

Starke Kinder – authentische Erziehende. Grundlagen der Existenziellen Pädagogik

*Es ist wichtig, dass der Mensch viel kann und viel weiß.
Noch wichtiger ist, dass der, der viel kann und viel weiß,
ein Mensch ist (Erich Fried)*

Geisteswissenschaftliche, phänomenologische, personale und Existenzielle Pädagogik

Ausgangspunkte

Kann denn eine Pädagogik anders als vom Menschen her gedacht werden? Historisch gesehen, war dies zwar über weite Strecken nicht so (Böhm 1997, 114), bis insbesondere zu Schleiermacher und Dilthey – und dann nach dem ersten Weltkrieg bei Litt, Spranger, Nohl, Flitner und Weniger (Thiersch 1989, 1117) die Wende zur Person einleiteten. Heute steht das Personale wieder im Abseits – und zwar seit der radikalen Abwendung der Pädagogik von den Geisteswissenschaften in den 60er Jahren. Wurde Pädagogik bis dahin als „geistige“ Beeinflussung von kindlichem Wachstum verstanden, so rückten seither Sozialwissenschaften und Empirie (Thiersch 1989, 1117f) in den Mittelpunkt. Nicht in dieses Schema passen Begriffe wie Freiheit und Verantwortung, Werte und Wille, Wahl und Entscheidung. Sie lassen sich mit empirischen Erkenntnisinstrumenten und Methoden nur sehr bedingt erforschen und bleiben daher auf der Strecke (Böhm 2011, 54ff). Die Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses als zentrale Aufgabe einer praktischen Wissenschaft ist nach Meinung von Thiersch durch den sozialwissenschaftlichen Zugang ebenfalls nicht immer zufriedenstellend gelungen: „Bestimmte empirisch-methodische, auch empirisch-technologisch orientierte Forschungen und Handlungskonzepte treffen die gegebenen Praxisprobleme nicht, ja überfremden sie“ (Thiersch 1989, 1118). Zudem steht nicht mehr das nicht abschätzbare Handeln der Menschen im Mittelpunkt, sondern dessen kalkulierbares Verhalten (Habermas 1978, 50f). Im Folgenden wird nun ein abermaliges Gegenkonzept zur empirischen Ausrichtung vorgestellt, nämlich die Existenzielle Pädagogik (Waibel 2017a; 2017b).

Existenzielle Pädagogik im Spiegel von geisteswissenschaftlicher, phänomenologischer und personaler Pädagogik

Die Existenzielle Pädagogik sieht sich als geisteswissenschaftlich, auch wenn ihre Anfänge „nur“ in die 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurückreichen. Sie versteht sich als praktische, personale und phänomenologische Theorie (Waibel 2017c, 257). Sie nimmt – wie die personale Pädagogik – an der Person Maß und stellt die Phänomenologie als Herangehensweise und als Methode ins Zentrum. Worin liegen nun die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu phänomenologischer und personaler Pädagogik?

Der Unterschied zur personalen Pädagogik¹ besteht hauptsächlich im Bild von der Person. Dieses ist in der personalen Pädagogik stärker vernunft- und damit verstandesgemäß

¹ Referenzpädagogik ist die personale Pädagogik nach Winfried Böhm (Bertsche & Lischewski 2012).

ausgerichtet, so dass geistig Unbewusstes und Emotionalität wenig Raum haben. Diese Aspekte sind wiederum in der Existenziellen Pädagogik von Bedeutung, weil sie als Basis von Haltungen und Einstellungen gesehen werden. Zudem hat die Existenzielle Pädagogik inhaltliche und methodische Zugänge aus der Existenzanalyse übernommen bzw. entwickelt, wie die Personale Stellungnahme, die phänomenologische Methode, die vier Grundmotivationen, ..., die es anderswo noch nicht gibt.

Wenn das phänomenologische Erkenntnisinteresse beim Betrachten des Wesens einer Person oder einer Sache im Vordergrund steht, wie „die im intersubjektiven Verhalten und Erleben zur Wirkung kommenden Bewusstseinsleistungen als sinnvollen und insofern logischen Zusammenhang typischer Phänomene durchsichtig zu machen“² (Loch 1989, 1197), dann hat die Existenzielle Pädagogik hier ebenso ihre Wurzeln. Sie beschränkt sich allerdings nicht nur auf die Bewusstseinsleistungen, auch wenn das Unbewusste für den Phänomenologen beunruhigend ist. In diesem Zusammenhang spricht Paul Ricœur (1970b, 20ff) von der „Bedrängnis des Phänomenologen angesichts des Unbewussten“ (Loch 1989, 1197). Das Spezielle an der Phänomenologie, ist nach Scheler, dass sie weder Leistungs-, noch Bildungs- noch Erlösungswissen, sondern *Schöpfungswissen* generiert (Scheler 1926, 250, zit. nach Loch 1989, 1201). Für Loch gibt es daher nur „eine phänomenologische Pädagogik oder es gibt überhaupt keine Pädagogik“ (Loch 1989, 1213), in dem Sinne, dass der entscheidende Zugang zum Menschen nur phänomenologisch erfolgen kann. Es gibt aber keine in sich konsistente phänomenologische Pädagogik. Den phänomenologischen Ansätzen in der Pädagogik und der Existenziellen Pädagogik gemeinsam ist, dass bei beiden die Phänomenologie als Erkenntnisinstrument eingesetzt wird. Der Unterschied besteht darin, dass mit der Existenziellen Pädagogik ein in zentralen Bereichen weitgehend ausgearbeitetes, in sich zusammenhängendes pädagogisches Konzept vorliegt, und dass die Phänomenologie zudem als wesentlichste Methode des pädagogischen Arbeitens gilt.

Wesentliche Charakteristika der Existenziellen Pädagogik

Ziele

Das generelle Anliegen der Existenziellen Pädagogik ist es, Erziehende sowie Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und dieses mit innerer Zustimmung zu führen (Längle 1999a; Waibel 2017a, 157f). Sie zielt auf starke, motivierte Kinder und authentische Erziehende. Authentizität findet sich als ähnliches Konzept bereits in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Thiersch 1989, 1130ff). Konkret beschäftigt sich Existenzielle Pädagogik mit der Frage, in welcher Form Erziehung und Bildung zu einem erfüllten Leben beitragen und wie Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstbestimmung gefördert werden können. Damit sind Ziel und alle darauf hin wirkenden Themenbereiche ebenso wie die praktische Vorgangsweise dieser Pädagogik umrissen. Im Fokus stehen dabei nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch die Haltungen und Einstellungen der Erziehenden und damit deren Person. Ausgehend von alltäglichen Erziehungsthemen richtet sich ihr Blick auf die grundlegenden Themen des Menschen und seine Handlungsspielräume in der Praxis. Sie rückt die Grundbedingungen und Grundmotive menschlicher Existenz ins Zentrum und zielt auf die Entwicklung der Persönlichkeit und damit der Stärkung des Ich.

