ (Standop 2017, 4, zit. nach Waibel & Melzer 2023). Sie sind auch abhängig von gerade aktuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Vorstellungen. Diese können durchaus unterschiedlich sein. Jedenfalls stellen sie eine wichtige Orientierungshilfe dar. Denn sie leiten unser Handeln mehr als „angelerntes Wissen, gute Vorsätze und eingeübte Verhaltensweisen. Dazu kommt: Unser Menschenbild wirkt auf uns selbst zurück, es entscheidet, wie wir uns selbst wahrnehmen und wie wir handeln“ (Waibel 2017, 863).

In Existenzanalyse und Existenzieller Pädagogik sind uns materialistische und mechanistische Bilder des Menschen fern. Wir sehen den Menschen als ein freies Wesen, das sich von sich selbst distanzieren und sich auf etwas anderes als sich selbst transzendieren kann. Wir gehen von einem Menschen aus, der eigenverantwortlich handelt, von einem Menschen, der im Dialog zwischen Innenwelt und Außenwelt steht. Wir gehen von einem Menschen mit einem inneren Resonanzraum aus, der vom geistig Unbewussten geleitet ist. Von diesem inneren Wesen des Menschen, das wir in der Existenzanalyse als *Person* bezeichnen, leiten wir seine absolute Würde ab (Längle 2021, 32ff., 36ff.).

Wenn wir mit dem Blick auf die Person – wir könnten von einem goldenen Kern sprechen – auf andere Menschen, Kinder und Jugendliche zugehen, wenn wir beispielsweise zwischen Person und Verhalten trennen, werden sie sich anders wahrgenommen fühlen, als wenn wir sie als Getriebene ihres Unterbewusstseins, als Black Box, als über äußere Anreize behavioristisch steuerbare roboterartige Individuen sehen, über die verfügt werden kann. Diese Menschen werden sich nicht nur anders gesehen fühlen, sondern sie werden auch anders handeln. Unser Bild vom Menschen prägt also nicht nur unser eigenes Verhalten und Handeln, sondern beeinflusst auch unser Gegenüber entscheidend. „Wenn wir erwarten, dass sich eine Person in gewisser Weise verhalten wird, handeln wir auf eine Art, die es wahrscheinlicher macht, dass sich die Vorhersage bewahrheitet“ (Aronson, Wilson & Akert 2014, 69).

### **Unverfügbare Bildungsprozesse**

Bildung kann – wie Rosa betont – aus diesem Grund bestenfalls „ein halbverfügbarer Prozess des In-Resonanz-Tretens zwischen Subjekt und Welt sein beziehungsweise zwischen Kind und einem bestimmten Weltausschnitt: Bildung ereignet sich, wenn ein gesellschaftlich relevanter `Weltausschnitt zu sprechen` beginnt“ (2022, 79, zit. nach Waibel & Melzer 2023). Bildung setzt damit Resonanzfähigkeit der Person voraus. Diese wird in den heutigen Bildungsprozessen zu wenig in den Blick genommen, obwohl es gerade diese Gabe Kindern und Jugendlichen ermöglicht, sich von einem Unterrichtsinhalt ansprechen zu lassen, darin möglicherweise sogar einen personalen Wert zu erspüren. Dann werden Kinder und Jugendliche vielleicht von den Primzahlen, der Lichtbrechung, der Radioaktivität, den Neandertalern, dem Meer, der kleinen Nachtmusik, einem Kunstwerk von Picasso, einem Gedicht von Rilke, ... berührt. „Wann, wobei und wodurch sich diese `Entzündungsmomente` ereignen, ist nahezu unverfügbar, und genauso wenig ist plan- und steuerbar, was der junge Mensch dann mit diesem Weltausschnitt macht“ (Rosa 2022, 79, zit. nach Waibel & Melzer 2023).

Dass über Werte, Entzündungsmomente und damit über Lern- und insbesondere Bildungsprozesse höchstens sehr bedingt verfügt werden kann, ist – wie schon ausgeführt – dem heutigen Bewusstsein weitgehend abhandengekommen. Im 20. Jahrhundert ging man allerdings noch durchgängig davon aus (Höltershinken 2013, 46ff.). Da sich der Begriff Bildung chamäleonartig verändert, je nachdem, von welcher theoretischen Position er abgeleitet wird, kann alles und jedes darunter subsummiert werden. Zudem wird er in den verschiedensten Kontexten – oft

unreflektiert und unkritisch – als Fachbegriff verwendet (Sattler 2023, 59), wie dies auch oftmals bei den neuen „Ersatzbegriffen“ wie beispielsweise Kompetenz und Literacy geschehe, so Sattler (2023, 61).

