

MACHT ERZIEHUNG SINN? WELCHE ERZIEHUNG MACHT SINN?

Eine Schule habe ich nicht gebraucht
Aber ohne Lehrer wäre ich ärmer

Und deshalb möchte ich Sie aufrufen
Kümmern Sie sich nicht nur um Lehrpläne
Nicht nur um Fachdidaktik und Evaluationen
Und Evaluationen der Evaluationen

Das ist den Kindern alles einerlei
Sie brauchen keine Systeme
Kinder brauchen keine Schule
Aber sie brauchen Lehrer
Die Kinder brauchen Sie
Ihre Leidenschaften
Ihre Begeisterung
Ihr Unverständnis
und auch Ihren Ärger und die Angst
Kinder brauchen Erwachsene
die ihnen zeigen
wie das gehen könnte
dieses Spiel
ein Mensch zu werden
(vgl. Bärfuss, 2015, S. 86 - 97)

1 Einleitende Überlegungen

Niemals in der Geschichte der Menschheit kam es mehr darauf an, die Person jedes einzelnen zu stärken als heute. Wollen wir nicht von der Fülle der Möglichkeiten erschlagen, durch die Verwöhnung des Angenehmen vereinnahmt, in der Masse der Angebote untergehen und Sklaven neuer Technologien und deren Algorithmen werden, so kommen wir nicht umhin, unseren Blick (wieder) auf die Person zu richten. Überwacht, genormt, in den sogenannten Mainstream eingebettet, permanent an der Hand genommen, dauerberieselt, angeleitet, ... drohen persönliche Freiheit und Verantwortung des Menschen mehr und mehr verloren zu gehen. Weder Erziehung noch Schule sind davon ausgenommen. In der Erziehung werden Kinder entweder dauerbeobachtet oder/und dem Strom der vielfältigsten Möglichkeiten, wie Fernsehen, Computerspielen, Sozialen Medien (die nicht sehr sozial sind), überlassen. Sie werden entweder über- oder unterversorgt, manchmal auch beides zugleich. Der

Überrepräsentation der Erwachsenen steht oft deren körperliche und/oder geistige Abwesenheit gegenüber.

Schulen entwickelten sich von Orten der Muße bei den Griechen, über Orte des Lernens immer mehr zu Wirtschaftsbetrieben. Heute wird von ihnen erwartet, dass sie den Gesetzmäßigkeiten von betriebswirtschaftlichen Ergebnissen bis in die Lernprozesse hinein folgen. Daraus resultierende Konsequenzen, wie mehr Wettbewerb und Effizienz, moderne Managementmethoden, Prozessorientierung und Controlling, Leistungsmessungen und Evaluationen, Bildungsstandards, Kompetenzen und zentrale Prüfungen, vielfältige Diagnoseverfahren wie Sprachtests bereits im Vorschulalter, Input-Output-Orientierung, gehen an der Person vorbei und stellen ihre Funktion in den Mittelpunkt. Damit unterlaufen sie alle Bemühungen zur Personalisierung. Diese Entwicklung kennzeichnet eine – möglicherweise nicht beabsichtigte – Denkweise: Das Kind wird Mittel zum Zweck, Bildung wird zum Selbstzweck. Denn ökonomische Kriterien richten sich weniger am Menschen und gesellschaftlichen Werten aus, sondern an Kennziffern und operationalisierbaren Lernergebnissen. Sie verändern nicht nur die Prioritäten im Bildungsprozess, sondern auch den Qualitätsbegriff. Sie vernachlässigen pädagogische Anliegen, wie die Beziehung zwischen Kind und Lehrperson sowie Fragen nach dem Sinn von Lerninhalten. Von Bedeutung ist nur noch, was getestet und evaluiert werden kann. Inhalte werden an den Rand gedrängt. Nicht mehr die Schule ist für das Kind da, sondern das Kind für die Schule. Dabei wird die Grundidee von Schule auf den Kopf gestellt. Von der Ökonomie bestimmtes Handeln wird durch Kontroll- und Kostendruck sichergestellt. Effizienz als ökonomische Kosten-Nutzen-Relation steht im Vordergrund. Dies schafft die Voraussetzungen, um Lernen scheinbar einfach zu organisieren und Lernergebnisse zu vergleichen. Parallelen zur Fließbandarbeit tauchen hier nicht zufällig auf. Die Schule wird durch solche betriebswirtschaftlich aufgesetzten Methoden zunehmend von einer sozialen Bildungseinrichtung zu einem Wirtschaftsbetrieb mit Dienstleistungscharakter. Auf der Grundlage solcher Zielkriterien entsteht der falsche Glaube, Bildung sei machbar oder auch steuerbar, wenn nur die richtigen Maßnahmen getroffen werden. Eine solche Materialisierung schaltet den Geist aus (vgl. Guardini, 2000, S. 31) und vermittelt ein verarmtes Abbild der pädagogischen Realität. Martin Buber wirkt diesbezüglich geradezu prophetisch, wenn er meint, um irgendwo hinzugelangen, genüge es nicht, auf etwas zuzugehen, sondern man müsse auch von etwas *ausgehen* (vgl. Buber, 2000, S. 53).

Eine Sichtweise, die sich die sich der gezielten Optimierung von Arbeitsprozessen verschreibt, lässt den Menschen außer Acht. Es ist nicht sehr spannend für den Einzelnen, wenn alle die gleichen Aufgaben zu bewältigen haben und dieselben Kompetenzen hervorbringen sollten und schließlich auf der Grundlage derselben Standards bewertet werden. Damit wird der Mensch vom Subjekt zum Objekt; er wird verobjektiviert. Er wird in diesem Prozess auch Mittel zum Zweck; er wird verzweckt. Ein Bildungsprozess, in dem nicht mehr die Orientierung an Werten, sondern an Zwecken im Vordergrund steht, lässt die Person außer Acht. Im ursprünglichen Wortsinn verstand man unter Bildung, sich als Person an den Gegenständen zu bilden, um schließlich ein immer wieder veränderbares Bild von der Welt zu erhalten. Bildung besteht – so gesehen – im Hinführen „zum richtigen Verhältnis zu den Gegenständen“ (Guardini, 2000, S. 65). Ein solcher Prozess ist eng mit der je einzelnen Person verbunden (vgl. Waibel, 2013, S. 137). In Erziehung und Bildung kann es daher nicht nur darum gehen, „objektive `Ergebnisse` und verifizierbare `Resultate` zu produzieren, sondern (...) die Person anzureichern, sie wachsen zu lassen“ (Flores d'Arcais, 1991, S.

19). Vorgefertigtes, vorportioniertes Wissen der Person einzuflößen, wie es Standardisierung und Kompetenzorientierung nahelegen, hat jedoch nicht die Person im Blick und richtet sich an der Masse aus. Statt bei individuell zubereiteten Gerichten landen wir beim vereinheitlichten Junkfood, unserer heutigen Massennahrung. Der Ausdruck „Bulimielernen“ passt dazu. Gemeint ist damit, möglichst viele Lerninhalte in möglichst kurzer Zeit aufzunehmen und bei der folgenden Lernüberprüfung möglichst alles von sich zu geben und nichts wirklich bei sich zu behalten. Ein solches Lernen ist in einem umfassenden Sinne nicht nur ungesund, sondern führt zu Entfremdung von sich selbst. Dies gilt auch für Lehrpersonen. Diese werden in diesem Szenario zu Erfüllungsgehilfen eines von der Ökonomie geleiteten Denkansatzes und damit zu pädagogischen und didaktischen Ingenieuren instrumentalisiert (vgl. Lenzen, 1989, S. 1113). Lernen als Produktionsprozess ist damit ein zutiefst antihumanistisches Konzept. Wenn Ressourcennutzung der Potenzialentfaltung vorgezogen wird, kommen Sinn und Wertfragen nicht mehr vor. Schülerinnen sowie Schüler werden – ebenso wie Lehrpersonen – „genutzt“ und so auf ihre Funktion reduziert. Dies schlägt auch bei den Lernprozessen durch: Vor allem funktionales Wissen gewinnt an Bedeutung. Eine solch tiefgehende Funktionalisierung bei Kindern und Lehrpersonen bleibt nicht ohne Folgen. Die einzelnen Akteure werden austauschbar und verlieren Freude und Sinn an ihrem Tun. Die Fokussierung auf Kompetenzen und Standards befördert zudem den schon von Frankl angeprangerten Reduktionismus (vgl. Frankl, 1987, S. 41ff; Frankl, 2002, S. 247). Der Schriftsteller Egid Gstättnner schreibt in der Kleinen Zeitung vom 17. September 2016 sehr pointiert zum Thema der Kompetenzen: „Sie sind bundesweite Abrichtung der vormals intellektuellen Kaste der Gesellschaft zu präziser Obrigkeitshörigkeit und funktioneller, detaillierter Pflichterfüllung“ (Gstättnner, 2016, S. 2f).

Kompetenzen werden meist unabhängig von konkreten Inhalten definiert. Lesekompetenz kann beispielsweise durch das Lesen einer Gebrauchsanweisung genauso überprüft werden wie am Studium von Goethe's Faust. Die Inhalte, an denen gelernt wird, werden somit gleich gültig. Während bislang (sinnvolle) Inhalte und damit Wertfragen im Vordergrund standen, treten nun wertneutrale Trainingsfelder ins Blickfeld. Diese haben allerdings den Vorteil, dass sie „flexibel“, das heißt für jeden Zweck eingesetzt werden können. Das Gelernte wird buchstäblich wert-los. Zum Beispiel kann chemisches Wissen eingesetzt werden, um die Umwelt zu schädigen oder zu schützen. Diese Form der Ausrichtung der Schule hat nicht mehr den humanistisch gebildete und Verantwortung lebenden Menschen vor Augen, sondern den flexibel in Wirtschaft, Industrie und Technik einsetzbaren, angepassten homo oeconomicus. Bildung wird zur Anpassung an wirtschaftliche Erfordernisse. Die treffende Metapher Klaus Schallerts von der Zauberformel Kompetenz als Computervirus, der bereits wesentliche Teile des Denkgebäudes der Pädagogik lahm gelegt hat (vgl. Eykmann, 2012, S. 88) greift Jochen Krautz auf: „`Kompetenz` ist ein solcher Trojaner: ein von politischen `Hackern` eingeschleustes Schadprogramm, das unbemerkt das Denken über Bildung infiziert und das pädagogische Handeln verändert“ (Krautz, 2015, S. 19).

