

Eva Maria Waibel

Lernen ist kein Zuschauersport

Wege personalen Lernens

Summary: In diesem Artikel wird aufgezeigt, welche Konsequenzen für Lernprozesse sich aus dem existenziellen Gedankengut ergeben. Leitend sind dabei folgende Fragen: Wie können Schule und Unterrichts als bedeutsam erfahren werden? Wie können Lerninhalte als gehaltvoll und sinnvoll erlebt werden? Welcher Rahmenbedingungen bedarf es, um Lernen als persönlich relevant zu erleben? Zunächst werden zwei Sackgassen für Lernen aufgezeigt und schließlich auf jene Lernwege verwiesen, die es Schülerinnen und Schülern erlauben, sich personal, frei und verantwortungsbewusst Lerninhalte anzueignen und damit sich selbst zu bilden und zu gestalten.

Einleitung

Eintönige „Bildungsautobahnen“ entstehen durch am fiktiven Durchschnittskind ausgerichteten Unterricht und ebensolche Arbeitsmaterialien. Solcher Art vorgefertigte, geebnete und geteerte Wege ermöglichen zwar vielleicht zunächst, sich schneller und zielgerichteter vorwärts zu bewegen. Wie auch Autobahnen haben sie allerdings den Nachteil, dass der Blick auf die Umgebung verloren geht und das schnelle Vorwärtskommen im Vordergrund steht. Wenn jedoch der Fokus aufs Funktionieren gerichtet ist, geht das Personale verloren. Standardisierung und Kompetenzorientierung führen dazu, dass nicht nur Vieles „abseits der Autobahn“ verloren geht, sondern auch die Person aus dem Blickfeld rückt (vgl. Waibel 2019, S. 84). Insofern führt die Segmentierung von Bildungsinhalten in Standards und Kompetenzen zu normierten Bildungsautobahnen, die auf Dauer langweilig werden. Ein Unterricht, dessen Wege genau vorgegeben sind und bei dem man sich nicht selbstständig auf die Wandschaft begeben darf, wird eintönig. Was sind die Alternativen dazu? Lust und Freude am Lernen können erhalten und gesteigert werden, wenn Sackgassen vermieden und eigene Lernwege erkundet werden dürfen. Welches sind nun wesentliche Sackgassen?

Erste Sackgasse

Die erste Sackgasse besteht darin, dass Lernprozesse als Folge des Lehrens gesehen werden. Lernen ist aber nicht automatisch das Ergebnis von Lehren (vgl. Waibel & Wurzrainer 2016, S. 87). Auch wenn sich die Begeisterung einer Lehrperson überträgt, steht das Lehren dem Lernprozess immer wieder entgegen. Erstens fördert es die Passivität. Zweitens geht viel Lebendigkeit verloren, wenn alle die gleichen Aufgaben zu erledigen und dieselben (genormten) Kompetenzen hervorbringen sollen, um schließlich auf der Grundlage derselben Standards bewertet zu werden. Unter- oder Überforderung stellen sich ein, „lernhemmende Anpassungsstrategien“ werden zum Selbstschutz entwickelt, Kinder und Jugendliche ziehen sich auf „Routinehandeln“ zurück, klinken sich früher oder später aus dem Lern-

prozess aus und gehen zu „lernfremden Aktivitäten“ über (Köck 2008, S. 298). Daher scheint es nicht besonders zielführend, für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse die gleichen Lernangebote zur gleichen Zeit mit den gleichen Methoden anzubieten. Ein solcher Unterricht, bei dem der Fokus auf die gesamte Klasse gerichtet ist, wird als 7G-Unterricht bezeichnet. „Alle gleichaltrigen Schüler haben beim gleichen Lehrer mit den gleichen Lehrmitteln im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut zu erreichen“ (Helmke 2013, S. 75). Dadurch kann zwar das Lernen scheinbar einfach organisiert und können Lernergebnisse verglichen werden. Aktivität und Verantwortung liegen jedoch hauptsächlich bei der Lehrperson. Käme es daher nicht darauf an, den Schülerinnen und Schülern Aktivität und Eigeninitiative zuzumuten und ihnen „ihr Lernen zurückzugeben“ (Aregger 2008, S. 12)? Es geht nicht darum, dass Lehrpersonen einen Lehrplan abarbeiten, sondern dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lernziele erreichen. Dafür ist tatsächliche Eigeninitiative unerlässlich.