Herkunft

² Die Phänomenologie will nicht (wie die Hermeneutik) „den in menschlichen Ausdrucksweisen verborgenen Sinn ‘auslegen’, sondern den leibhaftigen menschlichen Verhaltensweisen überhaupt erst einen Sinn ‘einlegen’“ (Loch 1989, 1198).

Ausgehend von verschiedenen philosophischen Richtungen (Aristoteles, Buber, Descartes, Hegel, Heidegger, Husserl, Hartmann, Heidegger, Kant, Kierkegaard, Jaspers, Nietzsche, Marcel, Pascal, Scheler³, Schopenhauer, Spinoza) (Längle 2013, 156ff) entwickelte Viktor E. Frankl die Theorie der Existenzanalyse und Logotherapie, die zur sogenannten Dritten Wiener Schule der Psychotherapie wurde. Diese wurde von Alfried Längle u. a. weiterentwickelt und zählt heute zu den bedeutendsten humanistischen Psychotherapierichtungen im deutschsprachigen Raum. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, den Menschen in seiner personalen und existenziellen Dimension anzusprechen und zu heilen. Auf diesen Fundamenten aufbauend entstand eine Pädagogik, die Begegnung sowie Personale Werte im Kontext von Freiheit und Verantwortung in den Mittelpunkt stellt. Außerdem setzt sich die Existenzielle Pädagogik auch mit der Frage auseinander, wie Schule und Lernen existenzieller gestaltet werden können. Nicht alle Aspekte der Existenziellen Pädagogik sind neu. Sie werden aber konsequent aus einer personalen und existenziellen Perspektive betrachtet und durch eine grundlegende Theorie untermauert.

Menschenbilder

Bedeutung des Menschenbilds

Bollnow sieht „jedes pädagogische System (...) getragen von einer ganz bestimmten Auffassung vom Menschen. Diese bildet die einheitliche Mitte (...)“ (Bollnow 1968, 15, zit. nach Standop 2017, 259). Für Bollnow stellt sich Geschichte der Pädagogik als eine „Geschichte der Menschendeutungen“ dar (Bollnow 1968, 16, zit. nach Standop 2017, 259). Er sieht das Menschenbild als den „Schlüssel zu jedem pädagogischen System“ (Meinberg 1988, 7, zit. nach Garnitschnig 2017, 112). Da sich Erziehung „am und zugleich durch den Menschen vollzieht, kann sie nicht voraussetzungslos erfolgen, sondern ist wesentlich von Menschenbildannahmen bestimmt“ (Standop 2017, 262). Und nichts prägt den Umgang des Menschen mit anderen Menschen mehr als das Bild, das sie in sich tragen. Welches Bild Erziehende vom Menschen haben, bestimmt nicht nur ihr Verhalten, sondern auch ihr Handeln und die Art, wie sie zwischenmenschliche Beziehungen, ja ihr ganzes Leben gestalten (Garnitschnig 2017, 110). Es leitet ihr Tun mehr als alles angelesene Wissen und alle eingeübten Verhaltensweisen (Waibel & Wurzrainer 2016, 18).

Person in der Existenziellen Pädagogik

Die Existenzielle Pädagogik wählt wie die Existenzanalyse den Zugang über die Person (Waibel, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2016; 2010) und verlässt damit die in der Pädagogik vorherrschenden Trieb-, Lern- und Verhaltenstheorien. Sie betrachtet das Kind mit seinen dialogischen Bezügen zur Welt und zu anderen Menschen. Dabei steht das *Handeln* des Kindes im Vordergrund, nicht sein *Verhalten* – wie es sich andernorts als Folge des Behaviorismus häufig finden lässt (Böhm 2011, 46ff). Das Kind wird nicht als Objekt wahr genommen, sondern als Subjekt – als Person – ernst genommen. Diese Sichtweise wird auch auf die Person der Erziehenden übertragen, die in ihrem Personsein gestärkt werden.

Die Idee der Person wurzelt in der abendländischen Philosophie. Leitend ist dabei der im Christentum entwickelte Begriff von Person als einmalig, unwiederholbar und unaustauschbar (Mounier 2010, 438, zit. nach Schulz 2011, 302). Als Person wird seit der christlichen Spätantike das geistbegabte sittliche Wesen des Menschen bezeichnet, das sich seiner je eigenen Berufung bewusst werden und diese aktuieren muss (Böhm 2011, 132). Für die Entfaltung des Menschen ist daher entscheidend, sich selbst mehr und mehr zu ergreifen und zu „erfüllen“ und so immer mehr sich selbst zu werden. Personsein beinhaltet nach Böhm sich

³ Scheler hat verschiedene Ansätze einer personorientierten Pädagogik erst ermöglicht (Loch 1989, 1208).

der eigenen Aufgegebenheit bewusst zu werden und sein Handeln darauf auszurichten. Dies wird als eine Wesensbestimmung des Menschen gesehen, der sein Leben aus seiner Freiheit und Verantwortung heraus, dank seiner Werte und seiner Entscheidungen lebt. Durch seine Wahl und Entscheidung wird der Mensch zum Autor, zur Autorin der eigenen Lebensgeschichte (Böhm, 2011, S.123). Person zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie sich selbst steuert, personal und dynamisch in der Frage-Antwort-Dynamik zwischen Welt und Person agiert und nicht fremdgesteuert und passiv reagiert.

Innerer Dialog

Das, was den Menschen als Menschen ausmacht, sieht die Existenzanalyse nicht in der Psyche verankert, sondern in der Person. Demgemäß fokussiert sie auf das Humane im Menschen. Die Existenzanalyse will den Menschen darin unterstützen, seine jeweils konkreten Voraussetzungen und Bedingungen für (s)ein gutes Leben zu klären. Sie sieht die Freiheit des Menschen darin, sich zu den Bedingungen und Möglichkeiten, mit denen er konfrontiert ist, sich so oder so zu verhalten. Im Verständnis der Existenzanalyse „antwortet“ der Mensch auf gegebene Situationen und bringt sich dabei idealiter so ein, dass er immer mehr er selbst wird, ganz in der Bedeutung des Wortes „exsistere“ als das „Aus-sich-Heraustreten“. Ein „gutes“, ein existenzielles Leben, führt der Mensch dann, wenn er mit innerer Zustimmung Ja zu seiner konkreten Situation sagen kann (Längle 2016, 64ff). Da Zustimmung mehr mit innerer Stimmigkeit als mit einem kognitiven Zugang zu tun hat, erlebt der Mensch sein Leben dann als gut, wenn er in innerer Resonanz mit sich selbst ist. Worauf gründet nun diese Resonanz mit sich selbst?