Pädagogisches Tun sollte auf Sinnzielen beruhen (vgl. Guardini, 2000, S. 14). Ansonsten besteht nicht nur die Gefahr von Entpersonalisierung, sondern auch von Burnout und anderen nicht gerade zielführenden Bewältigungsstrategien. Die um sich greifende Funktionalisierung unterläuft aber auch der Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern. Auch die Beziehung zum Lernstoff geht zunehmend verloren und damit schließlich das Vertrauen in Bildungsprozesse. Denn pädagogisch

fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung (vgl. Buber, 2000, S. 71).

All dies geschieht vor dem Hintergrund einer unkritischen, einseitig ablaufenden Globalisierung: Das abendländische Bildungsideal von humanistischer Bildung gilt heute als Auslaufmodell und die Geisteswissenschaft sowieso. Dazu passt, dass unser wissenschaftliches Weltbild von Zahlen dominiert wird. Was sich nicht in Zahlen ausdrücken lässt, bleibt auf der Strecke. Unsere naturwissenschaftlichen und zahlenbasierten Erkenntnisse sind aber nur Teil der Realität. Sie richten sich an Vergangenheit und Gegenwart aus und können keine Aussagen zu zukünftig tragfähigen Konzepten machen. Was daher nötig ist, ist ein Brückenschlag in die Zukunft auf der Grundlage sinnstiftender Konzepte und eine Rückbesinnung auf die Bedeutung und Stärkung der Person, wie sie beispielsweise in der Existenziellen Pädagogik anbietet.

2 Grundlagen der Existenziellen Pädagogik

2.1 Existenzanalyse und Logotherapie

Die Existenzielle Pädagogik geht im Wesentlichen auf Viktor E. Frankl (1905 – 1997) und Alfred Längle (* 1951) zurück, auf die Existenzanalyse und Logotherapie. Diese dritte Wiener Richtung der Psychotherapie entstand in der Auseinandersetzung Frankls mit Sigmund Freud und Alfred Adler, welche Psychoanalyse und Individualtherapie verkörpern. Für Frankl greifen beide Richtungen zu kurz, weil sie sich zu sehr an der Psychodynamik orientieren und für den „Psychologismus“ und den „Determinismus“ stehen, die für Frankl in den „Reduktionismus“ münden. Eine reduktionistische Sichtweise des Menschen ist es beispielsweise, wenn er vor allem als ein Triebbündel gesehen wird. Dabei wird Frankl's Meinung nach die „Geistigkeit“ des Menschen, das, was den Menschen im Innersten ausmacht, das worin Freiheit und Verantwortung zu Hause sind, weitgehend außer Acht gelassen. Für Frankl, der sich intensiv mit den philosophischen Strömungen seiner Zeit befasste, vor allem mit Max Scheler, Edmund Husserl, Karl Jaspers, Martin Heidegger, Søren Kierkegaard und Nicolai Hartmann, wird diese Sichtweise dem Menschen nicht gerecht (vgl. Frankl, 1987, S. 22f., Frankl 1988, S. 154, Frankl, 1990, S. 155; vgl. Waibel, 2013, S. 17).

Der existenzielle Zugang Frankls fokussiert auf die Geistigkeit und damit auf den Wert- und Weltbezug des Menschen. Ziel ist die Betrachtung des Menschen in seinem Menschsein. Hier wird die Nähe zur Existenzphilosophie deutlich, die im 20. Jahrhundert zu einem geistigen Aufbruch führte: Da der Menschen als nicht festgelegt angesehen wird, kann er vorgegebenen Ordnungsrahmen (Mythos, Glaube, gesellschaftlich festgefügte Ordnungen, ...) entsteigen. Die Existenzphilosophie bricht mit der Vorstellung eines Absoluten, sei es im Sinne einer gesellschaftlichen Strömung wie dem Marxismus oder im Sinne einer unantastbaren Wissenschaft. Die Existenz des Subjekts wird als das einzig Absolute angesehen. Deshalb gelten Existenzphilosophie, Existenzanalyse und Existenzielle Pädagogik als „Relativitätstheorien“: Durch die jeweilige Einmaligkeit und Einzigartigkeit des Menschen gibt es nicht eine einzige Wahrheit, aber auch keine allgemeingültigen Regeln und schon gar keine Handlungsrezepte, weder für ein gelingendes Leben noch für die Pädagogik. Alles ist im Fluss und steht untereinander in Wechselwirkung (vgl. Längle, 2001, S. 41).

Existenzanalyse und Logotherapie gehen der Frage und der Sehnsucht des Menschen nach einem *subjektiv* guten Leben nach. Sie drehen sich um folgende Themen: *Was ist Personsein? Was ist Existenz? Was ist sinnvolles Leben?* Das Ziel der Existenzanalyse ist es, die Bedeutung der Person und deren Möglichkeiten für ein erfülltes, sinnvolles Menschsein für den Einzelnen gemeinsam aufzufinden. Dadurch, dass sich der Mensch seiner Freiheit und Verantwortung bewusst wird, erlebt er sich als Mitgestalter und „Schöpfer“ seines Lebens (vgl. Längle, 2000, S. 13; vgl. Waibel, 2009, S. 56ff, Waibel, 2013, S. 20). Person kann daher als das „Freie im Menschen“ verstanden werden als das, was Stellung nehmen, verantworten und entscheiden kann (vgl. Frankl, 2005, S. 113). Und „Existenzanalyse kann definiert werden als eine phänomenologisch-personale Psychotherapie mit dem Ziel, der Person zu einem (geistig und emotional) freien Erleben, zu authentischer Stellungnahme und zu eigenverantwortlichem Umgang mit ihrem Leben in der Welt zu verhelfen“ (Längle, 2013, S. 13). Die Logotherapie als ein Teil der Existenzanalyse bildet darin vor allem die Sinnlehre ab.

2.2 Existenzielle Pädagogik

Die Existenzielle Pädagogik baut auf diesen Grundlagen auf und leuchtet diese Inhalte in Hinblick auf pädagogisch bedeutsame Sachverhalte aus. Im Kern geht es in der Existenziellen Pädagogik darum, jene Themenbereiche aufzuhellen, die der Person zu ihrer Entfaltung verhelfen und ihr ein „Leben mit innerer Zustimmung“ (vgl. Längle, 2013, S. 86-97; Längle und Holzhey-Kunz, 2008, S. 72, S. 102ff.) ermöglichen. Schon diese Skizze sowie ihre Herkunft machen deutlich, dass viele ihrer Inhalte außerhalb der klassischen Erziehungsthemen liegen. Die Existenzielle Pädagogik übersteigt das Thema Erziehung mit gutem Grund. Erziehung und Leben hängen zusammen. Denn das eigene Menschenbild, die eigene Idee vom guten Leben, sowie die eigene Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen sind für Erziehende handlungsleitend, ob sie es beabsichtigen oder nicht. Erziehung erfordert daher nicht nur Wissen und Können, sondern umfasst die ganze Person der Erziehenden, mit allen ihren Einstellungen, Werten und Haltungen. Denn Erziehende arbeiten mit ihrer Person. Von ihr gehen alle Handlungen aus. Ihr ganzes Sein und ihre Haltungen sind daher mindestens so entscheidend wie ihr Tun. Deshalb ist es für existenziell Erziehende unumgänglich, sich als Person reflektierend mit den Themen der Existenz auseinanderzusetzen und so für sich zu allgemeiner und erzieherischer Wertklarheit zu kommen.

Können wir ohne Anerkennung, Achtung und Wertschätzung des Kindes als Person überhaupt von Erziehung reden? Können wir ohne Beziehungsbasis pädagogisch tätig werden? Fehlen diese Voraussetzungen, können wir bestenfalls verfügen, manipulieren oder machen. Erziehung aber hat einen Freiraum zu schaffen, in dem das dialogische Prinzip zum Zug kommt. (vgl. Buber, 2000, S. 38, 40, Buber, 1983, S. 37). „Das führt zum gegenseitigen Respekt und zur Anerkennung der gleichen personalen Würde bei Erzieher und Educandus“ (Flores d'Arcais, 1991, S. 143). In der Existenziellen Pädagogik geht es nicht darum, dass Erziehende ihre eigenen Vorstellungen umsetzen, aber auch nicht darum, dass Kinder dies tun. Es geht nicht darum, andere zu manipulieren oder zu verändern. Keinesfalls geht es darum, über das Kind zu verfügen. Es geht darum, die Person des Kindes anzufragen und auf der Grundlage seiner Personalen Stellungnahme einen gemeinsamen Weg zu finden. Dies setzt voraus, das Primum der personalistischen Position, nämlich deren Einmaligkeit und Einzigartigkeit des Kindes (vgl. Flores d'Arcais, 1991, S. 27) sowie seine Würde hochzuhalten und es nicht zu beschämen.

Existenziell Erziehende setzen sich zum Ziel, die Selbstgestaltungskräfte des je einzelnen Kindes durch Wertschätzung und Ermutigung anzuregen und anzuleiten. Ermutigung wird von Alfred Adler zu Recht als wichtiges Element der Erziehung gesehen. „Sie ist so wichtig, dass ihr Fehlen als der hauptsächliche Grund für falsches Verhalten betrachtet werden kann. Ein unartiges Kind ist immer ein entmutigtes Kind“ (Keller & Novak, 1986, S. 91). Die Existenzielle Pädagogik fokussiert daher auf die Stärkung der Person, auf deren Grundvertrauen, deren Grund- und Selbstwert sowie auf deren Sinn. Existenziell Erziehende begleiten Kinder und Jugendliche darin, sich selbst zur Entfaltung zu bringen und den Fragen nachzugehen, wie sie ihr Leben gestalten wollen, auch in der Ungewissheit von Gelingen und Scheitern.

