

Eva Maria Waibel

„Wo kein inneres Leben ist, gibt es keine erzieherische Kraft“ (Albert Schweitzer)

Person und Sinn orientierte Schulentwicklung

Reformbemühungen in der Schule: Ausgangspunkte

Fast alle Studien belegen, dass es bei der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht weniger auf Organisationsformen und Strukturen ankommt als auf den Menschen und seine Beziehungen im System. So scheint es auch gesichert zu sein, dass Lehrpersonen zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen gehören (Hattie 2014, 21). Dieser Ansatz wird jedoch sehr häufig vernachlässigt, weil hier weniger einfach evaluierbare Konzepte und Indikatoren vorliegen. Dabei ist die Person „Ausgangspunkt, Nukleus und Träger identitätsstiftender, für den Erfolg nachhaltiger Entwicklungsprozesse der Betroffenen und darüber hinaus auch für das System der gesamten Organisation“ (Vorwort Philipp Johner in Bürgi/Längle 2014, 5). Entscheidend ist es daher, bei allen Entwicklungsprozessen, das Personale vor das Funktionale zu stellen, denn die meisten Störungen (auf allen Ebenen) haben mit dem Verlust von Personalität zu tun.

Bei Reformbemühungen in der Schule hilft es so gesehen nur bedingt, die Schulorganisation zu verändern und die im System arbeitenden Menschen außen vor zu lassen. Es genügt auch nicht, den Lehrplan zu „entrümpeln“. Denn erstens ist davon auszugehen, dass sich kein „Gerümpel“ im Lehrplan befindet und zweitens kommt es – allen Studien zufolge – auch hier wesentlich stärker auf den Menschen und in diesem Fall auf seinen Zugang zum jeweiligen Fach an. Ausschlaggebend ist, wenn Lehrpersonen „wahrnehmen, was Lernende denken und wissen. Sie müssen in der Lage sein, Bedeutungen und sinnstiftende Erfahrungen (...) zu konstruieren und sie müssen kompetentes Wissen und Verständnis vom Stoff ihres Faches besitzen“ (Hattie 2014, 21). Und dies hängt mit ihrer Beziehung zu einem Thema oder sogar Leidenschaft für ein Fach zusammen. Deshalb erscheint es naheliegend, mit die persönlichen Zugänge der Lehrpersonen zu den Inhalten wie zu ihrem ganzen Tun zu erarbeiten und ihnen die Auswahl des konkreten Lerngegenstandes vor dem Hintergrund eines Rahmenlehrplans zu überlassen.

Auch eine vorrangige Ausrichtung auf Standards und Kompetenzen greift zu kurz. Dass zwischenzeitlich sogar „Persönlichkeitseigenschaften zu Kompetenzen heruntergerechnet (werden) und als Trainingsbausteine für Soft Skills“ (Krautz 2009, 92) angesehen werden, zeugt von mechanistischem und von Machbarkeit geprägten Denken. Eine solche Zielsetzung verweist zugleich auf die zu einem hohen Grad von Wirtschaftsbegriffen durchwobene und von Gefühlen entleerte Sprache im Bildungsbereich. Dazu kommt – so die von Krautz geäußerte Befürchtung – dass sich Lehrpersonen von der Diktion der kompetenzorientierten Persönlichkeitsbildung täuschen lassen, weil sie diese ja als das Kernanliegen des humanistischen Bildungsideals ansehen. Der Unterschied zwischen Bildung und Kompetenz besteht jedoch darin, dass „Bildung immer an *Inhalte* gebunden“ ist, Kompetenzen als „reine Funktionsfähigkeiten“ jedoch nicht. Letztere seien zudem wertunabhängig (Krautz 2009, 93). „Lesekompetenzen kann ich an ‚Faust‘ oder an der Betriebsanleitung für einen MP3-Player erwerben. Bislang waren wir aber davon ausgegangen, dass