Menschen, Kinder, sind untrennbar mit der Welt um sie herum verbunden. Sie erfahren diese mit ihren Sinnen. Sie stehen aber nicht nur in Beziehung zur Außenwelt, sondern auch zu ihrer Innenwelt, beispielsweise in den Fragen: „Was fühle ich dabei?“, „Wie geht es mir damit?“ „Was mache ich in dieser Situation mit mir?“ „Welche Emotionen löst diese Sache in mir aus?“ Wer sich für diese Fragen öffnet, nimmt sich in Empfang und spürt dem nach, was ihn berührt und anspricht. Dieses Offensein nach außen und nach innen und der Versuch, beide Welten zu balancieren, wird in der Existenzanalyse und in der Existenziellen Pädagogik als innerer Dialog (Längle 2016, 58ff; 2013, 47ff) bezeichnet, welcher der eigenen Resonanz nachgeht. In dem was sie bewegt und wofür sie sich einsetzt, wird die Person sichtbar. Dieser Bezug des Menschen nach innen und außen ist ein wesentlicher Teil des Menschenbildes (Längle 2016, 58ff; 2013, 47ff) von Existenzanalyse und Existenzieller Pädagogik (Waibel 2017a, 176ff; 2017b, 62ff; Waibel & Wurzrainer 2016, 18-28). Darauf gründet die Fähigkeit zur Begegnung. Die Gemeinsamkeit mit der Resonanzpädagogik besteht darin, dieses Berührbare im Menschen, das Verhältnis zwischen dem Subjekt und der Welt, als sehr wesentlich hervorzuheben und daraus weitgehend übereinstimmende pädagogische Richtlinien abzuleiten. In der Existenziellen Pädagogik liegt der Resonanz noch eine vertiefende Theorie zugrunde, nämlich jene der personalen Werte. Bei ihr ist Resonanz nicht nur ein zentrales Merkmal (Twardella, 2016), sondern ist in ein „Gesamtkonzept“ eingebettet. Während in der Resonanzpädagogik das Phänomen der Resonanz als leibliche Beziehung (Rosa & Endres, 2016, 40) gesehen wird, spiegelt sich in der Resonanz aus der Sicht der Existenziellen Pädagogik durch das Werterleben die tiefste existenziell-geistige Erfahrung des Menschen.

Person und Begegnung

Das Werden des Menschen ist nun nicht vorgegeben, sondern entfaltet sich in der Begegnung mit der Welt. Denn: „Person, diese Person, besteht in der sich selbst verantwortenden, schöpferischen Bewältigung der Begegnung (Guardini 1965, 41 zit. nach Henner 2011, 178f). Aus der Welt nimmt der Mensch Anfragen an sich auf und versucht diese auf der Grundlage der Resonanz zu seiner Person, in Abstimmung mit sich selbst, aus dem

geistig Unbewussten zu beantworten. Mit dem geistig Unbewussten, das Frankl (1992) als Gegensatz zum triebhaft Unbewussten postuliert, erreicht der Mensch seine existenzielle Tiefe. Existenzielle Entscheidungen erfolgen daher nicht ausschließlich kognitiv, sondern schließen die Ebene der Berührbarkeit und damit Emotionalität des Menschen ein. Der Mensch entfaltet sich in der personalen Begegnung mit der Welt. Der Begegnung liegt immer ein Dialog zugrunde, entweder mit einem Menschen (auch mit sich selbst) oder mit einer Sache.

Menschenbild und Erziehung

So klar das Menschenbild in Existenzanalyse und Existenzieller Pädagogik auch ausgearbeitet ist, es sagt noch nichts über den jeweils einmaligen und einzigartigen Menschen, das jeweils einmalige und einzigartige Kind. Diesen Menschen, dieses Kind gilt es aufzusuchen und in seiner Person anzusprechen und anzufragen. Daher besteht die erzieherische Herausforderung darin, kein festgefügtes Bild der jeweiligen Person zu haben. Anders gesagt: Das Bild vom Menschen hat einerseits ein fundiertes, differenziertes und klares zu sein, erweist sich aber erst dann als tauglich, wenn eine weite Offenheit gegenüber der je einmaligen, einzigartigen Person gegenüber gegeben ist. **Der Mensch soll ja werden, wie es ihm gemäß ist (Guardini 1965, 41, zit. nach Henner 2011, 178)** und nicht nach den Wünschen und den Vorstellungen der Erziehenden sowie den Bedarfen der Gesellschaft fremdgesteuert geformt werden.

Die Person bildet den eigentlichen Grund für Erziehung. Sie kann sich ihrem Körper und ihrer psychischen Befindlichkeit gegenüber – genauso wie allen anderen Bedingungen der Welt gegenüber – so oder so verhalten. So wird jedes Kind – wie jeder Mensch – durch soziale und biologische Faktoren zwar bedingt, aber nicht von ihnen bestimmt. Es kann innerhalb dieser seiner Bedingungen über sich entscheiden. Da Person kein geschlossener Kosmos ist, versteht sich eine an ihr orientierte Pädagogik ebenfalls als offenes System. Eine solche Pädagogik kann daher nicht als technologische Erziehungswissenschaft begriffen werden (Waibel 2017c, 251 ff).

Spezifika der Existenziellen Pädagogik

Person und Potenzialität

In der Existenziellen Pädagogik wird dem Menschen die Fähigkeit zur Selbstgestaltung zugeschrieben. Kurt Goldstein hat aus einer anderen Perspektive den Begriff „Selbstaktualisierungstendenz“ geprägt, den Carl Rogers zur zentralen These seiner Therapie erhoben hat (Garnitschnig 2017, 115). Diese Grundannahmen beinhalten, dass der Mensch nicht als Spielball seiner Gene oder seiner Umwelt angesehen werden kann. Er verhält sich zu seinen Bedingtheiten und reagiert darauf oder agiert damit. Dabei hilft es Erziehenden eine Vorstellung zu entwickeln, dass es für Kinder und Jugendliche fundamental ist, „dass sie ihre Welt selbstständig erfahren wollen, dass sie wissen, was sie brauchen, dass sie ihre Bedürfnisse spüren und erkennen (...), und dass sie durchaus in der Lage sind, selbst zu entscheiden, was für sie gut ist“ (Garnitschnig 2017, 115).

Diese Wesensschau orientiert sich an der Potenzialität des Kindes, an seinen oft brachliegenden, manchmal auch noch verborgenen inneren Möglichkeiten. Da es für Kinder und Jugendliche nicht immer leicht zu erkennen ist, auf welche Ressourcen sie zurückgreifen können und vor allen Dingen, welchen sie den Vorzug geben sollen, sind sie auf die Hilfe der Erziehenden angewiesen.