3 Wesentliche Themen der Existenziellen Pädagogik

3.1 Orientierung an der Person

Basis und Ausgangspunkt in der Existenzanalyse und in der Existenziellen Pädagogik ist das von Frankl auf der Grundlage von Scheler (1998, die Stellung) ausgearbeitete und von Alfred Längle weiter entwickelte dreidimensionale Bild vom Menschen (vgl. Frankl, 1990, S. 115-202, Frankl, 2002, S. 59-114; Längle & Holzhey-Kunz, 2008, S. 69), das zum existenzanalytischen Personenverständnis führt. Frankl sieht im Menschen drei sich gegenseitig beeinflussende Komponenten, eine leibliche, eine psychische und eine geistige. Für ihn stehen diese jedoch nicht in der gleichen Hierarchie. Frankl räumt dem Geistigen Priorität ein: Denn durch das Geistige durchtönt alles und durch dieses entsteht ein einheitliches Ganzes. Die enge Verbindung von Leib und Psyche, bezeichnet Frankl als „psychophysischen Parallelismus“ (Frankl, 1990, S. 120). Längle als Psychodynamik (vgl. Stumm & Pritz, 2009, S. 551f). Der Psychodynamik kann sich die geistige Dimension immer wieder gegenüber stellen (vgl. Frankl, 1990, S. 176f). Plastisch ausgedrückt spricht Frankl in diesem Fall von der „Trotzmacht des Geistes“ (vgl. Frankl, 1990, S. 174). Dabei ist das Geistige federführend. Es kann darüber bestimmen, wie wir mit unserem Körper, unseren Spannungen, Gefühlen und Stimmungen umgehen. Somit ist die Person frei, sich gegenüber ihren Trieben und ihren Stimmungen so oder so zu verhalten.

Der Begriff des Geistigen führt zu einem häufigen Missverständnis, weil es oft als Verstand interpretiert wird. Das Geistige ist aber mehr als der Verstand, weshalb es in der neueren Existenzanalyse als noetisch-geistige oder personal-existenzielle Dimension umschrieben (Längle & Holzhey-Kunz, 2008, S. 69) oder gleich (der Einfachheit halber) *Person* benannt wird. Der Begriff *Person* lässt sich (auch) vom lateinischen Wort „*personare*“ ableiten, was so viel wie „hindurchtönen“ bedeutet. Das Geistige kann somit als das Körper, Psyche und Verstand Durchtönende aufgefasst werden. Wenn daher im Folgenden von *Person* die Rede ist, ist immer explizit die geistige Dimension des Menschen gemeint. In der *Person* ist auch ihre Potenzialität verankert. Denn: Die *Person* ist nicht in sich eingeschlossen und damit auch nicht abgeschlossen. Giuseppe Flores d'Arcais sieht *Person* als das Bewusstsein überschreitende „*Einheit von intentionalen Akten*“ (Flores d'Arcais, 1991, S. 29).

In der Person fließen Freiheit und Verantwortung, die Fähigkeit zur *Selbstdistanzierung* und die Fähigkeit, sich selbst zu übersteigen und auf die Welt einzulassen, die sogenannte *Selbsttranszendenz*, zusammen. In der Person ist das von Frankl so benannte „*geistig Unbewusste*“ (vgl. Frankl, 1992), ihre Intuition, verankert. Diese beschreibt er in seinem Buch „*Der unbewusste Gott*“. Sie kann gefasst werden als die Fähigkeit, über sich selbst zu bestimmen und sich damit selbst zu gestalten. Alle Veränderungsmöglichkeiten gehen von der Person aus und führen zu ihr zurück. In der Person zeigt sich, wozu der Mensch fähig ist, im Guten wie im Schlechten (vgl. Waibel, 2009, S. 68). Die Person ist damit nicht ein vorrangig von der Umwelt und der Biologie gesteuertes Objekt, sondern ein Subjekt, das sein Leben selbst in die Hand zu nehmen vermag. Sie fällt somit aus jeder Rollenvorstellung heraus und lässt sich daher mit Rollenmodellen nur sehr bedingt erfassen. Dies gilt selbstverständlich nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erziehende und Lehrpersonen.

„Nichts prägt unseren Umgang mit anderen Menschen mehr als das Bild des Menschen, das wir in uns tragen. Dieses (innere) Bild, das wir vom Kind haben, leitet unser pädagogisches Tun mehr als angelerntes Wissen und eingeübte Verhaltensweisen. Warum? Unser Bild vom Menschen lenkt nicht nur unser Handeln, sondern auch unsere Gefühle und damit unsere Einstellungen und Haltungen“ (Waibel & WurZRainer, 2016, S. 18). Dies ist keine neue Erkenntnis, wird aber in der Erziehung selten bedacht. Wissenschaftlich untersucht wurde dieses Phänomen u. a. von Robert Rosenthal. Bekannt wurde es als Pygmalion- (vgl. Köck, 2008, S. 400; vgl. Böhm, 2005, S. 516) oder Rosenthal-Effekt (vgl. Keller & Novak, 1986, S. 289). Dessen Wirkung folgt zwar nicht einem linearen Geschehen, ist aber sehr stark. Auch im Alltagshandeln erkennen wir seine Bedeutung, wenn wir beispielsweise spüren, wie es jemand anderer mit uns meint, obwohl er verbal etwas Anderes sagt. Genauso nehmen Kinder wahr, ob wir es gut mit ihnen meinen oder nur davon reden.

Aus dem dreidimensionalen Menschenbild ergeben sich drei Zugänge zum Kind:

- Die körperliche Ebene nehmen wir dann in den Blick, wenn wir uns um die Gesundheit oder Gesundung eines Kindes kümmern. All dies geschieht z. B.: wenn wir bei einem verletzten oder kranken Kind seine Verletzung sachgerecht versorgen und es gesund pflegen, in dem wir fiebersenkende Wickel auflegen, heilenden Tee einflößen, vorgeschriebene Medikamente verabreichen, das Kind in den Schlaf wiegen usw. Die körperliche Dimension steht dann im Mittelpunkt, wenn wir generell darauf achten, dass das Kind jahreszeitgemäß angezogen ist, genügend gesunde Nahrung und ausreichend Schlaf erhält, ...
- Auf der psychischen Ebene würden wir ein verletztes oder krankes Kind in den Arm nehmen und es trösten. Im Allgemeinen steht der psychische Aspekt dann im Vordergrund, wenn wir vor allem lustbetonte Ziele verfolgen, beispielsweise einem traurigen Kind Süßigkeiten geben, und wenn wir uns vor allem an Gefühlen und Stimmungen, wie Freude, Traurigkeit, Angst orientieren. Auf dieser Ebene stehen wir auch, wenn wir ein bestimmtes Verhalten z. B. Aggression, beschreiben, einordnen und diese durch verhaltensorientierte, behavioristische Anreize wie Loben, Tadeln oder Strafen zu steuern versuchen.
- Auf der personal-existenziellen Ebene würden wir im Falle einer Verletzung oder Krankheit eines Kindes vor allem darüber sprechen, wie das Kind sein Kranksein oder seine Verletzung erlebt, wie es mit der Einschränkung durch die Krankheit

oder Verletzung oder allenfalls mit den Schmerzen umgehen könnte oder wie es das Beste aus der verordneten Bettruhe machen könnte. Wir setzen im Allgemeinen dann bei der Geistigkeit des Kindes an, wenn wir es *anfragen* und zur Personalen Stellungnahme herausfordern, nach dem, wie es etwas sieht, was ihm wichtig ist, wie es mit etwas umgehen könnte, ... Wir versuchen damit nicht nur, das Kind in seinen innersten Beweggründen, in seinen Werten, zu verstehen, sondern wir begleiten es darin, seine Freiheit und Verantwortung wahrzunehmen. Wir fragen nach dem aus seiner Sicht Wahren, Guten, Stimmigen und Sinnvollen.

Das Credo der Existenziellen Pädagogik lautet: Das Kind wird nicht durch Erziehung zu einer Person gemacht, sondern ist von Anfang an Person. Jede Erziehung und Bildung, die dies nicht im Blick hat, geht am Wesentlichen vorbei und greift zu kurz. Für Erziehende gilt, sich als Person einzubringen und ganz präsent zu sein.

Konsequenzen für die Pädagogik:

- Die eigentliche Begründung und Rechtfertigung von Erziehung und Bildung ist die Person. Sie ist Ausgangs- und Endpunkt aller pädagogischen Überlegungen. In ihr laufen die Fäden zu einem Ganzen zusammen. Weil es die Person in ihrer Entwicklungsoffenheit gibt, braucht es die Pädagogik als Anleitung. Diese Entwicklungsoffenheit gilt auch für Erziehende. Dadurch ergeben sich für sie selbst durch ihr pädagogisches Tun unzählige Entwicklungsmöglichkeiten.
- Grundlegendes Element der Person ist ihre dialogische Ausrichtung und Offenheit der Welt gegenüber. Bildung wird hier verstanden als personaler, wechselseitiger Prozess der Auseinandersetzung zwischen der Person und Dingen in der Welt. Daher ist *Wertverwirklichung* und nicht *Selbstverwirklichung* letzten Endes das Ziel der Person, nämlich die Auseinandersetzung mit und die Umsetzung von personalen Werten in der Welt. Aus diesem Grund wiegt der Verlust an Werten in Lernprozessen so schwer: Sinngehalte gehen verloren. Aber nicht nur das: In Ermangelung von Sinninhalten macht sich die Person selbst zum Hauptinhalt von Bildung, was zu Selbstbezogenheit und Narzissmus führen kann.
- Eine an der Person orientierte Pädagogik kann nicht als technologische Erziehungswissenschaft begriffen werden. Eine an der Person orientierte Pädagogik geht von der Freiheit und Verantwortung der Person aus. Da Person kein geschlossenes System ist, ist eine an ihr orientierte Pädagogik offen für weitere Überlegungen, Entwicklungen und neue Erkenntnisse.
- Die beiden mindestens an Erziehung beteiligten Personen – Kind und Erziehende/r – wirken kraft ihres Personseins aufeinander ein. Erziehenden kommt in der Erziehung jedoch eine Führungsaufgabe zu. Auf der Grundlage ihres Menschenbildes, ihrer Werte und ihrer Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen entwickeln sie eine theoriegeleitete Praxis, die ihr Handeln prägt. Damit ihre eigene Erziehungs- und Bildungsbiografie sie beim Erziehungsgeschehen nicht einholt, ist eine mehr oder weniger intensive vorbereitende Reflexion notwendig. Deutlich wird: Für ein konsistentes pädagogisches Handeln sind theoretische Vorüberlegungen notwendig und hilfreich, treffend auf den Punkt gebracht von Immanuel Kant: „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“. Eine solche Theorie darf aber nicht

festschreiben. Sie muss der je einzigartigen und einmaligen Person und der sich jeweils anders darstellenden Situation gegenüber immer wieder neu mit Offenheit begegnen.