Betriebsanleitungen nicht den gleichen Bildungswert haben wie Goethes Schriften, weshalb letztere auf dem Lehrplan standen, erstere nicht (...). Das Gelernte ist wertlos in doppelter Hinsicht: Es interessiert den Schüler nicht und es vermittelt keine Werte“ (Krautz 2009, 93). Wenn sich zudem der Bildungsprozess „in formulierten Ergebniserwartungen (*Standards*) und deren Überprüfung (*Evaluation*)“ erschöpft, bestimmen „output-relevante Faktoren“ das Lehren und Lernen. Dies verändert den Qualitätsbegriff (Krautz 2009, 90). Denn mittlerweile bedeutet „Qualität“ nicht mehr die „wesentlichen und charakteristischen Eigenschaften einer Sache (*qualitas*), sondern Indikatoren, nach denen die *Effizienz* von Schulen gemessen werden“ (Koch o. J., 8, zit nach Krautz 2009, 90), wobei sich die Effizienz meist auf Kosten-Nutzen-Rechnungen bezieht. All diese ökonomisch ausgerichteten Konzepte sollen zur „Lösung“ der vielfach herbeigeredeten Bildungskrise dienen (Krautz 2009, 88). Die Ökonomie breitet sich im Übrigen mittlerweile nicht nur in der Schule, sondern auch in die verschiedensten Tätigkeitsfelder aus, die vorher von Fachleuten besetzt waren. Auch wenn wirtschaftliches Denken und Handeln wesentlich ist, rechtfertigt es nicht seine Übermacht. Eine Gegenbewegung ist notwendig: Der Kultur der Rentabilität muss die Kultur der Menschlichkeit gegenüber gestellt werden (Höffe 2018, 37).

Nicht einmal die Fokussierung auf die Art des Unterrichts (gegenseitige Unterrichtsbesuche, Videoanalysen, ...) oder bewährte Methoden oder den sogenannten „guten“ Unterricht greifen tief genug, um wirklich essenzielle, nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Welche Unterrichtsform, welche Methoden, welche Sprache eine Lehrperson auch anwendet, alles ist wichtig, aber nichts so entscheidend wie ihre Haltungen und Einstellungen – und darauf gründend – ihr gelebtes Menschenbild. Denn dies verkörpert sich in der entwickelten Persönlichkeit. Haltungen und Einstellungen lassen sich nicht von der Oberfläche her verändern, sondern wurzeln tief im Inneren des Menschen, in seinen Emotionen und in seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen.

Je mehr der Mensch einbezogen wird, je mehr auf seine Bedürfnisse und seine Motivationen (Längle 2016) und seinen Willen zum Sinn (Frankl 1991; 1987, 100ff) eingegangen wird, desto substanzieller wird die Veränderung sein. Es ist der Sinn, auf den sich das tiefste Streben des Menschen ausrichtet. Nur „in dem Maße, in dem der Mensch Sinn erfüllt, in dem Maße verwirklicht er sich auch selbst. (...). Zum Wesen des Menschen gehört das Hingeordnet-, Ausgerichtetsein, sei es auf etwas, sei es auf jemand, auf eine Idee oder auf eine Person“ (Frankl 1987, 101f). Dies gilt auch für Veränderungsprozesse.

Grundlegende Veränderungen in Schule und Unterricht: Anknüpfungspunkte

Wann verändern sich denn Schule und Unterricht grundlegend? Nicht durch neue Lehrpläne, nicht durch die Veränderung der Organisationsform der Schule, nicht durch die Einführung von neuen Verfahrensvorschriften oder (neuen) Klärungen von Abläufen, kurz: nicht durch die Qualitätssicherung aller Prozesse. Schule (wie auch jede andere Institution) verändert sich dann, wenn Menschen sinnvolle Ziele vor Augen haben und dergestalt miteinander umgehen, dass sie in ihrem Umfeld ihre eigene Potenzialität entfalten können und dies auch anderen ermöglichen. Eine solche Ausrichtung betrifft nicht nur die Handlungs- und Ergebnisebene, sondern auch die Haltungs- und Einstellungsebene aller beteiligten Personen.