Dies kann am Beispiel des von Herbart geprägten Begriffes der Bildsamkeit aufgezeigt werden. Dieser bedeutet ja nicht, dass das Kind alles werden kann. Es bedeutet, dass es ungenutzte Chancen hat und dass es den Mut aufbringen muss, zu diesen Chancen zu finden.

So gesehen ist Pädagogik und insbesondere der Blick auf die Potenzialität immer auf Gegenwart und Zukunft zugleich bezogen, immer realistisch und idealistisch zugleich (Thiersch 1989, 1129).

Beziehung und Begegnung

Der eigentliche erzieherische Akt, das eigentliche erzieherische Geschehen liegt aus der Sicht der Existenziellen Pädagogik in der Begegnung (Längle, 2018; Waibel 2018; 2017a, 251ff), die zum Impuls für inneres Wachstum⁴ wird. Begegnen zu können, ist eine Fähigkeit der Person. Für Martin Buber leitet die Begegnung die Verwirklichung des Humanen. Für ihn ist daher alles wirkliche Leben Begegnung (Buber 1983, 18). Im existenzanalytischen Verständnis von Begegnung verändert sich der Mensch dadurch und wird immer mehr er selbst. Nicht nur Begegnungen mit einem anderen Menschen führen zur Entfaltung des Menschen, sondern auch Begegnungen mit Situationen, Themen oder „Dingen“. Wenn der Mensch auf der Grundlage seines inneren Gespürs beispielsweise vom Kartenspielen, vom Meer, vom Schifahren, von Wäldern, von der Musik oder von Hunden angesprochen wird und diese in sein Leben aufnimmt, verändert er sich. Durch die intensive Beschäftigung mit einem Thema oder im Erleben eines Sonnenuntergangs oder eines anderen Menschen eröffnen sich dem Menschen nicht nur neue Horizonte, sondern er bereichert sich auch selbst. Das In-ihm-Sprechende, das geistig Unbewusste, zeigt ihm, ob etwas für ihn stimmig ist oder nicht. In der inneren Stimmigkeit ist der Mensch in Resonanz mit sich selbst. Er kann anderen und anderem aus seinem Wesen heraus begegnen.

Begegnung

Begegnung – zwischen Kind und Erziehenden, aber auch mit sich selbst – wird vor allem induziert durch die personale Anfrage an die Person. Kinder und Jugendliche lassen sich von Erziehenden anfragen, wenn sie deren *Beziehungs- und Begegnungsfähigkeit* spüren, die auf deren interessierter Offenheit aufruht. Jede Veränderungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen beruht auf der Begegnung mit anderen und in der Folge mit sich selbst. *Begegnung* heißt – aus der Sicht der Existenzanalyse – im Zusammentreffen mit Anderem/n im eigenen Wesenskern angesprochen zu werden und dadurch auf Wesentliches vom/n Anderen bzw. von sich selbst zu stoßen (Längle & Tutsch 2009, 72). Dies löst Berührung aus. Begegnungen dringen dann zum Wesen des anderen vor, wenn sie auch das eigene Wesen beinhalten. Ist der Mensch wesentlich, so ist er „in einer Wellenlänge“ mit dem Wesen des Anderen bzw. dem Wesentlichen einer Situation (Längle 2014, 22). Wenn die Person des Anderen erreicht wird, geschieht Begegnung. Begegnungen münden daher in Beziehungen und Beziehungen leben aus der Begegnung. Sie werden durch Begegnungen „personalisiert“. Und: Mit jeder Begegnung verändert sich die Beziehung (Längle 2004, 25).

Anfrage an die Person und personale Stellungnahme

Das heißt, das Kind wird von der Person des/der Erziehenden als Person angesprochen und angefragt. Dies geschieht in der Existenziellen Pädagogik, indem der Selbstbezug von Kindern und Jugendlichen, der innere Dialog, mit folgenden möglichen Fragen angeleitet wird: *Wie siehst du das? Wie geht es dir (jetzt) damit? Was sagt dir das? Ist das gut so für dich? Ich sehe (versteh) das so. Wie ist das für dich? Woran siehst du das? Woher weißt du das? Was bringt dich auf diese Idee? Was löst diese Erfahrung in dir aus? Was sagt dir das? Habe ich dies richtig verstanden mit dem ...? Wenn ich das so höre, kommt mir der Gedanke, ... Warum hast du es (nicht) gemacht? Was hat dich gehindert? Was hättest du gebraucht? Was hätte dir geholfen?* (Waibel 2018).

⁴ (Inneres) Wachstum oder Werden wird hier als ergänzendes Konzept des „Geistigen“ zu den physisch und psychisch ausgerichteten Grundannahmen der Entwicklungspsychologie gesehen.

Mit diesen und ähnlichen Fragen wird das Kind in seinem Wesen, in seiner Geistigkeit, angesprochen und zur personalen Stellungnahme aufgefordert (Längle & Holzhey-Kunz 2008, 161f). Die Fragen zielen auf seine Person und seine personalen Werte. Erziehende knüpfen mit ihren Fragen an der aktuellen Situation an, vor allem an den Emotionen der Kinder. Dadurch eröffnet sich für das Kind ein Freiraum. Es kann das, was es *bewegt*, erzählen, das, was ihm wichtig ist. Vor dem Hintergrund seiner Freiheit und Verantwortung kann das Kind entscheiden. Dabei wird nicht vom Faktum „Du bist so!“ sondern von den Möglichkeiten des Kindes ausgegangen: „Werde, der du sein könntest!“ (Längle 2007, 18f). Damit werden die im Kind schlummernden Möglichkeiten aktiviert und es in seinen Selbstgestaltungskräften gestärkt. Es wird in seiner möglichen Bereitschaft zur Veränderung angesprochen und auf diese Weise wird der Nährboden für die Aktivierung der Person und damit für inneres Wachstum aufbereitet (Waibel 2018).