Zweite Sackgasse

Die zweite Sackgasse beleuchtet eine oft vernachlässigte Dimension der Arbeit von Lehrpersonen in der Schule, nämlich die der positiven Emotionen, wie Freude an der Arbeit, Neugier am Unterrichtsinhalt, spannende Fragestellungen, Inhalte, welche Kinder und Lehrpersonen in ihrem Inneren berühren (vgl. Waibel & Wurzrainer 2016, S. 83f). Auf der Grundlage der heutigen Forschung kann davon ausgegangen werden, dass Lernen – anders als die vom Behaviorismus geleiteten Vorstellungen – kein vorrangig „technischer“, mechanischer oder kognitiver Prozess ist, bei dem es darum geht, etwas in den Menschen hineinzubringen, im Gehirn zu speichern und dann bei Tests und Prüfungen auch wieder herauszubringen. Auch wenn Kognition am Ende eines Lernprozesses steht, liegt davor ein vielfältiges psychodynamisches Geschehen. Deshalb dringt von außen gesteuerte, „extrinsische“ Motivation nicht immer zum Kind vor oder hält oft nicht lange an. Anders als mechanisierte Bilder des Lernvorgangs, wie die von einem Trichter, vom Gehirn als einer Speicherplatte, von Input-Output-Vorstellungen (vgl. Köck 2008, S. 216) suggerieren mögen, ist Lernen kein direkt steuerbarer Prozess. Lernen beruht zunächst auf vielfältigen Emotionen, die Lernen fördern (Neugier, Interesse, ...) oder hemmen (Stress, Angst, fehlender Selbstwert,...) können. Zudem ist jeder Lernprozess eingebettet in eigene Vorerfahrungen, in eine breite Palette von Emotionen (Versagensängste, positive Erfolgserwartungen, Misserfolge, Verunsicherung, ...) der jeweiligen Person (vgl. Köck, 2008, S. 298). Diese können Lernen unterstützen oder auch stören. Emotionen, die das Lernen besonders fördern, beruhen auf *personalen Werten*. Diese bilden die Basis für ein mehr oder weniger intensives *Wollen* (vgl. Waibel 2017, S. 72ff). Wenn wir etwas als berührend, spannend oder wichtig empfinden, dann wollen wir uns auch damit beschäftigen. Es gibt daher nichts, was das Lernen mehr befeuert als solch intrinsisches Wollen (vgl. Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 118). Für Carl Rogers ist dieses Lernen „signifikant“. Lernen macht für ihn dann Sinn, wenn es vom Menschen selbst eingeleitet und auch von ihm selbst bewertet wird (vgl. Rogers o. J. o. S. zit. nach Köck 2008, S. 297). Wie könnten nun solche Lernwege aussehen?

Erster Lernweg

Es genügt nicht, sich den Lernprozess als allgemeines Geschehen quasi „neben“ der Person anzuschauen. Bedeutsames Lernen dockt an der Person und ihrer Potenzialität an. Es muss nicht nur individualisiert, sondern personalisiert¹ werden. Im Unterschied zur Individualisierung setzt Personalisierung auf „bottom up“. Mit anderen Worten: Bei der Individualisierung schlägt die Lehrperson aus ihrer Sicht geeignete Lerninhalte für ein bestimmtes Kind vor. Demgegenüber bedeutet Personalisierung, das Kind über seine Lerninhalte und -wege (mit)bestimmen zu lassen (vg. *Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 110 ff). Personalisiertes, existenzielles Lernen bedeutet daher, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich auch abseits der großen Bildungsautobahnen zu bewegen und eigene Wege zu finden und zu gehen. Auf diese Weise steuern Kinder und Jugendliche ihr eigenes Lernen. Unter der einfühlsamen Begleitung durch die Lehrperson gestalten sie sich dabei selbst, bilden sich, indem sie sich ein Bild von sich und der Welt machen. Die Lehrperson nimmt die Perspektive der Kinder ein und orientiert sich an folgenden Leitfragen: Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*? Wie kann *ich dieses* Kind *jetzt* bei seinem Lernen unterstützen? Dabei orientiert sie sich nicht an einem angenommenen Durchschnittskind, sondern an dem ganz *konkreten* Kind, an seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit.