- Über alles kann der Mensch kraft seines Personseins entscheiden, sogar über die Beendigung seines eigenen Lebens. Die Erfahrung von Freiheit und Verantwortung ist bedeutender als die von Fatalismus und Determinismus. Menschliches Handeln resultiert aus zu treffenden Entscheidungen, von denen wir lediglich hoffen können, dass sie „richtig“ und angemessen sind. Dies gilt explizit auch für Erziehung.

3.2 Personale Stellungnahme

Ein wesentliches Ziel in der Existenziellen Pädagogik ist das tiefgreifende Verstehen des Kindes, aus dem heraus es be- und geleitet wird. Ein Weg dazu führt zur Aufforderung des Kindes zur Personalen Stellungnahme (vgl. Längle & Holzhey-Kunz, 2008, S. 161f). Diese hilft nicht nur Erziehenden, das Kind in seinen tiefen Beweggründen besser verstehen zu lernen, sondern unterstützt das Kind darin, sich auch selbst über einen Sachverhalt klar(er) zu werden.

Eine Orientierung am Geistigen bedeutet, vor allem die Emotionen, Werte und Motivationen der Kinder anzufragen. Es bedeutet vor allem auf die Potenzialität zu fokussieren, auf das Gelingende und Gelungene zu achten und darauf aufzubauen, mit Fragen wie: „Wie siehst du das? Wie geht es dir damit? Was bedeutet das für dich?...“ Existenziell Erziehende sehen sich als Perlentauchende. Nach Perlen zu tauchen setzt voraus, eine gute Kondition und einen langen Atem sowie das Finden von Perlen im Blick zu haben, aber immer auch zu wissen, dass nach vielen Muscheln getaucht werden muss, um Perlen zu entdecken.

3.3 Phänomenologischer Zugang

„Während wir das Äußere eines Menschen beobachten und auch seine Psyche seit Sigmund Freud immer besser beschreiben können, ist die Geistigkeit, die wir in der Existenzanalyse als *Person* bezeichnen, bis heute das letztlich Unbeschreibbare und Unfassbare des Menschen. Wir können die Person nicht nur nicht sehen, sondern auch nicht vermessen. Wir können ihre Handlungen nicht voraussagen. Denn sie lässt sich nicht mittels irgendwelcher Gesetzmäßigkeiten erfassen. Oft ist sie hinter vordergründigem Verhalten (wie Angst, Aggression, Wut, Vandalismus, ...) verborgen ...“ (Waibel & WurZRainer, 2016, S. 19). Für das Verstehen der „Person“, aber auch Liebe oder Politik an sich, sind andere geeignetere „Instrumente“ vonnöten. Genau so wenig wie mit dem Fernrohr nicht die Mitochondrien einer Zelle oder mit dem Mikroskop nicht die Umlaufbahnen der Planeten studiert werden können, ist auch hier die zur Beobachtung geeignete Methode auszuwählen. In diesem Falle ist es die Phänomenologie. Mit ihrer Hilfe gelingt es, der anderen Person und der Situation näher zu kommen, über die Person und ihren Bezug zur Welt zu staunen.

Da – wie schon dargelegt – Verstehen ein wesentlicher Kernpunkt der Existenziellen Pädagogik ist, geht es darum, mit ihm zu ergründen, was eine Erfahrung oder Handlung für das Kind bedeuten könnte. Zahlen, Daten und Fakten greifen hier zu kurz. Zahlen,

Diese können wesentliche Aspekte der somatischen, einige Aspekte des psychischen, aber kaum Teile der personal-existenziellen Dimension erhellen. Sie können gezielte Aussagen treffen über Gewicht, Größe, Augen-, Haut- und Haarfarbe (sofern diese nicht verändert wurden), Blutdruck, Anzahl der roten und weißen Blutkörperchen, der Menge der Vitamine und Spurenelemente, Krankheitszeichen usw., weniger gezielte über Gefühle und Stimmungen, aber kaum Aussagen über Werte, Ziele, Einstellungen, Haltungen, Motivation. Hier wird der phänomenologische Zugang zur Methode der Wahl. In der Philosophie und besonders in der Existenzphilosophie gilt die Phänomenologie Edmund Husserls für die meisten Autorinnen und Autoren als methodischer Grundbezug. Sie erweist „sich als ein epochemachendes Muster der Forschung und Theoriebildung“ (Lenzen, 1989, S. 1204). Ihr Erkenntnisinstrument ist das ganzheitliche Schauen.

Wie der Name Phänomenologie schon sagt, bedeutet er – im Rückgriff auf seine aus dem Griechischen stammenden Wortteile – „das, was sich zeigt (phainomenon), zu Wort (logos) kommen zu lassen“. Die Phänomenologie sieht sich somit als vorurteilslose Wesensschau, die das beschreibt und zu verstehen versucht, was sich zeigt, aber nicht zu sehen ist, beispielsweise Werte und Haltungen (vgl. Stumm & Pritz, 2009, S. 512). Husserl sah sie als „Bewusstseinswissenschaft“ (vgl. Husserl, 1950, S. 72, zit. nach Lenzen, 1989, S. 1197). In der pädagogisch-phänomenologischen Haltung wird das Kind nicht erklärt, sondern es wird von ihm selbst her gesehen. Aus seiner Perspektive wird versucht, es zu verstehen, vor allem in seiner Emotionalität (vgl. Stumm & Pritz, 2009, S. 513). Phänomenologie bedeutet, sich am Phänomen zu orientieren, an dem, was beim bewussten und fokussierten *Hinschauen*, *Hinhören* und *Hinspüren* – mit allen Sinnen – mittels der eigenen Person intuitiv erfasst werden kann. Ein solches Vorgehen erfordert eine möglichst weitgehende Offenheit der betrachtenden Person, der Situation, ja der Welt gegenüber. Sie verlangt von den Wahrnehmenden jedoch nicht nur Offenheit, sondern eine strenge *Epoché*, eine Einklammerung des eigenen Vorwissens, der eigenen Konstruktionen, der eigenen Theorien, der eigenen Vorurteile, der eigenen Interpretationen. Sie verlangt, sich an Tatsachen zu halten. Und sie zielt auf ein möglichst ganzheitliches Verstehen der jeweiligen Person in ihrer konkreten Situation. All dies erfordert Übung und achtsame Präsenz. Gelingensfaktoren sind Staunen über das und bewusstes Erleben des sich Zeigenden, Wahrnehmen der eigenen und der Gefühle der anderen Person, Achtsamkeit, Wertschätzung, Vertrauen in die eigene Intuition, ... Die Phänomenologie steht so sehr im Zentrum der Existenziellen Pädagogik, dass wir auch von einer personal-phänomenologischen Pädagogik sprechen könnten. Diese unterscheidet sich von der phänomenologischen Pädagogik dadurch, dass gleichzeitig das Personale in den Mittelpunkt gerückt wird.

Manche Menschen mögen an dieser Stelle einwenden, dass das phänomenologische Schauen eine sehr subjektive Methode sei. Sie ist subjektiv, in dem Sinne, dass eine Person mittels einer anderen Person verstanden werden soll. Auch wenn Mikroskop und Fernrohr wesentliche und (scheinbar) objektive Erkenntnisinstrumente sind, wären sie hier fehl am Platz, genauso wie die Empirie. Denn keine andere Methode als die Phänomenologie ist geeigneter, die Person zu erfassen. Im Übrigen ist die Empirie keinesfalls objektiver, denn was und wie gemessen und wie das Gemessene zusammengeführt wird, welche Bildausschnitte gewählt werden, entscheiden die Forschenden bzw. Beobachtenden. Somit sind auch deren Ergebnisse immer das Resultat einer subjektiven Auswahl. Empirische Daten sind außerdem nicht

grundsätzlich zielführender. Über die Gegenwart hinaus reichen Ergebnisse, die Anregungen für die Zukunft vermitteln können.

Fassen wir zusammen: Nicht ein Aufzählen der Vorgeschichte, der ausweichenden Verhaltensformen, der Beeinträchtigungen, der Schwächen, der Mängel, ... des Kindes, gibt Aufschluss über sein Denken und seine Gefühle, über seine Motivation, sondern sein ganzheitliches, phänomenologisches Verstehen. Dieses eröffnet mehr pädagogische Handlungsfelder als eine an den Defiziten ausgerichtete Diagnostik.