Phänomenologisches Verstehen

Den Menschen, das Kind, in einem tiefen ganzheitlichen Sinn zu verstehen, ist ein Grundanliegen der Existenziellen Pädagogik. Dabei bilden die personalen Stellungnahmen des Kindes den Schlüssel für Erziehende, sofern phänomenologisch vorgegangen wird. Phänomenologisch vorgehen bedeutet für Erziehende, *hinzusehen*, *hinzuhören* und *hinzuspüren* zu dem, was das Kind meint und wie es dies meint und seine Antworten nicht mit Interpretationen, Wertungen zu belegen oder gleich pädagogisch zu intervenieren. Ziel ist immer, wirklich zu verstehen, worum es dem Kind *eigentlich* geht. Jemanden verstehen, heißt, ihn ganz ernst zu nehmen, heißt, sein Denken und Fühlen zu bergen, heißt, hinter die Kulissen zu schauen. Denn oft wird die Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen bereits früh gestört, weil es Erziehenden häufig nicht gelingt, das Kind in seinen Äußerungen zu verstehen (Garnitschnig 2017, 115). Von jemandem wirklich gesehen und verstanden zu werden, führt dazu, sich einerseits selbst besser zu verstehen und sich andererseits beheimatet zu fühlen. So gesehen kann die Existenzielle Pädagogik auch als „Sehschule“ bezeichnet werden. Personale Anfragen öffnen aber nicht nur die Tür zum phänomenologischen Verstehen des Kinders, sondern signalisieren ihm, dass Erziehende nicht schon (scheinbar) alles über es wissen und sich damit zufrieden geben. Sie zeigen ihm, dass sie daran interessiert sind, wie es sich zu einer Sache stellt, wie es eine Situation einschätzt. Sie machen ihm deutlich, dass es ihnen nicht gleichgültig ist, wie es ihm geht und was es tut. So erfährt das Kind Angenommen-Sein, so erfährt es, dass Andere mit ihm fühlen. Für Erziehende geht es bei diesem Vorgehen darum, sich im offenen Schauen ansprechen zu lassen, das Kind – so wie es ist – umfassend wahrzunehmen und es darin zu „erkennen“ (Waibel 2018). So erschließt sich dem Erkennenden das Gegenüber, erschließt sich dem Künstler die Gestalt (Buber 1983, 50f).

Im Verstanden-Werden und im Verstehen⁵ – auch seiner selbst – wird der Keim für Veränderungen gelegt. Ausgelöst durch die personale Anfrage und die phänomenologische Wesensschau ergreift sich der Mensch, das Kind aus eigener Erkenntnis selbst. Sollte dennoch pädagogischer Handlungsbedarf bestehen, so geht das umfassende, unverstellte, vorurteilsfreie Verstehen dem pädagogisch intentionalen Handeln voraus. Das Handeln orientiert sich dabei vorrangig am Kind und nicht an den Vorstellungen von Erziehenden. Dies erfordert, alle Interventionen auch aus der Perspektive des Kindes zu sehen und zu setzen und nicht vorrangig aus der eigenen. Aus diesem Perspektivenwechsel, der das Kind frei lässt, ergibt sich das Handeln in der Existenziellen Pädagogik. Erziehende machen dem Kind deutlich, dass sie in einem gemeinsamen Kontext stehen, der sie beide verbindet und angeht. Sie interessieren sich für seine Zukunftsentwürfe. Damit sprechen sie Kinder in ihrer

⁵ Methodologisch bildet das Verstehen im Übrigen auch eine wesentliche Grundlage von geisteswissenschaftlicher Pädagogik (Herrmann 1989, 1141),

Selbstgestaltungsfähigkeit an und unterstützen sie darin, erfüllende Tätigkeiten zu finden, in denen sie sich selbst auf die Spur kommen können, um ihnen so personales Werden zu ermöglichen (Waibel 2018). Es liegt auf der Hand, dass dieser Ansatz, der Idee, ein Kind zu erziehen, es von A nach B zu ziehen oder gar über es zu verfügen, diametral gegenübersteht.

Absolute Wertschätzung

In der personalen Anfrage sowie im phänomenologischen Schauen zeigen sich bereits wesentliche Qualitäten der Existenziellen Pädagogik. Diese setzt sich zum Ziel, jedes Kind – ungeachtet seines Verhaltens oder seiner Meinung in einem umfassenden Sinne anzunehmen und wertzuschätzen sowie Beziehung zu ihm aufzunehmen und aufrecht zu erhalten. Es geht dabei nicht darum, über ein etwaiges herausforderndes Verhalten hinwegzusehen – im Sinne des „laissez-faire“, sondern zwischen Verhalten und Person zu unterscheiden. Die Person ist unter allen Umständen wertzuschätzen. Es kann durchaus sein, dass am Verhalten des Kindes zu arbeiten ist, wirklich verändern kann dieses jedoch nur das Kind der Jugendliche selbst.

Jedes Kind wird daher nicht nur geachtet und respektiert, sondern in seiner Kostbarkeit und Einmaligkeit angenommen. Das bedeutet, ihm deutlich zu machen „Du gehörst dazu! Du bist wertvoll!“ Es bedeutet, seine Würde hochzuhalten und es nicht zu beschämen oder bloßzustellen.

Subjektivität und Relativität

Da Kinder und Situationen immer wieder anders sind, Begegnungen immer offen bleiben und immer grundsätzlich überraschend sein können, sind Erziehungssituationen immer wieder anders und neu. Aber auch bei jeder Handlung oder jedem Dialog kann nicht vorhergesehen werden, welche Auswirkungen sich daraus für das Kind ergeben. Diese Tatsache stellt Erziehende auf der einen Seite frei und führt sie auf der anderen Seite in die Eigenverantwortung (Waibel 2017a, 232ff). Dabei sind sie auf sich selbst angewiesen.

Erziehende bewegen sich daher immer auf unsicherem Terrain, weil nicht über andere Menschen, auch nicht über Kinder, verfügt werden kann. Dies erfordert von ihnen die Bereitschaft zur radikalen „Relativität“ sowie die Entscheidung, sich auf diese Subjektivität und diese Unsicherheit einzulassen. Sie können reüssieren oder scheitern. Sie können abblitzen oder verletzt werden. Das kann Angst machen (Längle 2004, 24). Auf diesem schwankenden Boden erhalten Beziehungs- und Begegnungsfähigkeit insbesondere Offenheit sowie die Bereitschaft sich auf den Weg in ein unbekanntes Gebiet einzulassen, große Bedeutung. Ihre Person bildet den einzig stabilen Bezugspunkt, wenn allgemein gültige Handlungsanleitungen wegfallen. Daher braucht es Mut, das Vertraute zurückzulassen, ohne etwas „Greifbares Anderes“ in der Hand zu haben. Es braucht Vertrauen in sich selbst und damit in die „Unumstößlichkeit“ des Geschauten sowie Vertrauen darauf, dass sich das Essenzielle jedenfalls zeigen wird und sich daraus entsprechende Handlungsmöglichkeiten ergeben. Es braucht Demut, sich dem zu unterwerfen, was man zu Gesicht bekommt. Es braucht eine ganzheitliche Hinwendung sowie das Freigeben der eigenen Aufmerksamkeit (Längle 2007, 21).