### **Inhalte versus Kompetenzen**

Vereinfachend lässt sich festhalten: (Lern)Inhalte sind vor allem *wertgebunden*, während (Lern)Kompetenzen vor allem *handlungsgebunden* sind. So zentral es auch ist, dass Kinder gut lesen, schreiben und rechnen, aber auch (sich) präsentieren, moderieren, Konflikte lösen usw. können, so wichtig ist es auch, dass sie allgemeine und personale Werte kennenlernen, Regeln des Zusammenlebens erwerben, Lebens- und Handlungsfeldern von Literatur nachspüren, wesentliche historische Geschehnisse auch in Hinblick auf die Gegenwart einordnen, biologische, chemische, physikalische Zusammenhänge erkennen, sich kreativ ausleben und den eigenen Körper zu beherrschen lernen, etc. Kurz gesagt: Welt erwerben, um gut lebensfähig zu sein. Wie schon betont, heißt *sich bilden*, sich ein *Bild* von der Welt zu machen. Im Umkehrschluss heißt sich bilden daher nicht, „aufbereitetes Wissen von einem Kopf (der Lehrperson) in einen anderen (der Schülerin/des Schülers) zu befördern. Lernen bedeutet, sich über eine Sache klar zu werden und nicht, erwartete und angepasste Antworten auswendig zu lernen. (...) Lernen bedeutet, selbst Erfahrungen zu machen“ (Waibel & WurZRainer 2016, 87).

### **Person im Zentrum**

Existenzielle und personale Vorstellungen von Bildung stehen dem Versuch entgegen, Bildung verfügbar zu machen, sie in Standards und Kompetenzen zu verpacken, sich in Lernprozessen (vorrangig) auf das Messbare zu beschränken und sich (hauptsächlich) an Input und Output zu orientieren. Es geht nicht darum, dass Kinder funktionieren, sondern dass wir ihrer Person gerecht werden. Personalisieren im Verständnis der Existenziellen Pädagogik heißt, Lernen von der Person her zu denken. Dies steht in diametralem Verständnis von allgemein verordneten Lernprozessen, die für alle gleich sind. Personalisieren bedeutet, die Person an den Ausgangs- und Endpunkt aller Überlegungen zu stellen. Das wiederum setzt voraus, Kinder und Jugendliche als Person wahrzunehmen. Bildung setzt dort an oder es ist keine Bildung. Personales Lernen ist durch Beziehung gekennzeichnet, wie im nächsten Unterkapitel ausgeführt wird. Ein solches Lernen bedingt, dass Schüler:innen (zumindest teilweise) ihren Lernstoff wählen können, so wie sie weitgehend selbst über ihre Lernprozesse entscheiden dürfen, also darüber, was, wann, wie

und mit wem sie lernen möchten. In der Existenziellen Pädagogik gehen wir sogar so weit, Schüler:innen bei der Leistungsfeststellung wesentlich einzubeziehen (Waibel & Wurzbacher 2016). Lehrpersonen sehen sich dabei als Kinder und Jugendliche professionell Begleitende, als Menschen, die durch ihre Aus- und Weiterbildung auf Beziehungsarbeit spezialisiert sind bzw. sein sollten. Hier besteht allerdings noch viel Luft nach oben.