Existenzanalyse und Existenzielle Pädagogik

Ein an der Person und deren Sinn ausgerichtetes Denken und Handeln (Waibel 2017a; 2017b; 2017c; 2008; 2007; Waibel & Wurzrainer 2016) hat das Potenzial, grundlegende und nachhaltige, die Person stärkende Veränderungen in einem System zu bewirken. Der im Folgenden vorgestellte Zugang hat mehrere Anwendungsgebiete, die auf einem gemeinsamen Fundament aufrufen. Dieses gemeinsame Fundament bildet die Existenzanalyse und Logotherapie, die von Viktor E. Frankl grundgelegt (Frankl 1987) und maßgeblich von Alfried Längle (Längle 2016; 2013; 2008) weiterentwickelt wurde. Sie gilt als die dritte Wiener Schule der Psychotherapie und Frankl zudem als ein Vorreiter der Humanistischen Psychotherapie. Die Existenzanalyse wählt den Weg über die Person, um Veränderungen zu induzieren. Dabei arbeitet sie phänomenologisch, d.h. theoriefrei, am sich zeigenden Phänomen orientiert. Sie hat damit eine Schwerpunktsetzung in der Emotionalität, weil sie als phänomenologische Richtung erlebnisbezogen vorgeht. Sie beschäftigt sich mit den existenziellen Voraussetzungen für ein erfüllendes Leben. Ihre Anwendungen liegen in der Psychotherapie, Beratung, Supervision, Organisationsentwicklung und im Coaching (Längle 2004; Längle & Bürgi 2014), in Leadership (Bürgi & Längle 2014; Kloft 2012; Längle 2009b), Mediation, Gesundheitsförderung (Kolbe 2001; Längle & Künz 2016; Waibel 2008b) und münden schließlich in eine Pädagogik, die unter dem Namen Existenzielle Pädagogik (Waibel 2017a; 2017b)¹ fungiert. Die Existenzanalyse wurde auf der Grundlage „systematischer Reflexionen über das Wesen des Menschen“ entwickelt, „also über das, was ihn ausmacht, wie er sich in dieser Welt verstehen und ganzheitlich verwirklichen kann“ (Längle 2013, 11). Sie zielt darauf, den Menschen zu befähigen, mit innerer Zustimmung zum eigenen Handeln und Dasein leben zu können (Längle 2009a, 182).

Dieses Ziel verfolgt auch die Existenzielle Pädagogik. Sie unterstützt Kinder und Jugendliche in ihrem Grundvertrauen, ihrem Grund- und Selbstwert sowie in ihrer Bereitschaft, wertorientiert zu leben. Sie stärkt Kinder darin, sich in Freiheit und Verantwortung selbst zu gestalten, ihre Potenzialität und ihre Selbstgestaltungskräfte zu entfalten. Daher stehen nicht die eigenen Ziele, Vorstellungen, und Erwartungen der Erziehenden im Vordergrund, denn eine existenziell orientierte Erziehung vollzieht sich in der Beziehungsgestaltung und Begegnung. Das pädagogische Handeln bleibt offen und erfolgt in Abstimmung mit dem Kind. Die bisher vorliegenden Konzepte beinhalten neben einem dezidiert ausgearbeiteten Menschenbild, einer Motivationslehre, welche die personalen und existenziellen Voraussetzungen von allen an Erziehung Beteiligten einbezieht, Überlegungen zu Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungszielen, erzieherischem Verhältnis zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, Beziehungsgestaltung, Begegnung, phänomenologischer Anfrage, Herausforderung zur personalen Stellungnahme, pädagogischer Anworthaltung, Potenzialität, Werteerziehung, Willensstärkung, Erziehungsmittel, Erziehungsstil, Ausweichendes Verhalten u. v. a. mehr (Waibel 2017a, 2017b, 2017c, 2017d).

Schul- und Unterrichtsentwicklung durch eine an der Person und deren Sinn orientierte Pädagogik

¹ Bei diesen Publikationen handelt es sich um Neuauflagen. Das erste Buch erschien erstmals 2011 beim Brigg Verlag Augsburg und das zweite 1994 beim Auer Verlag Donauwörth.