Zweiter Lernweg

Als Menschen stehen wir immer in Beziehung, zu anderen Menschen und zu Dingen in der Welt, aber auch zu uns selbst. Das heißt, bestimmte Menschen oder bestimmte Dinge ziehen uns an. Das, was uns in der Welt „anspricht“ und „anzieht“, wird in der Existenzanalyse als *personaler Wert* bezeichnet (vgl. *Frankl* 1987, S. 80f). Im Gegensatz zu allgemeinen Werten, also zu „herkömmlichen“ Wertvorstellungen, die sich auf das beziehen, was in einer Gesellschaft im Allgemeinen als gut und richtig empfunden wird, sind personale Werte jene Subjekte und Objekte, von denen eine bestimmte Person *berührt* wird (Sommerwiese, Sonnenuntergang, Berge, Wüste, Meer, Hunde, Katzen, Pferde, Musik, Kunst, Literatur, Kochen, Stricken, Briefmarkensammeln, ein bestimmtes Thema, eine Idee, Tennis, Schifahren, Wandern, eine ganz bestimmte Person oder mehrere, ...). „Wir erleben etwas, denken, erinnern, fühlen und verarbeiten diese Inhalte, indem wir sie aufnehmen oder uns abgrenzen“ (*Längle* 2013, S. 71). Personale Werte zeigen auf, woran das Herz einer Person hängt. Sie zeigen auf, was uns im Innersten angeht (vgl. *Allers*, o. J., o. S. zit. nach *Längle* 2009, S. 775). Sie beruhen auf innerem Gespür und lösen Gefühle aus. Sie erhellen unser Leben und machen es existenziell bedeutungsvoller, wenn sie umgesetzt werden (vgl. *Längle* 2009, S. 775). Sie fordern von uns Entscheidungen für diese oder jene Sache. Wenn wir sie spüren, müssen wir nicht zu ihnen geschoben oder gedrängt werden, sondern wir *wollen* uns mit dieser Person oder jener Sache beschäftigen – und zwar umso mehr, je stärker der personale Wert ist. Sie bilden die *Quelle des Wollens* (und damit jeder Motivation). In der Verwirklichung von personalen Werten erfahren wir *Sinn* (vgl. *Längle & Bürgi* 2016, S. 161f).

Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche personale Werte und werden daher durch unterschiedliche Lerninhalte angesprochen. Für einen sinnstiftenden Unterricht ist es deshalb zentral, dass Lernprozessen personale Werte zugrunde liegen. Denn wenn sich Kinder und Jugendliche dem zuwenden können, was ihnen am Herzen liegt, werden sie aus intrinsischer Motivation lernen. Leistung entsteht in diesem Fall gleichsam als willkommenes „Nebenprodukt“. Leistung zu erbringen, wird hingegen dann hart, wenn keine eigenen Werte im Spiel sind (vgl. *Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 145ff).

Bedeutsam wäre es daher, wenn Lernende anhand jener Inhalte lernen könnten, von denen sie sich persönlich angesprochen fühlen, die in ihnen Resonanz auslösen. Eine wesentliche Voraussetzung besteht darin, sich dem Kind sowie seinen Bedürfnissen und Werten gegenüber zu öffnen. Prinzipiell sind dabei zwei Zugänge denkbar: Zum einen bemüht sich die Lehrperson, möglichst viele personale Werte ihrer Schülerinnen und Schüler kennenzulernen und richtet danach einen individualisierten – Lehrperson-zentrierten – Unterricht aus. Zum anderen lässt die Lehrperson die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler selbst – innerhalb eines vorgegebenen Rahmens – ihre Themen auswählen und ermöglicht so einen personalisierten – Schüler-zentrierten – Unterricht. Ein so personalisierter Unterricht wird für jede und jeden sinnstiftend, weil so personale Werte umgesetzt werden können. Wesentliche Kennzeichen eines solch „offenen“ Unterrichts: Lernverfahren sind variabel, Sozialformen wählbar, Lernzeiten folgen keinem kollektivistischen Einheitstakt, Lehr- und Lernziele sind aushandelbar. Die Lerninhalte können aus einem Angebot der Lehrkraft gewählt werden. Die Leistungsfeststellung erfolgt in differenzierter Selbstverantwortung gemeinsam mit der Lehrperson (vgl. Aregger 2008, S. 13).

Dritter Lernweg

Ein so personalisierter Unterricht führt Schülerinnen und Schüler ins aktive Tun. Mussten sie vorher nur mehr oder weniger „passiv“ den Erläuterungen und Erklärungen der Lehrperson lauschen (was viel Freiraum für andere – auch unerwünschte – Aktivitäten gab), so heißt es jetzt, nicht nur selbst aktiv zu werden, sondern auch Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Da Lernen kein Zuschauersport ist und mit Zuschauermentalität nicht bewältigt werden kann, geht es nun von der Zuschauerbank direkt auf den Sportplatz (vgl. Waibel & Wurzrainer 2016, S. 82). Denn der Lernakt selbst kann niemandem abgenommen oder einem anderem übertragen werden. Alle sind für ihr je eigenes Lernen selbst verantwortlich.