### Lernen als Beziehung

Wie schon gesagt, bedeutet Lernen in Beziehung zu sein, zur Lehrperson, zum Lernstoff und zu sich selbst. Insofern ist alles, was Beziehung stört, für das Lernen hinderlich. Auf der Grundlage einer (idealerweise guten) Beziehung zur Lehrperson kann das Kind die verschiedenen Lerninhalte leichter erschließen. Vielleicht öffnet es sich dem Thema gegenüber zunächst um der Lehrperson willen und gewinnt dann Freude an der Sache. Es könnte aber auch sein, dass es bereits selbst vom Lerninhalt angetan ist, dass es diesen so faszinierend und *wert* findet, dass es beschließt, sich diesem Inhalt zu widmen. Wenn ein Kind ein Thema als wertvoll empfindet, geschieht Lernen fast von allein. Deshalb gilt es „Entzündungsmomente“ zu ermöglichen und durchzutragen. Die Beziehung der Lehrperson zum Thema ist ebenfalls von Bedeutung. Findet sie dieses interessant oder sterbenslangweilig? Vielfach sind Lehrpersonen von den zu vermittelnden Inhalten angetan, vielleicht liegen sie ihnen sogar am Herzen. Wenn beispielsweise Lehrpersonen Schüler:innen in Vorbereitung auf die mündliche Matura ihren Lernstoff selbst auswählen lassen und sich dann selbst in die von den Schüler:innen gewählten, ihnen noch unbekannt Themenfelder einlesen, ist dies für beide Seiten ein Highlight. Lernfreude entwickelt sich aus diesen drei Beziehungssträngen<sup>9</sup> (Waibel & Wurzbacher 2016, 27f.) und der damit einhergehenden Orientierung an personalen Werten. Das kann zur Begegnung<sup>10</sup> führen und dies wieder führt zu nachhaltigen Lernprozessen. So gesehen ist Lernen ein (hoch)emotionaler und erst am Ende ein Stück weit ein kognitiver Prozess. Statt Didaktisierung und Überwachung der Lernprozesse in den Vordergrund zu stellen, könnten wir auf Lernen in Entschiedenheit setzen, wenn Kinder und Jugendliche sich ihre Unterrichtsinhalte (aus einem begrenzten Angebot) auswählen und sich dafür entscheiden dürfen. Dann ist die Wahrscheinlichkeit groß,

dass sie diejenigen Inhalte wählen, die sie ansprechen, die vielleicht sogar ihre personalen Werte verkörpern.

### Veränderungspotenziale durch Existenzielle Pädagogik

Tatsächlich hätte die Existenzielle Pädagogik ein enormes Veränderungspotenzial, wenn sie denn wirklich ernst genommen und beherzt umgesetzt würde, vielleicht vergleichbar mit der „existenziellen Wende“ (Längle 2013, 45), die in diesem Kontext als *personale Wende* gesehen werden könnte. Denn die Existenzielle Pädagogik stellt nicht nur *einen* neuen pädagogischen Aspekt ins Zentrum, sondern sie umspannt alle pädagogischen Gebiete. Sie ist eine Allgemeine und ganz auf die Praxis ausgerichtete Pädagogik, angereichert mit den wesentlichen existenziellen Lebensthemen des Menschen. Sie stärkt Kinder und Jugendliche, aber auch Erziehende und Lehrende, baut ausweichendem Verhalten vor und zeigt Auswege in herausfordernden Erziehungssituationen. Sie fundiert die Resilienz, wirkt Burnout präventiv und damit den aufgezeigten Ängsten entgegen, wie die eingangs dargestellte Studie zeigt.

Existenzielle Pädagogik müsste daher in jedem Aus- und Weiterbildungscurriculum für Berufe gesetzt sein, in denen Menschen mit anderen Menschen arbeiten.<sup>11</sup> Denn sie enthält die für pädagogisches Arbeiten wesentlichen Themen: Ein Menschenbild und Lebensthemen, die der Persönlichkeitsstärkung dienen, um Herausforderungen gewachsen zu sein. Die selbstreflexive, nach Möglichkeit selbsterfahrerische Auseinandersetzung mit dem existenzanalytischen Menschenbild (Prozessmodell) sowie mit den vier Grundmotivationen und den 12 Voraussetzungen für die personalen Aktivitäten (Strukturmodell) (Längle 2013, 73ff.; 2021, 45ff.), insbesondere mit den Themen der ersten Grundmotivation, gibt inneren und äußeren Halt und führt zu einer authentischen Haltung. Sich ängstigende Menschen sind beispielweise auf der Suche nach Halt, Schutz und Raum. Für die Existenzielle Pädagogik bilden jedenfalls alle 12 Voraussetzungen für die personalen Aktivitäten die Hintergrundmatrix für pädagogisches Tun. Eine wahre Fundgrube. Schatzkiste nenne ich es. Keine andere Pädagogik kann auf einem solchen Fundus aufbauen. Sich damit auseinanderzusetzen, stärkt alle Menschen nachhaltig, auch in inhaltlichen Themen. Gehen wir es an. Es ist fünf vor zwölf.