Die Existenzielle Pädagogik bietet sich in der schulischen Organisations- und Unterrichtsentwicklung deswegen besonders an, weil durch die Umsetzung der pädagogischen (Waibel 2017a; 2017b) und der unterrichtlichen Konzepte (Waibel & Wurzrainer 2016; Waibel 2007; Waibel 2008a) bereits konkrete Inhalte von Schule und Unterricht (Sinn und Ziel, Lernen statt Lehren, Person und Gruppe, Selbstgestaltung und Potenzialität, Personalisierung im Unterricht, Eigenverantwortung und Wahlmöglichkeiten, Fehlerkultur, Leistung und Wert, pädagogische Anwerthaltung, Freiheit und Grenzen, Erziehungsmittel, Werteerziehung, ausweichendes Verhalten, ...) vermittelt werden, also gleichsam pädagogische und didaktische Konzepte „mitgeliefert“ werden. Ihr klares pädagogisches Profil vermittelt wertvolle Bausteine von „guter Schule“ und erleichtert Lehrpersonen ihre Arbeit, stärkt ihre Persönlichkeit, erhöht ihre Arbeitssicherheit und führt zu einer hohen Identifikation.

Die im Bildungs- und Sozialbereich tätigen Menschen arbeiten – insbesondere wenn Beziehung und Begegnung im Zentrum stehen – mit ihrer Person und durch ihre Person. Ihre Person kann als das „Arbeitsinstrument“ gesehen werden, denn Person kann nur von Person angefragt und aktiviert werden. Deshalb ist es entscheidend, die Menschen und nicht allgemein strategische Unternehmensziele in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei geht es um mehr als um das Humankapital; es geht um die Entfaltung personaler Existenz des Menschen. Auch für Helmut Wegner besteht das Besondere für die Entwicklung in pädagogischen Einrichtungen darin, „dass hier der Mensch sein einziges und eigenes Handwerkszeug ist. Deshalb muss der Inhalt des Pädagogischen Konzepts der Art und Weise entsprechen, mit der der Veränderungsprozess gestaltet wird“ (Wegner 2006, 5). Das heißt beispielsweise, wenn im pädagogischen Konzept die Fehlerfreundlichkeit ganz oben steht, so muss diese auch Teil der Umsetzung sein (Wegner 2006, 26; 52).

Personalentwicklung

Da Existenzanalyse und Existenzielle Pädagogik den Zugang über die Person wählen, steht diese stets im Mittelpunkt der Arbeit. „Wesentliches können wir vom Menschen erkennen dank unserer eigenen Geistigkeit, mit der die Fähigkeit verstehen zu können einhergeht. Erst durch den erkennenden Geist kann der Gehalt von Gegebenheiten, der Inhalt des Gemeinten, das ‚Eigentliche‘ erfasst werden“ (Längle & Bürgi 2014, 43). Dieses phänomenologische Herangehen zielt in der Existenzanalyse auf das Freie im Menschen. Dadurch können die tiefen Beweggründe von Menschen, ihre Stellung im und zum Beruf sowie Haltungen und Einstellungen geklärt, ihre Persönlichkeit weiterentwickelt und aufgrund ihrer Stärken, ihrer Interessen und ihrer Fähigkeiten geeignete Einsatzgebiete gefunden werden. „Um authentisch ermutigen zu können, ist die Grundhaltung der Pädagogen von großer Bedeutung. Die Grundhaltung ist von Empathie, Warmherzigkeit, Gelassenheit, Optimismus und Selbstsicherheit geprägt. Denn Pädagogen können nur das weitergeben, was sie selbst auch leben. Das ist möglich, wenn die Erzieher in Balance mit ihrer eigenen Person leben und sich im Klaren sind, was sie wollen, das heißt, eigene Wertklarheit besitzen (Wegner 2006, 11) (...). Sie müssen in ihren Haltungen und Einstellungen ein klares Bild von sich, den Anvertrauten und dieser Welt haben, erst dann können sie den Kindern in ihren existenziellen Nöten helfen, ohne sich selbst durch die Übertragungen der Kinder existenziell bedroht zu fühlen“ (ebd., 41). Und das gilt auch für die in der Personalentwicklung tätigen Personen.