Die *Verantwortung* fürs eigene Lernen wird bereitwilliger übernommen, wenn sie mit *Freiheit* gepaart ist. Da in der Schule Lehrpläne und Lernziele leitend sind, wird die Freiheit nicht grenzenlos sein. Aber sie sollte es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, innerhalb eines von der Lehrperson gesteckten und von ihr verantworteten Rahmens über die nächsten Lernschritte selbst zu entscheiden. Ein solches Vorgehen führt nicht zu Anarchie und Beliebigkeit, insbesondere dann nicht, wenn alle getätigten Aufgaben und neuen Lernschritte mit der Lehrperson abgesprochen und vor dem Hintergrund eines Lernzielkatalogs ausgehandelt werden. So übernehmen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr Lernen (vgl. Waibel & Wurzrainer 2016, S. 129f).

Die Lehrperson ist dafür verantwortlich, bestmögliche Rahmenbedingungen (vgl. Waibel & Wurzrainer 2016, S. 109ff) für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Sie ist sich bewusst, dass sie ihnen ihr Lernen nicht abnehmen und dieses auch beim besten Willen und mit den besten Methoden nicht „machen“ kann. Aber sie kann ein guter Coach für jede und jeden Einzelne/n sein. So kann sie sich auf *ihren* ureigentlichen Verantwortungsbereich fokussieren und der Frage nachgehen, wie jedes einzelne Kind in der Klasse am besten in seinem Lernen unterstützt und in seiner *Potenzialität* gestärkt werden könnte² (vgl. Waibel & Wurzrainer 2016, S. 24ff).

Zur Verantwortungsübernahme gehören *Wahlmöglichkeiten*. Das müssen nicht viele sein – allzu viele würden in Überforderung münden – aber es sollten mindestens zwei Wege offenstehen, um sich für die eine oder andere Sache *entscheiden* zu können. In der Ent-

schiedenheit erleben wir uns aktiv und zielorientiert. Wir sind mit dem Herzen dabei und aktivieren unsere personalen Kräfte (vgl. *Längle*, 2013, 71). In dieser personalen Stellungnahme (vgl. *Längle* 2016, S. 124ff) zeigt sich unser dialogischer Austausch mit der Welt. Manchmal entscheiden wir auch nicht, weil wir überfordert sind oder weil wir keinen Bezug zu uns selbst und unserem Tun haben. Aber auch das ist natürlich eine Entscheidung. Nicht nur für unser Lernen, sondern auch für unser Leben sind Entscheidungen zentral. Bei einer nicht getroffenen Entscheidung entscheiden oft andere oder der Zufall über uns. Dann sind wir passiv, nicht als Person dabei und aktivieren unsere Ressourcen nicht (vgl. *Längle*, 2013, S. 71). Weil die Entschiedenheit die Person stärkt, ist sie so wichtig, auch im Unterricht. Denn wenn sich Schülerinnen und Schüler selbst für etwas entschieden haben und dieses möglicherweise noch ihren personalen Werten entspricht oder diesen nahekommt, geschieht Lernen tatsächlich oft wie von selbst. Lernen in Entschiedenheit heißt Ja zu sagen, zu dem was wir tun. Auf diese Weise nehmen sich Schülerinnen und Schüler selbst in die Hand. Sie lernen ihr Lernen zu gestalten – und später ihr Leben.

Vierter Lernweg

Kognitive Prozesse stellen bestenfalls die letzte Wegstrecke des Lernprozesses dar. Davor stehen vor allem emotionale Prozesse, die Lernen behindern oder stützen können. Was hindert die Person am Lernen? Was macht es ihr schwer? Und andererseits: Woraus „schöpft“ die Person ihre Kraft? Was stärkt und ermutigt sie, sich etwas anzueignen?

Die Palette von fördernden und hindernden Elementen reicht von körperlichen Befindlichkeiten bis zu psychischen Prozessen: Ist das Kind gesund oder krank? Hatte es genügend Schlaf? Lähmen es Ängste oder Traumata? Welchen Konflikten ist das Kind ausgesetzt? Ist es voller Lebensfreude oder macht es gerade eine Trauerphase durch? Wird es immer wieder wertgeschätzt oder im Gegenteil beschämt? Halten es innere Konflikte, Sorgen, unangenehmes oder angenehmes Erlebtes vom Denken ab? Und schließlich: Wie geht die jeweilige Person damit um?