3.4 Antworthaltung statt Anspruchshaltung

Erziehung ist nicht etwas – es ist die Gelegenheit zu etwas, könnten wir in Anlehnung an Hebbel sagen, den Frankl so zitiert hatte: „Das Leben ist nicht etwas – es ist die Gelegenheit zu etwas!“ (vgl. Hebbel, o. J., o. S., zit. nach Frankl, 1988, S. 101). Wie schon erwähnt, werden in der Existenziellen Pädagogik Leben und Erziehung nicht getrennt betrachtet. Menschen werden in verschiedene mehr oder weniger herausfordernde Lebenssituationen hinein gestellt und können sich weder diese noch ihre eigenen noch die ihnen anvertrauten Kinder mit allen speziellen Herausforderungen aussuchen. In der Konfrontation mit einem unabänderlichen Schicksalsschlag, aber auch im Umgang mit einem herausfordernden Kind hilft der Wunsch, dass alles anders sein sollte, nicht wirklich weiter. In einer solchen *inexistenziellen Lebenshaltung* stehen wir mit der Frage „Was kann ich vom Leben/von dem Kind erwarten?“ mit dem Rücken zur Wand. Wenn wir die Frage um 180° wenden, lautet sie: „Was erwartet/n das Leben/das Kind von mir?“ (vgl. Frankl, 1988, S. 88). Der erste Standpunkt, sich Menschen und Situationen so zu wünschen, wie sie unseren Vorstellungen entsprechen, mündet in eine *Anspruchshaltung*. Die zweite Position führt dazu, sich zu einer gegebenen Situation möglichst konstruktiv-kreativ und schöpferisch-sinnvoll zu verhalten. Eine solche Einstellung wird in der Existenzanalyse *Antworthaltung* genannt, weil sich die gegebenen Situationen als Aufforderung oder eben als Fragen verstehen lassen, die es zu beantworten gilt. In der Anspruchshaltung sind wir nicht nur abwartend und passiv, weil wir darauf hoffen, dass unsere Wünsche – von wem auch immer – erfüllt werden, sondern auch davon abhängig, dass dies auch geschieht. Wir sind unseren Wünschen ausgeliefert. In der Antworthaltung hingegen werden wir aktiv und ergreifen uns, indem wir nach konkreten Lösungen, Bewältigungsstrategien und Einstellungen suchen. Was wir antworten und wie wir entscheiden, liegt in unserer Freiheit und damit in unserer Hand. Wir müssen nicht die Antwort geben, die andere von uns erwarten. Wir dürfen und sollen ganz bei uns und bei unserem Gewissen sein. Wir sind uns selbst in die Hände gegeben und wir gestalten uns darin. Mit unserer Antwort bestimmen wir unsere Gegenwart und damit unsere Zukunft (vgl. Waibel, 2013, S. 59, 84). Die Antworthaltung wird deshalb in der Existenziellen Pädagogik in Anlehnung an Frankl als *existenzielle Erziehungshaltung* bezeichnet (vgl. Frankl, 1987, S. 96). Diese gipfelt in der Frage: „Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*?“. Das bedeutet, dass wir erzieherische und unterrichtliche Herausforderungen als Fragen an uns auffassen, die wir „nur“ – so gut es uns eben möglich ist – zu beantworten haben, nicht mehr und nicht weniger. In der Antworthaltung leben wir die Überzeugung, dass wir von nichts und niemandem erwarten können, dass es sich oder er sich verändert. Die einzige Person, die wir verändern können, sind wir selbst. Eine konsequent gelebte Antworthaltung führt daher zu Gelassenheit, weil uns klar wird, dass es „nur“ auf uns ankommt. Denn wir können

niemanden letztendlich dazu bringen, sich so oder so zu verhalten oder auch nur etwas Bestimmtes zu lernen, wenn dieser nicht kooperiert (vgl. Waibel, 2013, S. 59f, 184).

3.5 Werte und Sinn

Im Zentrum von Existenzanalyse und Existenzieller Pädagogik stehen zudem die Personalen Werte und ihr Bezug zum Sinn. Was ist damit gemeint? Neben den in den verschiedenen Gesellschaften verankerten durchaus unterschiedlichen *Allgemeinen Werten*, die sich in deren Verfassungen, in deren geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzen niederschlagen, sind in Existenzanalyse und Existenzieller Pädagogik die *Personalen Werte* von zentraler Bedeutung. In diesen wird deutlich, was der einzelnen Person in ihrem Leben wichtig ist und was ihr richtig für sie selbst erscheint. So könnte es beispielsweise sein, dass eine Person das Theater über alles liebt, den (verstorbenen) Leonard Cohen als Sänger, dazu Spaziergänge bei jedem Wetter im Wald, die asiatische Küche und Kultur, Yoga und Meditation. Nehmen wir weiter an, die beschriebene Person wäre als Lehrerin für Deutsch und Englisch an einem Gymnasium tätig und ginge in ihrer Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen auf. All diese Qualitäten bezeichnen wir in der Existenzanalyse als Personale Werte. Wenn wir die Personalen Werte einer Person kennen, haben wir schon ein recht genaues Bild von ihr. Denn Personale Werte zeigen, woran das Herz einer Person hängt (vgl. Längle, 2000, S. 45). Sie werden nicht vorrangig kognitiv *erkannt*, sondern vor allem intuitiv *erspürt*. Die Person nimmt wahr, was sie an-spricht und an-zieht, ja vielleicht geradezu an-springt. Personale Werte sind das, was die Person dazu veranlasst, aufzustehen und genau dieses zu tun, was ihr wertvoll erscheint. Personale Werte liegen nahe beim Gespür, umgesetzt erfüllen sie die Person mit Lebenskraft und verhelfen ihr zur je eigenen Lebensausrichtung.

Personale Werte bewirken unser *Wollen*. Wille und Wert hängen unmittelbar zusammen, denn je stärker ein Wert ist, desto stärker ist der daraus erwachsende Wille, diesen zu verwirklichen. Wert und Wille bilden nun wiederum die Grundlage jeder Motivation. Es kommt noch besser: Die Verwirklichung von Personalen Werten führt zum Erleben von persönlichem Sinn im Leben eines Menschen. Wer das umsetzt, was ihm wichtig und richtig erscheint, lebt mit innerer Zustimmung, gestaltet sein Leben aktiv und erlebt es als erfüllend. Personale Werte sind daher wesentliche Leitsterne für die Gestaltung eines sinnvollen Lebens (vgl. Waibel, 2013, S. 72f).

3.6 Säulenhaus als Modell der inneren Entwicklung des Menschen

Auf vier grundlegenden „Bauteilen“ beruht die Entwicklung von Menschen. Im Zusammenspiel können wir uns diese als ein Haus vorstellen, bei dem der Giebel auf drei Säulen ruht. Dieses Säulenhaus der inneren Entwicklung des Menschen mit seinen zwölf Bausteinen wird hier aus der Perspektive der Erziehung dargelegt. Alfred Längle entwickelte sie als Grundmotivationen für den Weg zum Sinn (vgl. Längle & Holzhey-Kunz, 2008, S. 29-55; vgl. Längle, 2013, S. 71-86):

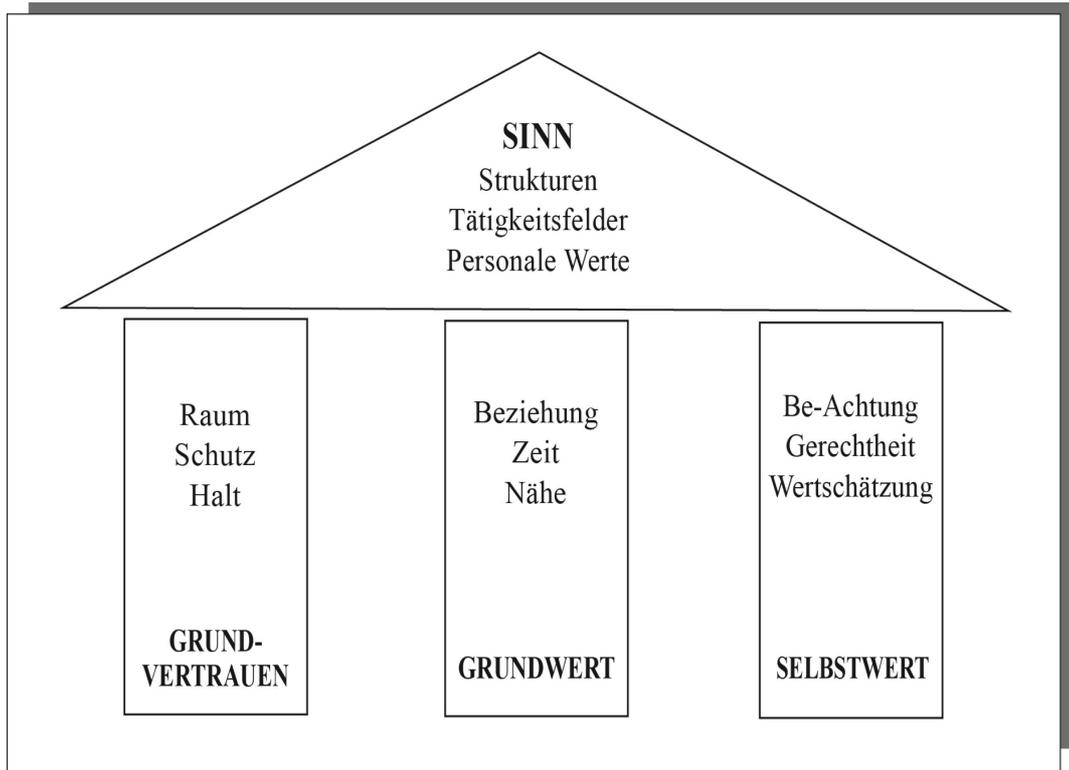


Abb. 1: Das Säulenhaus der inneren Entwicklung des Menschen

3.6.1 Erste Säule: 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* schaffen wir durch (bedingungslose) Annahme des Kindes, durch Sorge um seine Unversehrtheit in körperlicher, psychischer und geistiger Hinsicht, durch präsenzte 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 eigene 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, Feste, Wertklarheit, Orientierung und damit transparent und klar agierende Erziehende. Aber auch eigenes Können, eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln inneren Halt.