Organisations- bzw. Schulentwicklung

Bei Organisationsentwicklungen im existenzanalytischen Sinne geht es zuallererst darum, die Person dafür zu „gewinnen“, sich ganz einzubringen. „Es geht darum, den Mitarbeitern die Veränderungsnotwendigkeit nahe zu bringen, ihnen zu zeigen, wie die Veränderungen bewirkt werden können und ihr Vertrauen in die Veränderungsmöglichkeiten zu stärken“ (Wegner 2006, 27). So sollen ihre Potenzialität und ihre Selbstgestaltungskräfte aktiviert werden. Dafür ist ihre Entscheidung und ihre intrinsische Motivation, ihre innere Zustimmung maßgeblich. Insbesondere ist bei Entwicklungsprozessen darauf zu achten, wie es den Menschen in und mit den anstehenden Veränderungsprozessen persönlich ergeht, ob sie z.B. in den neuen Strukturen gut „da sein“ können und ob sie für sie persönlich „stimmig“ sind. Auch ist darauf zu achten, wie Beziehungen gestaltet und Begegnungen ermöglicht werden, wie der dialogische Austausch gesichert und gestärkt werden kann. Dazu kommt die Herausforderung, wie sich die Menschen möglichst gut – in Freiheit und Verantwortung – einbringen und sich in ihrer Arbeit weiterentwickeln können und dabei wertgeschätzt werden. Schließlich geht es um die Frage, ob sie in den gegebenen Strukturen und Tätigkeitsfeldern ihre (neue) Aufgabe als wert- und sinnvoll ansehen können. Personal und existenziell gesehen liegt das Ziel in einer Kulturveränderung bzw. in der Schaffung einer Kultur des sich gegenseitig stärkenden Miteinanders. Für die operationale Durchführung solcher Prozesse ist auf klare Zuständigkeiten, verbunden mit Eigenverantwortung und eigenem kreativem Spielraum zu achten.

Unterrichtsentwicklung

In der Unterrichtsentwicklung geht es immer um „guten Unterricht“ für Kinder und Jugendliche, aber ebenso darum, wie es den Lehrpersonen beim Lehren ergeht, was authentisches Unterrichten für sie bedeutet. Sinn im Unterricht und authentisches Lehren (Kolbe 2010) bilden daher das Leitmotiv. Zentral ist dabei die Frage, wie Lehrpersonen ihre Leidenschaft fürs Unterrichten oder für ein bestimmtes Fach aufrechterhalten oder (neu) gewinnen und wie sie die Lernfreude der Kinder erhalten bzw. wecken können. Gerade bei Lernprozessen ist es fatal, wenn die Person außen vor gelassen wird. Denn Lernen basiert ganz wesentlich auf der Person und ihrer Emotion, d.h. auf dem personalen Bezug von Lehrperson, Kind und Thema (Krautz 2009, 89). Existenzieller Unterricht orientiert sich daher am pädagogisch-existenziellen Beziehungsdreieck (Kind – Lehrperson – Unterrichtsgegenstand). Grundlage für jedes Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen bildet die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kindern. Entscheidend ist aber auch die Beziehung der Lehrpersonen zum aktuellen Unterrichtsgegenstand. Wie sehen sie das Thema? Was ist ihnen dabei wichtig? Wozu ist es gut, sich damit zu beschäftigen? Was könnte für die Kinder spannend sein? Je klarer sich Lehrpersonen mit diesen Fragen auseinandergesetzt haben und imstande sind, im Sinne einer existenziellen Wende vom Kind her zu denken, desto kindgemäßer, gezielter und möglicherweise begeisterter können sie das Thema vermitteln. Dadurch steigen die Chancen, das Interesse der Kinder für den Gegenstand zu wecken. Auf dieser Grundlage lässt sich eine Beziehung zu diesem leichter aufbauen. Gemäß dem existenziellen Grundparadigma des dialogischen „In-der-Welt-Seins“ soll das Kind im Unterricht mit dem Lerngegenstand gleichsam in einen Dialog eintreten (Waibel & Wurzbauer 2016, 28). So sieht es auch Martin Buber: „Erziehung bedeutet, eine Auslese der Welt durch das Medium der Person auf eine andere Person einwirken zu lassen“ (Buber 2000, 42).