<sup>9</sup> Die verschiedenen Beziehungen des Lernprozesses sind im existenziell-pädagogischen Beziehungsdreieck dargelegt (Waibel & Wurzbacher 2016, 28).

<sup>10</sup> Vorgegebene Ziele und Begegnung schließen einander weitgehend aus (Waibel 2022, 127).

<sup>11</sup> Ausbildungsinhalte wie beispielsweise „Classroom-Management“ oder „Grundlagen und Multiperspektivität von Transitionsprozessen“ sind angelehnt an wirtschaftsnahe Input-Output-Orientierungen. Sie gaukeln uns vor, dass Lehrpersonen – wie im Managementhandbuch – alles managen und über die Kinder verfügen können. Sie wecken hochgesteckte Erwartungen. Aber eine Klasse zu führen, ist keine Managementaufgabe, sondern eine Frage der Beziehung.

## Veränderungsperspektiven für alle an Schule Beteiligten durch die Existenzielle Pädagogik

Schulleitende und Lehrpersonen möchten sich – wie alle Menschen – in ihrem (Arbeits)Umfeld sicher fühlen. Sie möchten vielfältige Beziehungen leben, mit den Kindern und Jugendlichen, mit den Kolleg:innen, mit den Vorgesetzten. Sie wollen aber auch in Beziehung zum Lernstoff, in Beziehung zu sich selbst sein. Ja, Beziehung ist für Lehrpersonen zentral. Sie sind in der Regel am anderen Menschen, insbesondere am Kind, orientiert und erleben diese Beziehungen als wertvoll. Lehrpersonen möchten in ihren Bemühungen um (das Lernen der) Kinder auch selbst beachtet und als Person geachtet werden. Sie möchten – wie alle in ihren Berufen – ihre Stärken leben können und dafür Wertschätzung erfahren. Kurz: Sie möchten ihr Tätigkeitsfeld und ihre Arbeit in dem Kontext, in dem sie stehen, als sinnvoll erfahren. In einem Umfeld, das die Grundbedürfnisse der Schüler:innen und Lehrpersonen aufnimmt, könnte auf dieser Grundlage eine lebendige Schule mit motivierten Kindern und authentisch arbeitenden Lehrpersonen entstehen (Waibel & Wurzraier 2016). Die Themen der Existenzanalyse aufzugreifen und zu leben, würde nicht nur Schule fundamental verändern, sondern auch Gemeinschaften und Gesellschaften. Helmut Wegner formulierte es mit einer ganz großen Utopie kurz vor seinem tragischen Unfalltod im Kuratorium des Elisabethstifts so: „Es ist mein Ziel, mit der Existenziellen Pädagogik die europäische Pädagogik aus den Angeln zu heben“ (Wegner, mündliche Äußerung im Kuratorium des Elisabethstifts).