Erziehung ist immer dann wesentlich, wenn Erziehende sich auf das je einzelne Kind einlassen und ihm gerecht werden. Das heißt, wenn sie sich von dem leiten zu lassen, was sich zeigt. Das bedeutet, sich auf keine pädagogischen Prämissen oder konkrete Handlungsanleitungen zu stützen. Viele Menschen erkennen mittlerweile, dass mit immer noch genaueren Anleitungen für Erziehung und Unterricht, ja mit Anleitungen überhaupt, das Kind immer mehr verfehlt wird, weil damit eben nicht an der Person und an deren konkreter Situation Maß genommen werden kann. „Anleitungsfreiheit“ erfordert von Erziehenden und Lehrenden, sich selbst zum Ausgangspunkt zu nehmen und Vertrauen darauf zu haben, das Wesentliche im Intersubjektiven zu erkennen und daraus personale Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können (Längle 2007, 19ff). Gelerntes kann dabei eine Hintergrundfolie bilden,

aber es kann Erziehenden nicht abnehmen, wie mit einer konkreten Situation umgegangen werden kann. Deshalb stellt sich nicht die Frage: Was soll ich tun? sondern: Wie lerne ich den Anderen verstehen? In einer solchen Haltung konzentrieren sich Erziehende nicht vorrangig auf ihr pädagogisches Handeln, sondern auf das Kind und seine Situation. Meist erwächst daraus bereits eine Antwort.

Existenzielle Antworthaltung

Ein ebenfalls wesentliches Element der Existenziellen Pädagogik bildet die *existenzielle Antworthaltung*. Diese führt zur Frage: „Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*?“ (Antworthaltung). Dies kann als Umkehrung der Frage: „Was erwarte ich vom Kind? Welchen Anforderungen soll es entsprechen?“ (Anspruchshaltung) angesehen werden. Mit der Antworthaltung ist nicht gemeint, dem Kind alle seine Wünsche zu erfüllen. Es geht „nur“ darum, als Erziehende mit dem Kind in einer Erziehungssituation eine für beide existenziell tragende, „gute“ Antwort zu finden. Denn Menschen können sich die Kinder und Situationen nicht aussuchen, mit denen sie konfrontiert werden (Waibel 2017c, 250). Bei Buber klingt dies so: „Die Jungen habe ich mir nicht ausgesucht. Ich bin hierher gestellt und muss sie annehmen, wie sie sind, - und doch nicht wie sie jetzt, in diesem Augenblick sind, nein, wie sie wirklich sind, wie sie werden können“ (Buber 2000, 81). In der existenziellen Antworthaltung werden Erziehende direkt mit dem Kind, mit seinen Werten und seinen Zielen konfrontiert. Da die Frage „Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*?“ den/die jeweilige Erziehende/n direkt anspricht, lösen sich zudem Forderungen an andere Personen auf, wie: „Zuerst sollten einmal die Eltern, der andere Kollege, ...“ Denn es geht nicht um die Frage, was ein anderer tun sollte, sondern immer „nur“ um die Anfrage an sich selbst und die eigene Antwort (Waibel 2018). Die eigene Antwort ergibt sich jedoch nicht aus den eigenen Wünschen und Vorstellungen, sondern aus dem, was für dieses Kind in dieser Situation wirklich wichtig und richtig ist. In der existenziellen Antworthaltung zu sein, bedeutet daher, ganz in der Gegenwart zu sein und sich gleichzeitig auf die Zukunft auszurichten. Für Erziehende ist es daher wesentlich, sich von dem leiten zu lassen, was sich zeigt, aber auch von dem, was ihnen selbst wichtig ist. Dies kann es manchmal notwendig machen, dem Kind entgegen zu treten, nein zu sagen oder es zu konfrontieren. All dies erfordert Offenheit, Mut, Vertrauen in das Kind und sich selbst ... Es erfordert aber auch die Bereitschaft, sich selbst immer wieder zu hinterfragen.

Haltungen und Einstellungen der Erziehenden

Wie schon erwähnt, stehen in der Existenziellen Pädagogik nicht nur die Kinder und Jugendlichen im Zentrum, sondern auch die Erziehenden selbst. Alle bereits genannten Anforderungen erfordern von den Erziehenden zunächst die eigene Auseinandersetzung. Denn in der Existenziellen Pädagogik sind Erziehende nicht vor allem in ihrer Rolle, sondern ganz besonders in ihrer Person gefordert. Dies bedeutet nicht, den Kindern eigene Ansprüche, Vorstellungen, Wünsche und Werte überzustülpen oder sie mit den eigenen Emotionen zu belasten. Stattdessen geht es für Erziehende darum, sich als Person ganz einzulassen und wieder zurück zu nehmen, ohne sich selbst als Person aufzugeben, das heißt, ganz da zu sein ohne sich herzugeben. Gefragt sind dabei Offenheit, aber gleichzeitig auch Stabilität und Standfestigkeit, eine Balance zwischen Einfühlung und Führung.

Erziehungsverständnis

Weil in der Existenziellen Pädagogik das Handeln des Kindes anstelle seines Verhaltens im Mittelpunkt steht, tritt sie Idee der Machbarkeit⁶ entgegen. Aus dem Personverständnis wird zudem deutlich, dass das Kind als Subjekt⁷ und nicht als Objekt gesehen wird. Dieses Erziehungsverständnis führt dazu, Erziehende nicht als Machende zu sehen, sondern als Personen, die den Prozess der Selbstgestaltung des Kindes, seine Ausrichtung auf Freiheit und Verantwortung unterstützen (Böhm 2011, 75). Existenziell Erziehenden ist klar, dass es in der Erziehung nicht darum geht, über das Kind zu verfügen. Sie wissen aber auch, dass sie es letztlich auch nicht können. Jede pädagogische Aktivität hat sich aus diesem Grund der Würde der Person zu beugen und dieser nicht Ziele der Erziehenden oder der Gesellschaft überzustülpen (Winkler 2011, 222f). Erziehung darf keinesfalls zu Übergriffigkeit verführen. Ein Übergriff ist auch dann gegeben, wenn Erziehende ein vorgefertigtes Bild vom Kind haben, dem es entsprechen soll. Das ist auch dann der Fall, wenn sie an seiner Stelle antworten (in doppeltem Sinne) und ihm damit eigene Antwortmöglichkeiten abnehmen.

Grundthemen und Grundmotivationen des Menschen

Die Grundthemen des Menschen, das sind jene Themen, mit denen er im Laufe seines Lebens immer wieder konfrontiert wird, gilt es zu erfüllen bzw. zu bearbeiten. In ihnen spiegeln sich auch seine Grundbedürfnisse ab, die – wenn sie erfüllt werden – zur grundlegenden Basis für jegliche Motivation werden. Vieles von dem bereits Ausgeführten findet sich in der folgenden Systematik wieder.