Eine sozialpädagogische Einrichtung mit angeschlossener Schule: ein Beispiel

An einer sozialpädagogischen Einrichtung mit angeschlossener Grund- und Oberschule (und einem angedachten Aufbau eines Gymnasiums) in Deutschland wurde ab 2005 auf

Basis der Existenzanalyse ein grundlegender Organisationsentwicklungsprozess eingeleitet, der die Existenzielle Pädagogik implementierte. Dabei wurde die Existenzielle Pädagogik zum Steuerungsinstrument der Kultur der Einrichtung (Wegner 2006, 43). Dies bedeutete, dass sich der veränderte Umgang mit den Kindern auch in einem veränderten Umgang aller Mitarbeitenden untereinander niederschlagen sollte. In der Wahrnehmung der Leitung, der Mitarbeitenden (Siller & Waibel 2018), der fremduntergebrachten Kinder, der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern gab es gravierende Veränderungen. Die Rückmeldungen und die durchgeführten qualitativen Untersuchungen zeigen deutlich, dass sich „nur“ durch die veränderten Haltungen der Erziehenden das Verhalten der Kinder und Jugendlichen schon entscheidend veränderte. So ging bereits nach wenigen Wochen die Zahl der „Eskalationen“, aber auch deren Schweregrad deutlich zurück. Die Erziehenden berichteten, dass sie nun gelassener und Kind orientierter vorgehen könnten. Dies führte zudem zu einem verbesserten Betriebsklima, spürbar, aber auch messbar an deutlich verringerten Krankenständen. Dies deutet auf eine Prävention von Burnout hin.

Charakteristika der Existenziellen Pädagogik

Neben dem erwähnten Ziel, dem phänomenologischen Zugang und der schon mehrfach angesprochenen zentralen Bedeutung der Person auf der Grundlage einer systematischen Anthropologie, sind folgende Eckpunkte für die Existenzielle Pädagogik kennzeichnend, die hier stichwortartig angeführt werden:

a) Personale Stellungnahme

In der Anfrage und der personalen Stellungnahme wird der Selbstbezug von Kindern und Jugendlichen, der innere Dialog, mit folgenden möglichen Fragen angeleitet: *Wie siehst du das? Wie geht es dir (jetzt) damit? Was sagt dir das? Ist das gut so für dich? Ich sehe (versteh) das so. Wie ist das für dich? Woran siehst du das? Woher weißt du das? Was bringt dich auf diese Idee? Was löst diese Erfahrung in dir aus? Was sagt dir das? Habe ich dies richtig verstanden mit dem ...? Wenn ich das so höre, kommt mir der Gedanke, ... Warum hast du es (nicht) gemacht? Was hat dich gehindert? Was hättest du gebraucht? Was hätte dir geholfen? ...* (Waibel 2018). Diese Fragen führen dazu, sich selbst besser zu verstehen. Aber auch Erziehende kommen dem Kind auf diese Weise in einem tiefen Sinne näher.

b) Existenzielles Motivationskonzept

Die existenziellen Grundthemen des Menschen sind jene Themen, mit denen er sich im Laufe seines Lebens immer wieder unausweichlich auseinandersetzen muss. Diese gilt es zu erfüllen bzw. zu bearbeiten. In ihnen spiegeln sich auch seine Grundbedürfnisse, die – wenn sie erfüllt werden – Basis für jegliche Motivation sind (Waibel 2018). In ihnen bildet sich zudem die Art und Weise ab, wie der Mensch, das Kind, an die Welt herangeht.

Das erste Grundthema befasst sich mit der Stellung des Menschen in der *Welt*. Für die Pädagogik bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche diejenigen Fähigkeiten und Haltungen erwerben bzw. ausbauen, mit denen sie in der Welt besser bestehen können. Dazu benötigen sie Schutz, Raum und Halt. *Schutz* erfährt das Kind durch bedingungsloses Angenommen-Sein. *Raum* erfährt es dadurch, dass es körperlichen, psychischen und geistigen „Auslauf“ bekommt, dass es ermuntert wird, sich auch von der Bezugsperson wegzubewegen und sich auf die Welt einzulassen. *Halt* erfährt es durch Rhythmen, Regeln, Rituale, Erziehende, auf die es sich verlassen kann. Das sich einstellende Erleben wirkt sich auch auf das *Grundvertrauen* förderlich aus.