3.6.2 Zweite Säule: 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 sich zu leben lohnt?

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 setzt Interesse an den Hobbys und Vorlieben der Anderen voraus, zu ihren Werten und Zielen. Ohne Beziehung zu anderen Menschen oder Dingen in der Welt herrschen Kälte, Erstarrung, Depression, ... Beziehung basiert auf Emotionen. Beziehungen bringen Wärme, Geborgenheit, Energie, Stärke, Zufriedenheit und Glück. Sie bringen uns zum Aufblühen und lassen uns lebendig werden. Dies erfahren wir beispielsweise auch bei Festen und Feiern und festigen so zudem die erste Säule. Die Beziehungsaufnahme hängt von der eigenen Offenheit, Persönlichkeit und Berührbarkeit ab. Da Menschsein ohne Bezogen-Sein nicht denkbar ist, ist auch Erziehung ohne dieses nicht möglich.
- *Zeit* ist der Raum, in dem sich Beziehung entfaltet und schwingen kann. Beziehung benötigt Zeit, um zu atmen (vgl. Längle, 2002, S. 6). Zeit meint hier nicht für bloße Anwesenheit, sondern aktive Präsenz. Auch hier steht der Raum in Bezug zur ersten Säule.
- *Nähe* ist ebenfalls zentral für Beziehung, denn Gefühle werden durch Nähe vertieft. Durch Nähe erleben wir den Anderen, aber auch uns selbst intensiver. Nähe bietet zudem Schutz und Halt und bildet damit ebenfalls eine Brücke zwischen erster und zweiter Säule.

3.6.3 Dritte Säule: Der Bezug zur Person

Auf der Basis der dritten Säule lernen Kinder, ganz bei sich selbst zu sein und sich in Freiheit und Verantwortung selbst zu gestalten. Dies geht von der Frage aus: 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* verweisen auf 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, richtig und gerecht ansieht.
- *Wertschätzung* gegenüber einem anderen Menschen zeigen wir dann, wenn wir ihn in seinem So-Sein als Wert schätzen und ihn nicht (immer) anders haben wollen als er ist. Kinder dürfen so sein, wie sie sind. Dazu gehört auch, die personalen Werte der Kinder und Jugendlichen zu erkennen und zu schätzen, das, was ihnen wichtig ist und sie in ihrer Person zeigt. So können sie ihre

Eigenständigkeit sowie Selbstwirksamkeit erfahren und das eigene Handeln als stimmig erleben. Das heißt zu spüren, was gut für sie ist. Das bedeutet: Keine Liebe unter Bedingungen und keine Erziehung zur Anpassung.

3.6.4 Giebel: Der Bezug zum Sinn

Die drei Säulen bilden das Fundament für den Giebel. Dieser steht für die Sinnverwirklichung der Person. Dies mündet in die Frage: Sehen Kinder, wofür ihr Leben gut ist oder sein könnte?

Die Bausteine *Strukturen*, *Tätigkeitsfelder* und *personale Werte* verhelfen dem **Sinn** zum Durchbruch.

- *Strukturen*: Sind Kinder und Jugendliche in Familie, Kindergarten und Schule, in Sport-, Musik- und Freizeitvereinen sowie in Freundeskreisen gut eingebunden und aufgehoben? Fühlen sie sich dort wohl? Erfahren sie soziales Handeln und können ein solches umsetzen? Erleben sie dort förderliche Beziehungen? Dies macht wiederum den Zusammenhang mit der zweiten Säule deutlich.
- *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?

3.7 Weitere Themen

Die Existenzielle Pädagogik beschäftigt sich mit vielen weiteren pädagogischen Themen, wie z. B. dem Perfektionismus und der Fehlerkultur, der intentionalen und funktionalen Erziehung, der Erbe-Umwelt-Frage, mit Grenzen und Verboten, mit Vernachlässigung und Verwöhnung sowie mit ausweichenden Verhaltensformen (vgl. Waibel, 2013, S. 288-292, 376-384, 390-416). An dieser Stelle soll noch auf Erziehungsmittel und Werterziehung eingegangen werden.

3.7.1 Erziehungsmittel

Einfach gesagt, werden unter Erziehungsmittel Maßnahmen der Erziehenden verstanden, die auf ein erwünschtes Verhalten hinzielen. Schon diese Formulierung macht deutlich, dass Erziehungsmittel eine Tendenz zur Apersonalität aufweisen. Dies gilt besonders dann, wenn die Person mithilfe dieser Mittel und Maßnahmen manipuliert und damit über sie verfügt wird. Mechanistische Machbarkeitsgedanken vermitteln eine Zweck-Mittel-Relation von Erziehung. Damit wird die angestrebte dialogische Erziehungssituation verlassen. Warum Erziehungsmittel hier aber dennoch thematisiert werden, hat mit ihrer verbreiteten Anwendung zu tun. In der Existenziellen Pädagogik werden die „klassischen“ Erziehungsmittel Lob und Belohnung, Tadel und Strafe aus einer personalen Haltung kritisch hinterfragt. Ohne echte Wertschätzung der Person und ohne tragfähige Beziehung werden wir nicht in einen tieferen und tragfähigen Dialog mit dem Kind eintreten können. Dies gilt besonders für herausfordernde Kinder. Gerade weil diese es uns so schwermachen, Beziehung mit ihnen aufzunehmen, benötigen sie diese am meisten. Denn wir sollten diejenigen Kinder am meisten mögen, die wir am wenigsten leiden können. Diese Kinder scheinen zu sagen: „Liebe mich, wenn ich es am wenigsten verdiene, weil ich es dann am meisten brauche“.

Eine weitere entscheidende Frage ist die nach der Wirksamkeit der Erziehungsmittel. Weder Wirksamkeit – geschweige denn Nachhaltigkeit – kann ihnen attestiert werden, zwar am ehesten noch dem Lob, aber auch hier mit einigen Bruchstellen und nicht durchgängig. Bei Belohnungen kann es sein, dass die intrinsische Motivation durch eine extrinsische Motivation ersetzt wird. Bei Tadel und Strafe besteht die Gefahr, das Kind zu beschämen und die Beziehung zu untergraben. Mit Strafen erreichen wir in der Regel nicht das, was wir erreichen wollen. Vor allen Dingen bauen weder Tadel noch Strafe ein Alternativverhalten auf. Jedes Erziehungsmittel hat so gesehen neben seinen erwünschten Wirkungen auch unerwünschte Wirkungen, in der Regel umso stärkere je stärker das Erziehungsmittel ist (vgl. Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 164-187). Da die meisten Störungen im Unterricht mit dem Verlust von Personalität zu tun haben, ist es in einem solchen Fall ohnedies zielführender, den Blick auf die Person zu richten und nicht das Problem in den Mittelpunkt zu stellen.

3.7.2 Werteerziehung

Da die Personalen Werte im Gegensatz zu den Allgemeinen Werten absolut subjektiv sind, ist auch bei der Werteerziehung zwischen diesen beiden Zugängen zu unterscheiden. Während bei der Werterziehung in Hinblick auf Allgemeine Werte mehr oder weniger festgesetzte Werte vermittelt werden, werden diese bei der Personalen Werteerziehung individuell ermittelt. Im ersten Fall ist der Wertekanon weitgehend bekannt, im zweiten Fall versuchen wir, die Werte der Kinder und Jugendlichen zu entdecken, auch gemeinsam, weil diese sich den Kindern und Jugendlichen oft selbst noch nicht erschlossen haben. Zudem haben nicht alle Kinder und Jugendlichen gelernt, auf ihre innere Stimme zu hören und dieser zu vertrauen (vgl. Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 192ff). Hilfreich dabei ist, wenn die drei Säulen der inneren Entwicklung des Menschen gut verankert und stabil sind, sodass das (Werte)Dach gesichert werden kann.

3.8 Resümee

Die Existenzielle Pädagogik baut auf der Geistigkeit des Kindes, auf dessen Person, auf. Diese Person gilt es zu schützen, zu stützen, zu lieben und zu achten. Das heißt, die Autonomie und die Werte des Kindes werden respektiert und wertgeschätzt. Kinder und Jugendliche werden als Person angefragt und zur personalen Stellungnahme aufgefordert. Auf der Grundlage einer tragenden Beziehung und des dialogischen Prinzips werden Kinder angeregt und angeleitet, eigene Werte zu verfolgen und ihren eigenen Weg zu gehen.

Wichtige Leitlinien der Existenziellen Pädagogik lassen sich folgendermaßen skizzieren (vgl. Waibel, 2013, S. 250):

- *Lassen*: Kinder dürfen so sein, wie sie sind, ohne dass sie sich ständig verändern sollen.
- *Einlassen*: Erziehende fühlen sich mittels ihrer Person in die Einmaligkeit und Einzigartigkeit der Person des Kindes ein.
- *Zulassen*: Kinder dürfen eigene Werte leben, die nicht unsere Werte sind und eigene Wege gehen, die nicht unsere Wege sind.
- *Veranlassen*: Den Kindern werden positive Rahmenbedingungen und hilfreiche Gewohnheiten, stützende Regeln, Rhythmen und Rituale angeboten.
- *Loslassen*: Erziehende distanzieren sich von eigenen Vorstellungen und Wünschen und unterstützen Kinder in ihrer Selbstständigkeit.

4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Pädagogischen Entwürfen

Die Existenzielle Pädagogik steht in verwandtschaftlicher Nähe mit folgenden Pädagogischen Paradigmen:

4.1 Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Historisch betrachtet war das gesamte Denken in der Pädagogik bis Mitte des vergangenen Jahrhunderts geisteswissenschaftlich ausgerichtet. Es stand im Verbund mit Philosophie, Politik und Religion, obschon sich die Pädagogik mit der Aufklärung als eigenständige Disziplin etablierte. Als geisteswissenschaftlich werden heute jene pädagogischen Richtungen bezeichnet, die Erziehungssituationen auf Alltag und Handeln aufblenden und mit „betroffenem Interesse“ betrachten sowie jene, die Theorie und Praxis in Einklang bringen, sich als Gegenentwurf zur Empirie und/oder als Theorie reformpädagogischer Initiativen sehen (vgl. Lenzen, 1989, S. 1117f). Dies macht bereits deutlich, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Erziehungswirklichkeit zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. Schmid, 2012, S. 41). Proponenten dieses Konzepts sind Schleiermacher und Dilthey und seit dem Ersten Weltkrieg Litt, Spranger, Nohl, W. Flitner und Weniger. Seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts verlor das geisteswissenschaftliche Denken in der Pädagogik an Bedeutung.