### Literatur

- Aronson E & Wilson T & Akert R (2014) Sozialpsychologie. München: Pearson, 8<sup>o</sup>
- Böhm W (2004) Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München: Beck, 1<sup>o</sup>
- Bossard, C (2023) Schule muss ihren Kernauftrag klären. Gastkommentar in der Neuen Zürcher Zeitung am Sonntag, 24. Februar 2023, 19
- Burchhardt M (2018) Wer sich nicht verändert, wird verändert. Governance, Schulentwicklung und Change als Bausteine totaler Steuerung. In: Krautz J & Burchhardt M (Hg) Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München: kopaed, 61–80
- Frankl V (1991) Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. München: Piper
- Frankl V (2002) Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim und Basel: Beltz
- Frick S (2018) Time for Change – Welcher Change? Zwischenrufe aus der Praxis. In: Krautz J & Burchhardt M (Hg) Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, München: kopaed, 201–214
- Frost U (2018) Ohne Widerstand. Was Bildung und Wissenschaft auszeichnet. In: Krautz J & Burchhardt M (Hg) Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, München: kopaed, 41–50
- Graupe S (2018) Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem Change-management und wie man sich dagegen wehren kann. In: Krautz J & Burchhardt M (Hg) Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, München: kopaed, 155–178
- Graupe S (2023) [https://de.wikipedia.org/wiki/Silja\\_Graupe](https://de.wikipedia.org/wiki/Silja_Graupe) (21.05.2023)
- Höltershinken D (2013) Die Nichtplanbarkeit in Erziehung und Bildung: Ein Essay über vergessene Erfahrungen und Erkenntnisse in der Pädagogik (German Edition). Projekt Verlag GbR. Kindle-Version
- Hüther G (2019) Vorwort. In: Hess D Sechs Ansätze für einen grundlegenden Wandel in Schule und Gesellschaft – mit einem Vorwort von Gerald Hüther. Petersberg: Via Nova
- Kissling B (2018) Demokratie und Bildung im globalisierten Europa – die Geschichte einer schleichenden Usurpation. Zum Hintergrund der Bildungssteuerung. In: Krautz J & Burchhardt M (Hg) Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München: kopaed, 129–153
- Krautz J (2009) Bildung als Anpassung. Das Kompetenz-Konzept im Kontext ökonomisierter Bildung. In: Fromm-Forum. Die Jahresschrift der Internationalen Erich Fromm Gesellschaft, 13/2009, 87–100
- Krautz J (2018a) Imperative des 'Wandels': Schulreform in der Postmoderne. In: Krautz J & Burchhardt M (Hg) Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München: kopaed, 19–39
- Krautz J (2018b) Keine Alternative? Schule und Unterricht ohne Formierung. In: Krautz J & Burchhardt M (Hg) Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München: kopaed, 225–241
- Ladenthin V (2018) Warum Demokratie ohne Bildung nicht demokratisch ist – und Bildung ohne Demokratie nicht gut geht. In: Krautz J & Burchhardt M (Hg) Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München: kopaed, 179–199
- Ladenthin V (2023) [https://de.wikipedia.org/wiki/Volker\\_Ladenthin](https://de.wikipedia.org/wiki/Volker_Ladenthin) (21.05.2023).
- Längle A (2013) Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen. Wien: Facultas, 1<sup>o</sup>
- Längle A (2014) Die Aktualisierung der Person. Existenzanalytische Beiträge zur Personierung der Existenz In: Existenzanalyse, 31/2, 16–26
- Längle A (2016) Existenzanalyse. Existentielle Zugänge der Psychotherapie. Wien: Facultas, 1<sup>o</sup>
- Längle A (2021) Existenzanalyse und Logotherapie. Stuttgart: Kohlhammer
- Sattler E (2023) Bildung. In: Huber M & Döll M (Hg) Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS
- Waibel E M (2017) Stärkung von Lebenskompetenzen durch eine an der Person und deren Sinn orientierten Pädagogik. In: Erziehung und Unterricht 9-10, 858–865
- Waibel E M (2022) Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Waibel E M & Melzer J (2023) Ein personales und existenzielles Bild vom Menschen. In: Fede M & Roszner S & Süß-Stepancik E (Hg) Personbezogene überfachliche Kompetenzen. Impulse für Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse in der Lehrer\*innen-Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 54–85
- Waibel E M & Wurzraier A (2016) Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Wikipedia: OECD: [https://de.wikipedia.org/wiki/Organisation\\_f%C3%BCrwirtschaftliche\\_Zusammenarbeit\\_und\\_Entwicklung](https://de.wikipedia.org/wiki/Organisation_f%C3%BCrwirtschaftliche_Zusammenarbeit_und_Entwicklung) (26.05.2023)
- Wikipedia: Governance: [https://de.wikipedia.org/wiki/Governance#cite\\_note-1](https://de.wikipedia.org/wiki/Governance#cite_note-1) (10.06.2023)
- Wulf C (2014) Menschenbilder. Das Sichtbarmachen des Unsichtbaren. In: Standop J (Hg) Menschenbilder in Schule und Unterricht. Tagung vom 06.10.2014 – 07.10.2014. Tagungsband. <https://docplayer.org/28198779-Universitaet-trier-menschenbilder-unterricht-tagungsband-in-schule-und-tagung-vom.html> (27.12.2022)

### Anschrift der Verfasserin:

HS-PROF.<sup>IN</sup> (EM). MAG.<sup>A</sup> DR.<sup>IN</sup> EVA MARIA WAIBEL

Goethestraße 4

A – 6850 Dornbirn

[waibelevarmaria@gmail.com](mailto:waibelevarmaria@gmail.com)