Lehrpersonen sind nicht für alle Störfaktoren verantwortlich. Sie können auch nicht alle aus der Welt schaffen. Aber sie können und sollen Schülerinnen und Schülern eine „sichernde“ und förderliche Atmosphäre für deren Lernen in der Schule bieten, mit ihnen in Beziehung sein und den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Beziehung zu den Lerninhalten aufzunehmen. Kurz: Sie können Rahmenbedingungen in der Schule schaffen, die erfolgreiches Lernen möglich machen. Sie können aber auch den Potenzialen und Fähigkeiten der ihnen anvertrauten Kinder gerecht werden, sie in ihrem Selbstwert stärken sowie ihnen Arbeitsbedingungen ermöglichen, die sinnstiftendes Lernen fördern (vgl. *Längle*, 2013, S. 60ff). Sie können wesentliche Voraussetzungen für schulisches Lernen schaffen, die im Folgenden stichwortartig zusammengefasst werden:

1. Schutz, Raum und Halt für Lernprozesse bieten

Beim Thema *Raum* denken wir zunächst an den physischen Raum, wie genügend Bewegungs- oder Rückzugsräume. Auch Ordnung und Ruhe verschaffen Raum (vgl. *Waibel & Wurzrainer*, 2016, S. 58). Raum erhalten Schülerinnen und Schüler aber auch dann, wenn sie sprichwörtlich genug Luft zum Atmen haben, nicht am Gängelband geführt werden, also nicht durch Überpräsenz, Überfürsorglichkeit und Verwöhnung „besetzt“ werden (vgl. *Waibel & Wurzrainer*, 2016, S. 57). Im Raumbedürfnis wird auch die Bedeutung von Freiheit

deutlich, beispielsweise von „freiem“ Lernraum. Raum zu haben, bedeutet daher auch, Raum für eigene Gedanken und Gefühle, für Experimente, für eigene Lösungswege, für eigenes Lernen zu haben. Das schließt Werte, Ziele, Zeithorizonte, Unterrichtsmaterialien, Lernformen und Lernsettings ein (vgl. *Waibel & Wurzrainer*, 2016, S. 58).

Den größten *Schutz* bietet uns eine Person, die uns annimmt und bei der wir uns aufgehoben fühlen. Physischen Schutz erfahren wir zudem dann, wenn wir vor Übergriffen aller Art geschützt werden. In diesem Sinne können auch gesetzte Grenzen Schutz (sowie Halt) bieten (vgl. *Längle* 2013, S. 74). Das gilt auch für die Person schützende Umgangsformen, wie beispielsweise Settings, in denen Kinder ihre Befindlichkeit darlegen können und sich darin angenommen fühlen. Aber auch klare, transparente und bewältigbare Anforderungen bieten Schutz (vgl. *Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 57).

Halt schließlich erfahren die Kinder in allem, was sie stützt, wie Naturgesetze, Regelmäßigkeiten, Halt gebende, verlässliche Lehrpersonen, Werte und Leitlinien. Halt in der Schule entsteht beispielsweise durch regelmäßige Abläufe, Beständigkeit, eine transparente Organisation, klare Strukturen (bis hin zu den Lernangeboten), durch Rituale und Regeln. Aber auch eigenes Können und eigene Fähigkeiten geben Halt. Deshalb ist alles hilfreich, was Kinder können. Es hilft ihnen, in der Welt zu bestehen. Halt finden wir auch darin, wenn wir etwas zu Ende führen, uns selbst treu bleiben (vgl. *Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 58f).

Diese drei Bausteine tragen nicht, wenn Lernen als Bedrohung erlebt wird oder mit Angst verbunden ist, wenn Kinder beschämt werden, wenn ihnen zu wenig zugetraut wird, aber auch wenn es keine Fehlerfreundlichkeit gibt und Fehler gebrandmarkt werden. Wenn Kinder in der Schule keinen geschützten Lern- und Lebensraum und nicht das Gefühl haben, einfach sein zu können.