Der Bezug zur Welt

In der **ersten Säule** geht es darum, dass Kinder und Jugendliche diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen, mittels derer sie in der Welt bestehen können. Dies mündet in die Frage: Wie können sie in Familie, Schule und Gesellschaft Fuß fassen und eine Heimat finden? Die Bausteine zum Erwerb des dazu notwendigen **Grundvertrauens** sind *Raum, Schutz und Halt*. Deshalb wird in der ersten Säule der Frage nachgegangen, wie dem Kind in der Welt Raum, Schutz und Halt verschafft werden kann.

Schutz wird durch (bedingungslose) Annahme des Kindes geschaffen, durch Sorge um seine Unversehrtheit in körperlicher, psychischer und geistiger Hinsicht, durch präesente Erziehende, durch eine Vertrauenskultur, ein positives Klima, Ruhe, Geborgenheit, ...

Raum erhält das Kind dadurch, dass es körperlichen, psychischen und geistigen „Auslauf“ bekommt, dass es ermuntert wird, sich auch von der Bezugsperson wegbewegen und sich auf die Welt einlassen zu dürfen. Dies beinhaltet neben dem körperlichen Auslauf, eine Raumecke zu Hause und in der Schule, in der eigene Sachen untergebracht werden können, eine positive Gesprächskultur, die Raum für andere Meinungen gibt, eigene Wirkungskreise, Entwicklungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, Selbstbestimmung und positive Konfliktbewältigung.

Halt geben Rhythmus, Rituale, Regeln, Wertklarheit und transparent und klar agierende Erziehende. Aber auch eigenes Können, eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln inneren Halt (Längle 2016, 75ff; 2013, 71ff; 1999b, 18ff; Waibel 2017c, 251 ff).

Der Bezug zum Leben

Die **zweite Säule** will Kinder und Jugendliche dazu befähigen, ihr Leben gut zu bewältigen, indem sie Beziehungen zu anderen und zum Leben aufnehmen zu können. Dies mündet in die Frage: Gibt es in ihrem Leben genügend Wertvolles, für das es sich zu leben lohnt?

⁶ Diese wird als ein rational steuerbarer Prozess gesehen und pädagogisches Wissen wird zu einem (gedachten und scheinbar) wirkungsvollen Instrument der Veränderung des Kindes in und mit der Gesellschaft. Zudem verleiht sie den Erziehenden auch Macht.

⁷ Heidegger sieht das neuzeitliche Weltbild unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch vom Objekt zum Subjekt wird (Heidegger 1973, 81 zit. nach Capurro 2017, 22).

Die Bausteine zum Erwerb des dazu notwendigen **Grundwerts** sind *Beziehung, Zeit und Nähe*.

Beziehung bedeutet (bewusste) Zuwendung zu anderen Menschen sowie Dingen in der Welt und fordert ein Herausgehen aus sich selbst und aus der eigenen Welt. Sie erfordert Interesse an den Hobbys und Vorlieben der Anderen, an ihren Werten und Zielen. Beziehung basiert auf Emotion. In ihr werden Menschen, Kinder und Jugendliche, lebendig und blühen auf. Dies wird verständlich, wenn auf die Phänomenologie von Beziehungen zurückgegriffen wird: Sie zeichnen sich durch Wärme, Geborgenheit, Energie, Stärke, Zufriedenheit und Glück aus. Sie hängen jedoch von der eigenen Offenheit, Personalität und Berührbarkeit ab. Beziehung kennzeichnet den Menschen, denn Menschsein bedeutet Bezogen-Sein. Ohne Beziehung zu anderen Menschen oder Dingen in der Welt herrschen Kälte, Erstarrung, Depression, ... In der Erziehung ist Beziehung ohnedies zentral, denn ohne diese ist Erziehung nicht möglich. Aber auch die Beziehung zum Lernstoff ist Voraussetzung für intrinsische Motivation (Waibel & WurZRainer 2016, 118).

Zeit ist der Raum⁸, in der sich Beziehung entfaltet und schwingen kann. Beziehung benötigt Zeit, um zu atmen (Längle 2002, 6). Die Zeit steht nicht für bloße Anwesenheit, sondern für aktive Präsenz.

Nähe ist ebenfalls zentral für Beziehung, denn Gefühle werden durch Nähe vertieft. Durch Nähe wird der Andere intensiver erlebt, aber auch man selbst erlebt sich intensiver. Nähe bietet zudem Schutz und Halt und bildet damit eine Brücke zwischen erster und zweiter Säule (Längle 2016, 75ff; 2013, 71ff; 1999b, 18ff; Waibel 2017c, 251 ff).

Der Bezug zu sich selbst

Auf der Basis der **dritten Säule** lernen Kinder, ganz bei sich selbst zu sein und sich in Freiheit und Verantwortung selbst zu gestalten. Dies mündet in die Frage: Haben die Kinder das Gefühl, so sein zu dürfen, wie sie sind? Die Bausteine für den Erwerb des darauf aufbauenden **Selbstwerts** sind *Be-Achtung, Wertschätzung und Gerechtigkeit*.

Be-Achtung meint, in der eigenen Person und Potenzialität, in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit gesehen und ernst genommen zu werden.

Gerechtigkeit und **Gerechtigkeit** zeigen zwei Seiten ein und derselben Medaille. Einerseits geht es darum, der Person in ihrem Wesen, mit ihren Voraussetzungen und Fähigkeiten gerecht zu werden. Andererseits ist aber auch gemeint, dass die Person selbst zu Entscheidungen kommen kann, die sie als gut und richtig ansieht.

Wertschätzung gegenüber einem anderen Menschen zeigen Menschen dann, wenn sie ihn in seinem So-Sein schätzen und ihn nicht (immer) anders haben wollen als er ist. Für alle Menschen ist es von tiefer Bedeutsamkeit, so sein zu dürfen, wie sie sind und sich nicht anders geben zu müssen, um anerkannt und geliebt zu werden⁹. So können sie ihre Einzigartigkeit und Einmaligkeit sowie ihre Selbstwirksamkeit erfahren und stimmig handeln. Das heißt, sie (lernen) spüren, was gut zu ihnen passt. Das bedeutet: Keine Liebe unter Bedingungen und keine Erziehung zur Anpassung. Dazu gehört auch, die personalen Werte der Kinder und Jugendlichen zu erkennen und zu schätzen, nämlich das, was ihnen wichtig ist und sie in ihrer Person zeigt (Längle 2016, 75ff; 2013, 71ff; 1999b, 18ff; Waibel 2017c, 251 ff).

Der Bezug zum persönlichen Sinn

Auf der Grundlage dieser drei Säulen lässt sich persönlicher Sinn verwirklichen. Dies mündet in die Frage: Können Kinder sehen, wofür ihr Leben gut ist oder sein könnte?