4.2 Phänomenologische Pädagogik

Die Phänomenologie des Geistes fragt, „wie der Geist in der Weltgeschichte des Menschen als Gattung und in der analog aufgefassten Lebensgeschichte (...) zur Selbstbestimmung kommen kann“ (vgl. Husserl, 1954, o. S., zit. nach Lenzen, 1989, S. 1203) oder einfacher formuliert, wie das zur Welt kommende, unentwickelte Kind auf seinen verschiedenen Entwicklungsstufen „mit Hilfe der Erziehung (...) handlungsfähig, schaffensfreudig und liebesfähig“ sowie sich seiner selbst bewusst zu werden vermag (Lenzen, 1989, S. 1211). Eine elementare Forderung einer phänomenologisch ausgerichteten Pädagogik ist die Beschreibung dessen, was „das gemeinte Etwas“, beispielsweise Erziehbarkeit, Erziehungsbedürftigkeit, Aktion und Interaktion in der Erziehung, Erziehung als Produkt und Prozess, als Absicht und Wirkung, ... eigentlich ist, von dem auszugehen ist. Denn erst in der Klarheit darüber lässt sich die wissenschaftliche Fragestellung formulieren (vgl. Fischer, 1950, S. 14f, zit. nach Lenzen, 1989, S. 1208). In diesen fundamentalen Grundlagen ist die Pädagogik so stark auf die Phänomenologie angewiesen, dass man sagen kann: „Entweder gibt es eine phänomenologische Pädagogik oder es gibt überhaupt keine Pädagogik“, wenngleich es noch keine konsistente Zusammenstellung dieses Fundaments gibt (Lenzen, 1989, S. 1213f).

4.3 Personale Pädagogik

In seinem Aufsatz „Die Person als Maß der Erziehung“ stellt Winfried Böhm die Frage, „ob denn die Erziehung des Menschen überhaupt von etwas anderem her gedacht werden könne (...) als eben von diesem Menschen selbst“, wissend dass in der Erziehung „historisch gesehen, ihr Maß überwiegend außerhalb des Menschen gesucht“ wurde (Böhm, 1997, S. 114). Für Böhm ist Person „im Unterschied zum naturbestimmten Individuum und zur umweltbedingten Sozialisation jene vernünftige, freie und sprachlich sich kundgebende und sich rechtfertigende Wahl und Entscheidung durch die sich der Mensch zum wirklichen Autor seiner eigenen Lebensgeschichte macht“ (Böhm,

1997, S. 124f). Wer dieses Bild zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns nimmt, wird davon ausgehen, dass jede Person anders ist und Anderes braucht.

4.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Existenziellen Pädagogik

Deutlich geworden ist, dass die Existenzielle Pädagogik im Paradigma von Geisteswissenschaftlicher, Phänomenologischer und Personaler Pädagogik steht. Im Unterschied zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sehen Phänomenologische und Existenzielle Pädagogik den Ausgangspunkt ihres Erkenntnisinteresses nicht nur in der gegebenen Situation, sondern auch in den an Erziehung beteiligten Personen. Im Gegensatz zur Phänomenologischen Pädagogik steht bei der Existenziellen Pädagogik das konkrete Handeln in erziehlichen Situationen im Vordergrund. Unterschiedlich ist zudem die theoretische Herangehensweise. Diese ist bei der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eher hermeneutisch denn phänomenologisch ausgerichtet. In der Existenziellen Pädagogik wiederum ist wie bei der Phänomenologischen Pädagogik das phänomenologische Schauen als Methode zentral. Die Existenzielle Pädagogik nimmt – wie die Personale Pädagogik – an der Person Maß und geht von ihr aus. Unterschiede zwischen beiden Richtungen lassen sich am Personbild festmachen. Während das Bild von Person in der Personalen Pädagogik von Vernunft, Freiheit, Wahl und Sprache, also durchgängig vom Verstand her geprägt ist, wird in der Existenziellen Pädagogik das Geistige nicht nur verstandesmäßig gefasst. Zu einem nicht unerheblichen Teil umfasst ihr Personverständnis auch das geistig Unbewusste, wie Frankl es genannt hat. Nochmals anders ist auch das Bild des Menschen der humanistischen Psychologen wie Carl Rogers oder Abraham Maslow. Sie sprechen von Person, sehen den Menschen aber vorrangig als „das mit Trieben ausgestattete Individuum“ (vgl. Böhm, 1997, S. 120), dessen Bedürfnisse erfüllt und dessen höchster Trieb die Selbstverwirklichung ist. Ein weiteres Kennzeichen der Existenziellen Pädagogik ist, dass sie der Person der Erziehenden große Aufmerksamkeit schenkt. Von diesen wird erwartet, sich selbst in Frage zu stellen, sich selbst zu zeigen, die eigene Rolle zu übersteigen, sich zu verändern sowie sich dem Kind verstehend zu nähern.

5 Allgemeine Konsequenzen für Lehrpersonen

Die in Aus- und Weiterbildung am meisten vernachlässigten Dimensionen der Lehrpersonenarbeit sind die der positiven Emotionen, wie Freude an der Arbeit, die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen, aber auch zum Lernstoff, die Wertschätzung der Kinder und ihrer Leistungen, ... sowie das Herausschälen der Wert- und Sinngehalte des Lernstoffs. Der Fokus auf diese Themen führt unweigerlich zur Person. Nicht nur Schülerinnen und Schüler möchten als Person mit ihren daraus erwachsenden Anliegen gesehen und behandelt werden, sondern auch Lehrpersonen.

Aus der *Antworthaltung* lässt sich ableiten, dass die Lehrperson zwar indirekt, aber nicht direkt für das Lernen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich ist. Sie kann deren Wollen nicht machen und sie kann auch deren Lernen nicht machen. Sie kann aber den Boden dafür bereiten, indem sie die Werte (und damit den Sinn) hinter den Lehr(plan)inhalten deutlich macht. Sie kann das herausarbeiten, was von den Schülerinnen und Schülern als bedeutsam angesehen werden kann oder so erlebt wird. Sie kann darüber hinaus eine Lernatmosphäre und Lernumgebung schaffen, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen beflügelt.

Lehrpersonen können sicherstellen, dass durch die Art ihres Umgangs mit den Kindern und Jugendlichen und ihres Unterrichts die Bausteine des *Säulenhauses* gestärkt werden und darüber der (Sinn)Giebel gespannt werden kann. Das geschieht, wenn sie neben Schutz und Halt, Zeit und Raum für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zur Verfügung stellen. Wenn sie dafür sorgen, dass Kinder eine Beziehung zu diesem und zu ihnen selbst aufbauen können. Und wenn sie darauf achten, dass sie selbst in Beziehung gehen, zu den Kindern und zum Lernstoff. Die Schülerinnen und Schüler dürfen verweilen, dürfen Zeit mit dem für sie Wertvollem verbringen, können Nähe spüren, den Gegenstand lieben lernen. „Nicht das Wissen sättigt die Seele, sondern das Verkosten der Dinge von innen“, meinte schon Ignatius von Loyola treffend.

Was das *Lernen* betrifft, können wir von folgenden drei Eckpunkten ausgehen:

- Lernen ist nicht automatisch das Ergebnis von Lehren. Lernen geschieht da, wo es ein *Wozu* gibt. Es bedeutet daher nicht, aufbereitete Inhalte von einem Kopf in einen anderen zu übertragen. Lernen bedeutet, sich über eine Sache klar zu werden, sich ein Bild von ihr zu machen. Lernen bedeutet nicht, erwartete und angepasste Antworten von sich zu geben. „Lernen bedeutet, selbst Erfahrungen zu machen, Neues zu begreifen und einzuordnen und zu sich selbst als Person vorzustoßen“ (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 87).
- *Lernen ist kein Zuschauersport*. „Lernen ist persönlich zu nehmen, muss uns als Person erreichen, wenn etwas Fruchtbare daraus entstehen soll (...). Lernen ist in Wirklichkeit kein kognitiver, sondern ein emotionaler Akt“ (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 83). Schülerinnen und Schüler müssen daher bestärkt und befähigt werden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und Verantwortung dafür zu tragen.
- Lernen ist im Grunde ein zutiefst *dialogisches Prinzip*. Lernen ist Beziehungsaufnahme zum Lerngegenstand, wie es schon Martin Buber im Sinne des dialogischen Prinzips (vgl. Buber, 1983, S. 120) und Martin Wagenschein durch seinen exemplarischen und genetisch-existenziellen Zugang zum Lerngegenstand (vgl. Böhm, 2005, S. 671) deutlich gemacht haben. Basis für das Lernen aus der Sicht der Existenziellen Pädagogik ist die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, in weiterer Folge die Beziehung zwischen Kind und Lerninhalt. Entscheidend ist aber auch die Beziehung der Lehrperson zum Lerngegenstand. Aus der entwickelten Nähe kann die Begeisterung für Lerninhalte auf die Schülerinnen und Schüler „übertragen“ werden. Folgende Grafik zeigt die Zusammenhänge auf:

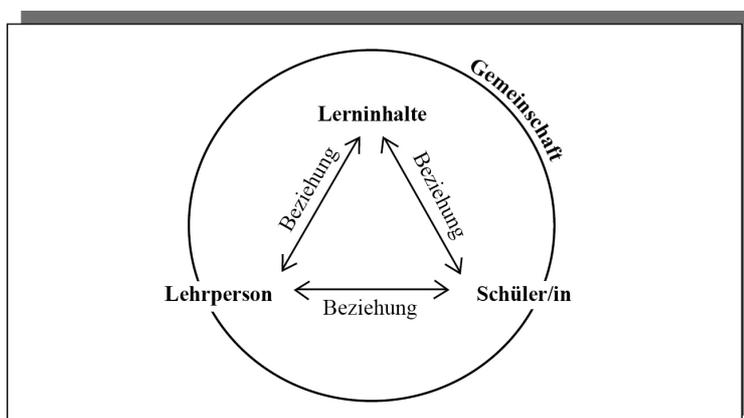


Abb.2: Beziehungsdreieck der Existenziellen Pädagogik

Wie schon erwähnt, schlägt die Schule derzeit den entgegen gesetzten Weg ein, nämlich den der Normierung statt den der Personalisierung. Lernen darf jedoch nicht zu einem mechanischen Trainingsprogramm verkommen, wenn Lustlosigkeits- und Sinnlosigkeitsgefühle nicht überhandnehmen sollen. Lernen darf nicht zu einem Abarbeiten der Lernziele werden, die womöglich nicht die eigenen sind. Für Sinnerfahrung und Lernfreude ist es entscheidend, an welchen Inhalten und auf der Grundlage welcher Werte Bildungsinhalte vermittelt werden. Es ist für alle Beteiligten entscheidend, ob die Lerninhalte als sinnvoll angesehen werden oder eben nicht. Für diesen Auftrag benötigt die Schule kreativen Freiraum, und zwar für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrpersonen.