2. Beziehung, Zeit und Nähe ermöglichen

Wir werden am Du zum Ich (vgl. *Buber* 1986). Ohne ein Gegenüber können wir uns und unsere menschlichen Eigenschaften nicht entwickeln. Existenziell erziehen bedeutet im Wesentlichen, dem Kind personal zu begegnen (vgl. *Waibel* 2018, S. 9). Dies sieht auch *Buber* so: „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“ (*Buber* 2000, S. 58). Begegnung geht über Beziehung hinaus und meint, das Wesen des Anderen zu erkennen. Fundament dazu bildet die *Beziehung*. Diese benötigen Kinder wie einen Bissen Brot. Beziehung bedeutet nicht, den Anderen verändern zu wollen, aber auch nicht, alles am Anderen gutzuheißen. „Beziehung setzt voraus, den Anderen in seiner Person zu achten, ernst zu nehmen und in und mit seinen Werten zu schätzen (...). Besonders diejenigen Kinder und Jugendlichen brauchen uns am meisten, die es uns schwer machen, zu ihnen Beziehung aufzunehmen“ (*Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 63). Beziehung gibt uns „Schutz für die Gestaltung der Lebenskraft“ (*Längle* 2013, 77). Sie legt die Basis für alle weiteren Beziehungserfahrungen. Daraus schöpfen wir die Kraft für die Entfaltung der eigenen Person und der eigenen Potenziale (vgl. *Waibel & Wurzrainer*, 2016, S. 58). Beziehungen in der Klasse werden gefördert durch gegenseitige Unterstützung, gemeinsame Aktivitäten, Erlebnisse und Feiern.

Auch der Lernprozess steht im Kontext von Beziehung. Es geht dabei um die Beziehung zur Lehrperson, zu den anderen Kindern, aber auch zum konkreten Unterrichtsinhalt. Grundlage bildet die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler. Diese bildet die Basis für alle Lernprozesse. Harzt diese, wird es nicht nur mit dem Lernen schwierig. Beziehungsaufbau durch die Lehrperson kann durch ihr Interesse am Kind, an seinen Hob-

bys, Werten und Bedürfnissen erfolgen. Daraus leitet sich die Frage ab: Was an dem Lerninhalt könnte für die Schülerinnen und Schüler interessant sein? Wie können sie Beziehung zu diesem aufnehmen und diese vertiefen? Was könnte sie dabei unterstützen? Schließlich geht es auch die Beziehung der Lehrperson zum Lerninhalt. Findet sie spannend, was sie vermitteln soll? Was im Speziellen findet sie interessant? Worin besteht das „Wesen“ der zu vermittelnden Sache? Diese Vorüberlegungen, aber auch ihre Einstellung zum Lernprozess, allenfalls Begeisterung, überträgt sie (wie so manches andere) auf die Schülerinnen und Schüler.

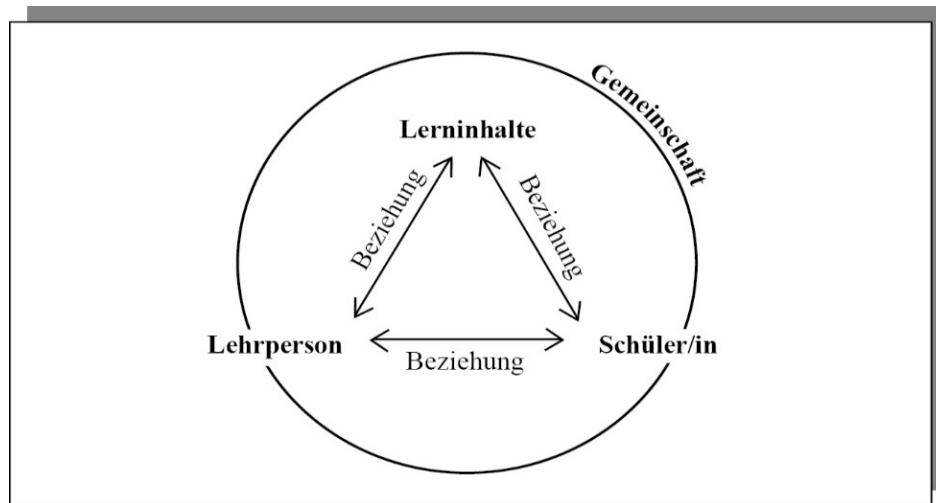


Abb. 1: Existenziell-didaktisches Dreieck (Waibel & Wurzrainer 2016, S. 28)

Die emotionalen Schwingungen werden durch *Nähe* intensiviert. Diese entsteht durch Zuwendung und rückt den Gegenstand ins eigene Erleben. So kommen die Emotionen ins Fließen. Diese lassen uns die personalen Werte erfahren, d. h. die in den Gegenständen für uns liegende Bedeutung aufnehmen (vgl. Längle 2013, 78). Davon werden wir berührt (vgl. Längle 2016, S. 108).