Die Bausteine für den **Sinn**, der sich als Dach über die drei Säulen spannt, sind *Strukturen, Tätigkeitsfelder und personale Werte*.

⁸ Hier wird die Idee des Raumes aus der ersten Säule wieder aufgegriffen.

⁹ Das heißt nicht, dass sie ihr (möglicherweise beeinträchtigendes) Verhalten nicht verändern sollten.

Strukturen: Sind Kinder und Jugendliche in Familie, Kindergarten und Schule, in Sport- und Musik- und Freizeitvereinen sowie in Freundeskreisen gut eingebunden und aufgehoben? Fühlen sie sich dort wohl? Erfahren sie soziales Handeln und können sie ein solches umsetzen? Erleben sie Beziehungen?¹⁰

Tätigkeitsfelder: Haben Kinder und Jugendliche Tätigkeitsfelder, in denen sie Verantwortung übernehmen und eigene Werte umsetzen, Werte und Handlungen in Übereinstimmung bringen, sich erproben und beweisen können?

Werte: Wird es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, eigene personale Werte zu entdecken und zu leben, sich selbst Ziele zu setzen, ihr eigenes Leben selbst in die Hand zu nehmen? Lassen wir ihnen die Wahl? Entlassen wir sie in die Autonomie und Mündigkeit, wie es auch in der dritten Säule deutlich wird? (Längle 2016, 75ff; 2013, 71ff; 1999b, 18ff; Waibel 2017c, 251 ff).

Resümee

Die Existenzielle Pädagogik fördert bei Kindern, aber auch bei Lehrpersonen und Erziehenden personales und existenzielles Wachstum. Sie stärkt ihren Selbstwert, ermöglicht ihnen die Entfaltung der eigenen Potenzialität und erhöht ihre Bereitschaft, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Sie legt den Grundstein für ein Leben mit innerer Zustimmung. Eine an der Person und deren Sinn orientierte Pädagogik ist per se chancengerecht und inklusiv. Sie bewirkt per se eine nachhaltige Qualitätsverbesserung der gesamten Schulkultur sowie eine personale Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung.

Literaturverzeichnis

Bertsche O & Lischewski A (Hrsg.) (2012). *Pädagogik nach Winfried Böhm*. Wien: Schöningh

Böhm W (2011). *Theorie und Praxis. Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann

Böhm W (1997). *Entwürfe einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

. M (2000). *Reden über Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Buber M (1983). *Ich und Du*. Heidelberg: Lambert Schneider

Capurro R (2017). Die Zeit der digitalen Weltvernetzung als philosophische und pädagogische Herausforderung. In Standop J, Röhrig E, Winkels R. (Hrsg). *Menschenbilder in Schule und Unterricht*. Weinheim & Basel: Beltz/Juventa, 22-35

Frankl V (1992). *Der unbewusste Gott. Psychotherapie und Religion*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

¹⁰ Dies macht wiederum den Zusammenhang mit der zweiten Säule deutlich.

- Garnitschnig K (2017). Menschenbilder in Erziehung und Unterricht. In Standop J, Röhrig E, Winkels R. (Hrsg.). Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim & Basel: Beltz/Juventa, 110-123
- Habermas J (1978). Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Neuwied am Rhein & Berlin: Suhrkamp
- Henner G (2011). Grundlegung der Bildungslehre. In Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hrsg.). Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 178-180
- Herrmann U (1989). Systematische geisteswissenschaftliche Pädagogik. In Lenzen D (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe, 1140-1160
- Längle A (2018). Das Sein ist im Werden. Entwicklung im existentiellen Paradigma. Vortrag am Internationalen GLE-Kongress in Dresden am 27. April 2018
- Längle A (2016). Existenzanalyse. Existentielle Zugänge zur Psychotherapie. Wien: Facultas
- Längle A (2014). Die Aktualisierung der Person. Existenzanalytische Beiträge zur Personierung der Existenz. Existenzanalyse 21/1, 16-26
- Längle A (2013). Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen. Wien: Facultas
- Längle A (2007). Das Bewegende spüren. Phänomenologie in der (existenzanalytischen) Praxis. In Existenzanalyse 24/2, 17-29
- Längle A (2004). Beziehung(s)formen. Ein existenzanalytischer Kategorisierungsversuch. In Existenzanalyse 21/2, 23-29
- Längle A (2002). Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. In Fundamenta Psychiatrica 16/1, 1-8
- Längle A (1999a). Existenzanalyse – Die Zustimmung zum Leben finden. In Fundamenta Psychiatrica 12, 139-146
- Längle A (1999b). Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. In Existenzanalyse 3/99, 18-29
- Längle A (1993). Personale Existenzanalyse. In Wertbegegnung. Phänomene und methodische Zugänge. Tagungsbericht der GLE. Wien: Eigenverlag, 133-160
- Längle A & Holzhey-Kunz A (2008). Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: Facultas
- Längle A & Tutsch L (2009). Begegnung. In Stumm G & Pritz A (Hrsg.). Wörterbuch der Psychotherapie. Wien: Springer, 72
- Loch W (1989). Phänomenologische Pädagogik. In Lenzen D (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe, 1196-1219
- Rosa H & Endres W (2016). Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim & Basel: Beltz/Juventa

Schulz S (2011). Emmanuel Mounier. Le personalisme. In Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hrsg.). Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 301-304

Standop J (2017). Die Bedeutung von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern. In Standop J, Röhrig E, Winkels R (Hrsg.). Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim & Basel: Beltz/Juventa, 259-274

Thiersch H (1989). Historische geisteswissenschaftliche Pädagogik. In Lenzen D (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe, 1117 – 1140

Twardella, Johannes (2016) Rezension von Rosa, H & Endres W (Hrsg.): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa. In EWR 15/5

Waibel E (2018). Inneres Wachstum durch personale Begegnung – Impulse Existenzieller Pädagogik. Vortrag am Internationalen GLE-Kongress in Dresden am 28. April 2018; Manuskript eingereicht

Waibel E (2017a). Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik. Weinheim: Beltz/Juventa

Waibel E (2017b). Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Weinheim: Beltz/Juventa

Waibel E (2017c). Macht Erziehung Sinn? Welche Erziehung macht Sinn. In Gutownig M & Trattnig A (Hrsg) Sinn und Leben. Annäherung an Viktor Frankl. Klagenfurt: Mohorjeva/Hermagoras

Waibel E (2010). Die Bedeutung der Person in der Existenziellen Pädagogik. In Existenzanalyse 27/1, 29-37

Waibel E & WurZRainer A (2016). Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den existenziellen Unterricht.

Winkler M (2011). Immanuel Kant über Pädagogik. In Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hrsg.). Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 222-224