Für den Schulerfolg ist im Übrigen nicht hauptsächlich das Schulsystem, sondern sind die darin wirkenden Lehrpersonen entscheidend, wie uns John Hattie (vgl. Hattie, 2009) in einer eindrucksvollen Metastudie bestätigt hat.

6 Wozu könnte es Sinn machen, sich mit der Existenziellen Pädagogik zu befassen?

In diesem herausfordernden Umfeld bietet die Existenzielle Pädagogik viele fundamentale Themen und Antworten für Erziehende und Lehrende an. Viele Studierende, Erziehende und Lehrpersonen, die sich mit ihr auseinandergesetzt haben, melden zurück, dass sie durch die Existenzielle Pädagogik nicht nur selbst ermutigt und bestärkt wurden, sondern eine theoretische Hintergrundfolie erhalten haben, auf deren Grundlage sie auch neu auftretende pädagogische Herausforderungen „durchdeklinieren“ und damit bewältigen können. Sie melden zurück, dass sie nun besser mit Schülerinnen und Schülern sowie mit sich selbst umgehen können und dass ihnen das Unterrichten leichter falle und mehr Freude bereite. Hier einige Aussagen im Original:

Wir durften Dinge erleben und lernen, welche andere wohl ihr ganzes Leben verpassen. Durch das Modul haben wir neue Sichtweisen kennen gelernt, haben einen neuen Unterricht kennen gelernt, haben Anregungen gewonnen fürs Leben (Student).

Ich bin außerordentlich froh, dieses Modul besucht haben zu dürfen. Denn es hat mir persönlich viel geholfen: meine Einstellung zum Beruf hat sich verändert, meine Einstellung gegenüber Mitmenschen sowie auch die Einstellung mir selbst gegenüber (...). Wir arbeiteten nicht, um den Leistungsnachweis schnellstmöglich hinter uns zu bringen, sondern wir arbeiteten für uns, damit wir etwas für unseren Unterricht und unser Leben mitnehmen konnten (Student).

Ich finde, ich kann mich zu den Glücklichen zählen, da ich mich für dieses Spezialisierungsstudium entschieden habe. Die Grundzüge der Existenziellen Pädagogik haben mich (als Person wie auch als Lehrperson) sehr be-ein-drückt und somit sehr geprägt (Studentin).

Als ich mich für dieses Spezialisierungsstudium entschieden habe, wusste ich nicht, dass sich mein Bild von der Institution Schule so grundlegend verändern würde. In den damaligen Praktika versuchte ich immer wieder, (...) möglichst viel in mein Tun einfließen

zu lassen. Dabei habe ich gemerkt, dass ich grundlegend anders mit den Kindern umgegangen bin, da ich von der Person des Kindes aus gedacht und gehandelt habe. (Student).

Das einzelne Kind als ein Wesen mit eigenem Charakter und Interessen zu sehen, hat mir meinen Unterricht und vor allem den Umgang mit den Schülern sehr erleichtert. Wenn man den Kindern etwas zutraut, lernen sie automatisch viel besser und eigenständiger (Lehrerin).

Die Klasse, die ich übernehmen durfte, wurde als die Schlimmste, die es im Dorf je hatte, verschrien. Von der Philosophie der Existenziellen Pädagogik getragen, versuchten meine Teamlehrerin und ich den Alltag mit der Klasse zu meistern. Und siehe da: Kinder, die als unmöglich, sozial nicht tragbar angesehen wurden, übernahmen Selbstverantwortung, Verantwortung für sich und ihr Lernen und für ihre Rolle in der Gruppe. Und sie haben Vertrauen zu uns (Lehrer).

Der Lehrgang zur Existenziellen Pädagogik hat fast ein wenig therapeutische Wirkung für mich. Ich nehme mir bestimmte Dinge ganz bewusst vor, arbeite an Einstellungen und Haltungen, hinterfrage meine Wertvorstellungen, lerne mich abzugrenzen und bewusst in die Anwerthaltung zu gehen. Ich arbeite vermehrt mit den Elementen der Existenziellen Pädagogik in meinen Lehrveranstaltungen und merke aufgrund der Rückmeldungen und des Feedbacks aus den Gruppen, dass ich dabei sehr authentisch bin (Hochschullehrerin).

„Nein!“, dachte ich. So schnell gebe ich nicht auf. Ich begann mir die einzelnen Kinder genauer anzusehen und kam zur Erkenntnis, dass mir die Inhalte des Lehrganges, nämlich die vier Grundmotivationen, helfen könnten. Es ging gar nicht primär um den Lehrinhalt, sondern um die persönliche Auseinandersetzung. Mit diesem neuen Ansatz begann es in der Klasse bergauf zu gehen, die Situation beruhigte sich. Ich wurde ruhiger, die Kinder ebenso. Methodisch änderte ich zwar auch einiges, aber was mir am meisten auffiel, war, dass ich eine Chance habe, wenn ich mich auf die Kinder einlasse (Lehrerin).

Ich denke, dass ich meine „Haltung“ dem Leben, besonders meinen SchülerInnen und allen Menschen gegenüber sehr verändert habe (Lehrerin).

So ist die Existenzielle Pädagogik eine Lebens- und Beziehungshaltung, welche die Person in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt zu einer aktiven Stellungnahme, zur Übernahme von Verantwortung und zur Gestaltung von Entwicklungsräumen herausfordert (Lehrer).

In diesen Aussagen wird deutlich, dass es sich um eine „handlungsleitende“ Pädagogik handelt. Theorie und Praxis spielen einander in die Hände.

7 Resümee

Die Existenzielle Pädagogik geht von der Person und der Situation aus. Sie hat zum Ziel, Kindern und Jugendlichen den Weg zu sich selbst und zur Welt zu eröffnen. Bei ihr stehen – wie aus ihrer Herkunft deutlich wird – Lebensfragen im Mittelpunkt, ehe sie sich Erziehungsfragen zuwendet.

Da jede Person einmalig und einzigartig ist, kann es keine vorgefertigten Antworten, Lösungen oder Rezepte geben. Erziehung wird damit zu einem offenen Konzept ohne fixe Bezugsgrößen und die Existenzielle Pädagogik daher zur „Relativitätstheorie“. Auch wenn sichtbar geworden ist, dass die Leitgedanken der Existenziellen Pädagogik einfach sind, fordert ihre Umsetzung die ganze Person und deren permanente Auseinandersetzung mit sich selbst. Sie erfordert es auszuhalten und sich darin einzufinden, dass die Existenzielle Pädagogik keine Methode ist, erfordert daher ein Handeln nach dem Motto: Die einzige Person, die ich verändern kann, bin ich selbst. So wird die Existenzielle Pädagogik von der Erziehungshaltung zur Lebenshaltung.

Quellenverzeichnis

- Bärfuss, L. (2015). *Stil und Moral*. Göttingen: Wallstein.
- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du* (11. Auflage ed.). Heidelberg: Lambert.
- Buber, M. (2000). *Reden über Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Eykmann, W. (2012). Politik und Pädagogik oder: Von der Kompetenz der Person. In O. Bertsche & A. Lischewski (Eds.), *Pädagogik nach Winfried Böhm*. Paderborn: Schöningh.
- Flores d'Arcais, G. (1991). *Die Erziehung der Person*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frankl, V. (1987). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Frankl, V. (1988). *Der Mensch auf der Suche nach einem letzten Sinn*. Retrieved from Wien:
- Frankl, V. (1990). *Der leidende Mensch : Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. München Piper Verlag.
- Frankl, V. (1992). *Der unbewusste Gott*. München: dtv.
- Frankl, V. (2002). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten*. Weinheim: Beltz.
- Frankl, V. (2005). *Der Wille zum Sinn*. Bern: Huber.
- Gstättner, E. (2016, 17. September 2016). Nichts mehr wissen, nur noch können. *Kleine Zeitung*, S. 2-3.
- Guardini, R. (2000). *Grundlegung der Bildungslehre*. Mainz: Grünewald.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Keller, J. A., & Novak, F. (1986). *Kleines Pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Köck, P. (2008). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Augsburg: Brigg.
- Krautz, J. (2015). Kompetenzen machen unmündig. *Streitschriften zur Bildung*, 1(Fachgruppe Grundschulen, GEW Berlin), 1-22.
- Längle, A. (2000). *Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie*. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse.
- Längle, A. (2001). *Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie), 1. Teil: Grundlagen*. Wien: Eigenverlag.
- Längle, A. (2002). Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. *Fundamenta Psychiatrica*, 16. Jg., 1/2002(Schattauer GmbH), S. 1 - 8.
- Längle, A. (2013). *Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen*. Wien: Facultas.
- Längle, A., & Holzhey-Kunz, A. (2008). *Existenzanalyse und Daseinsanalyse*. Wien: Facultas wuv.
- Lenzen, D. (Ed.) (1989). *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmid, M. (2012). Personale Wissenschaft: Einordnungen und Abgrenzungen. In O. Bertsche & A. Lischewski (Eds.), *Pädagogik nach Winfried Böhm*. Paderborn: Schöningh.
- Stumm, G., & Pritz, A. (Eds.). (2009). *Wörterbuch der Psychotherapie*. Wien: Springer.
- Waibel, E. M. (2009). *Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen*. Augsburg: Brigg.
- Waibel, E. M. (2013). *Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*. Augsburg: Brigg.
- Waibel, E. M., & WurZRainer, A. (2016). *Motivierte Kinder - authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Weinheim: Beltz/Juventa.