Sich für jemanden oder etwas *Zeit* zu nehmen, wertet die Person und die Sache auf. „Zeit ist Nahrung für die Beziehung“ (Längle 2013, 77). „Sich als Lehrperson Zeit zu nehmen, heißt Zeit zu gewinnen“ (Waibel & Wurzrainer 2016, S. 64). Einerseits ist es an der Lehrperson, sich Zeit für die Schülerinnen und Schüler zu nehmen und darüber nachzudenken, was geeignete Strukturen, Regeln, Lerninhalte, Rahmenbedingungen für die Aufnahme der vielfältigen Beziehungen sind. Andererseits ist es ebenso wesentlich, Schülerinnen und Schüler möglichst selbstbestimmt über ihre Zeit verfügen zu lassen, und ihnen Zeit für ihre „Begegnung mit dem Gegenstand“ zu verschaffen, ihnen zu ermöglichen, sich in Lerninhalte vertiefen und Nähe zu ihnen aufbauen zu können. Sich täglich im 45-Minuten-Modus auf die jeweiligen Lerninhalte einzulassen, fordert von den Schülerinnen und Schülern beinahe Unmenschliches. Nicht verweilen dürfen, nichts lieben lernen können, macht es uns schwer, Lernen als bereichernd zu empfinden.

3. Beachtung, Gerechtigkeit und Wertschätzung leben

Da Lernen in direktem Zusammenhang mit der Person steht, stehen Beachtung, Achtung der Person und ihre Wertschätzung im Mittelpunkt. Kinder und Jugendliche leben auf im Interesse an ihrer Person, im Interesse daran, wie *sie* die Dinge sehen oder angehen, welche Lösungswege *sie* für möglich halten und beschreiten wollen, im Erproben und im Ausbau ihrer Fähigkeiten.

Be-Achtung bedeutet, von anderen gesehen zu werden, in den eigenen Anliegen und Eigenheiten gesehen zu werden. So entsteht das Selbstbild – in Abgrenzung zu anderen (vgl. *Längle* 2013, S. 80). *Be-Achtung* bedeutet, Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme zu bekommen. Weder Lob und noch weniger Belohnung führen zu realistischer Einschätzung der eigenen Leistungen. Hilfreich ist ein der Person gerecht werdendes Feedback und Feedforward (vgl. *Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 101) sowie die Möglichkeit, die eigene Leistung selbst einzuschätzen (*Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 159ff). *Be-Achtung* bedeutet auch, die Ideen und Anregungen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie diese umsetzen zu lassen (vgl. *Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 70f).

Gerechtigkeit erfahren wir dann, wenn wir von anderen gerecht behandelt werden, aber auch, wenn unserem Wesen und unseren Möglichkeiten Gerechtigkeit widerfährt. Menschen, Kinder und Jugendliche haben ein Gefühl dafür, ob ihnen Recht geschieht oder Unrecht widerfährt. Sie wissen auch intuitiv, ob sie selbst recht oder unrecht handeln. Dieses intuitive Wissen wird durch eine der jeweiligen Eigenart des Kindes gerecht werdende Behandlung durch Andere verstärkt. Gerecht werden wir Kindern, wenn wir sie in ihrem inneren Wesen, in ihrer Potenzialität erkennen (vgl. *Waibel & Wurzrainer* 2016, S. 71). Wenn wir ihr Eigenes sehen, kommen Kinder und Jugendliche zu immer präziserer Wahrnehmung von sich selbst. Dies lässt die Person erstarken (vgl. *Längle* 2013, S. 80). Wenn wir hingegen Kinder vergleichen (wie beispielsweise bei der Leistungsfeststellung), arbeiten wir diesem Ziel entgegen.

Bei der *Wertschätzung* geht es darum, dem anderen Menschen wie einem „Schatz“ Wert zu verleihen. Wertschätzung richtet sich an die innere Person und kann und sollte gerade auch dann gegeben werden, wenn Kinder oder Jugendliche ein „herausforderndes“ Verhalten an den Tag legen. Diesem Verhalten, das meist der Psychodynamik entspringt und eine Schutzreaktion darstellt, können wir durchaus kritisch gegenüberstehen, aber dem inneren Kern des Menschen, seiner Person, sollte Wertschätzung entgegengebracht werden. Wir unterscheiden deshalb zwischen Verhalten und Person und achten darauf, was an der anderen Person geschätzt werden kann. In jedem Fall ist es Selbstwert stärkend, Kinder beim Gelingen zu „ertappen“. Wertschätzung bringen wir den Kindern auch entgegen, wenn wir ihre Freiheit und Verantwortung ernst nehmen (vgl. *Waibel & Wurzrainer*, 2016, S. 70, 72).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch diese Bausteine das *Grundvertrauen* (1.), der *Grundwert* (2.) und der *Selbstwert* (3.) aufgebaut werden. Diese bilden zentrale Säulen zur Stärkung der Person und für sinnstiftendes Lernen (und Leben).

4. Sinnstiftendes Lernen anleiten

Wir alle wollen unser Tun als sinnvoll erfahren – und das gilt auch für das Lernen. Als Lehrpersonen können wir die Sinnbezüge des Lernstoffes aufleuchten lassen. Diese lassen sich auch von den Schülerinnen und Schülern entdecken, indem sie den Gegenstand „befragen“ (Waibel 2018, S. 15). Sinnvolles Lernen entsteht aber auch dadurch, dass Schülerinnen und Schüler Lerninhalte gemäß ihren personalen Werten wählen dürfen.

Zusammenfassung

Existenziell Lehrende fragen vorrangig danach, was Schülerinnen und Schüler als nächsten Lernschritt benötigen und nicht was als idealtypisch nächster Lernschritt angesehen werden kann oder was sie sich selbst vorstellen oder geplant haben. Es geht darum, die Kinder aufs Trainingsfeld zurückzuholen, ihr „Training“ (Lernen) anzuleiten, zu begleiten und nicht selbst zu spielen. Aus solchen Lernprozessen gehen Kinder und Jugendliche gestärkt hervor. Sie werden befähigt, nicht nur ihr Lernen, sondern auch ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Sie lernen in Freiheit und Verantwortung, vor allem für ihr Leben.

ANMERKUNGEN

- ¹ Personalisierung gewinnt auch in vielen anderen Bereichen an Bedeutung, so auch in der Medizin, in der Ernährung, ...
- ² Verantwortung für andere dort zu übernehmen, wo diese selbst antworten können, fördert deren innere Verwöhnung. Innere Verwöhnung ist dadurch gekennzeichnet, dass dem Kind Dinge abgenommen werden, die es selbst tun kann (Schuhe zubinden, die Sporttasche nachtragen, für das Kind einen Streit unter Kindern schlichten, mit einem Kind die Hausaufgaben machen, wenn es diese schon bewältigen kann, ...).

LITERATUR

- Aregger, K. (2006): Gebt den Lernenden das Lernen zurück! Oder Mitverantwortung der Lernenden und Lehr- und Lernformen. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.) (2006): *Entwicklung der Person im offenen Unterricht*. Brigg, Augsburg, S. 12-25
- Buber, M. (1983): *Ich und Du*. Lambert Schneider, Heidelberg
- Buber, M. (2000): *Reden über Erziehung*. Güterloher Verlagshaus/Lambert Schneider, Gütersloh
- Frankl, V. E. (1986): *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Fischer, Frankfurt/Main
- Helmke, A. (2013): Individualisierung. Hintergrund. Missverständnisse. Perspektiven. *Pädagogik*, 65. Jg., 2, S. 34ff
- Köck, P. (2008): *Wörterbuch der Pädagogik*. Brigg, Augsburg
- Längle, A. (2009): Existenzanalytische Wertetheorie. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.) (2009): *Wörterbuch der Psychotherapie*. 2. Auflage. Wien: Springer
- Längle, A. (2013): *Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen*. Facultas, Wien
- Längle, A. (2016): *Existenzanalyse. Existenzielle Zugänge der Psychotherapie*. Facultas, Wien
- Längle, A. & Bürgi, D. (2014): *Existenzielles Coaching. Theoretische Orientierung, Grundlagen und Praxis für Coaching, Organisationsberatung und Supervision*. Facultas, Wien
- Waibel, E. M. (2017): *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*. Beltz/Juventa, Weinheim & Basel

- Waibel, E. M. (2018): Inneres Wachstum durch personale Begegnung. Impulse Existenzieller Pädagogik. In Existenzanalyse, 35. Jg., 2, S. 4–18.
- Waibel, E. M. (2019): Person und Sinn orientierte Schulentwicklung – Personale, existenzielle und soziale Fähigkeiten zur Entfaltung bringen. In S. G. Huber (Hrsg.) (2019): Jahrbuch Schulleitung 2019. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Wolters Kluwer
- Waibel, E. M. & Wurzrainer A. (2016): Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht. Beltz/Juventa, Weinheim & Basel

ZUR AUTORIN

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Maria WAIBEL, Grund- und Hauptschullehrerin, Studium der Pädagogik und Psychologie in Innsbruck, Doktorin der Philosophie, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Tirol, lehrt und forscht zu den Themen Existenzielle Pädagogik und existenzielles Unterrichten.