Das zweite Grundthema dreht sich um die eigene Beziehung zum *Leben*. Um das Leben als lebenswert erfahren zu können, *sind Beziehung, Zeit und Nähe* unerlässlich. Das damit verbundene Erleben und Erfahren von Werten wurzelt letztlich im *Grundwert*, der die Beziehung zum eigenen Leben umschreibt: Fühle ich, dass es gut ist, dass ich bin? Ist es gut, dass ich lebe?

Das dritte Grundthema dreht sich um das Verhältnis des Menschen, des Kindes, zu sich selbst, um seine Aufgabe, sich in Freiheit und Verantwortung seine Welt zu gestalten und dabei sich selbst zu sein. Dahinter steht die große, erlebnisbezogene Frage: Haben Menschen, Kinder, das Gefühl, so sein zu dürfen, wie sie sind? Dazu bilden Beachtung, Gerechtigkeit/Gerechtheit und Wertschätzung die entscheidenden Grundlagen, damit sich der *Selbstwert* entwickeln und festigen kann. *Beachtung* erhalten Kinder dann, wenn ihnen Aufmerksamkeit geschenkt wird und ihre Grenzen beachtet werden. *Gerechtigkeit* erfahren sie dann, wenn Erziehende ihrem Eigenen gerecht werden und auf die Werte der Kinder verstehend eingehen. In diesem Rahmen dürfen und sollen Kinder – im Dialog mit den Erwachsenen – möglichst selbst Entscheidungen treffen, die sie als gut und richtig ansehen. *Wertschätzung* bedeutet, die Person als wertvoll anzusehen und dem Kind Einblick zu geben, wie sein Verhalten beim Erwachsenen ganz persönlich ankommt.

Das vierte Grundthema geht dem eigenen *Lebenssinn* nach, der sich auf der Basis der ersten drei Grundthemen ergibt. Dies mündet in die Frage: Sehen Menschen, Kinder, wofür ihr Leben gut ist oder gut sein könnte? Um den eigenen Sinn sehen und umsetzen zu können, braucht es die drei Bausteine *wertvoller Kontext, Tätigkeitsfelder* und *Wert in der Zukunft*. In welchen Rahmenbedingungen, *Strukturen* bzw. größerem Kontext (wie Klasse, Lehrprogramm...) fühlen sich Kinder gehalten und wohl? Welche *Tätigkeitsfelder* können sie ergreifen? Sehen sie im Unterricht *Werte* für Ihre Zukunft?

Da diese Grundthemen allem Handeln zugrunde liegen, werden sie auch *Grundmotive* genannt. Aus ihnen lassen sich folgende Schwerpunkte ableiten: Die absolute Würde der Person, die Bedeutung von dialogischer Beziehung und Begegnung auf Augenhöhe, die umfassende Wertschätzung der Person sowie die Bedeutung persönlichen Lebenssinns.

Begegnung ist mehr wie Kommunikation. Sie ist Dialog, verbunden mit einem gelungenen, interpersonalem, gegenseitigen Ansichtig-Werden. Eine mögliche Begegnung – zwischen Kind und Erziehenden, aber auch mit sich selbst – kann durch die personale Anfrage an die Person induziert werden. Zentral dabei ist, Kinder und Jugendliche durch den Dialog zur Entschiedenheit anzuleiten (Längle 2007) und deren Dialogfähigkeit zu stärken (Kolbe 2006). Jede Veränderungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen beruht auf der Begegnung. *Begegnung* heißt – aus der Sicht der Existenzanalyse – im Zusammentreffen mit Anderem/n im eigenen Wesenskern angesprochen zu werden und dadurch auf Wesentliches vom/n Anderen zu stoßen (Längle & Tutsch 2009, 72). Auch in der genannten sozialpädagogischen Einrichtung geht es darum, die Person des Kindes bzw. die Person der Eltern „hinter dem Vordergründigen zu erkennen und dem vordergründig Schwierigen Begegnung entgegenzusetzen“ (Wegner 2006, 10). Denn: „In der Begegnung erkenne ich die Kostbarkeit des Anderen, auch wenn die Begegnung vordergründig von Aggressivität, Verstocktheit, Angst oder Frustration geprägt ist“ (ebd., 13).

Die personalen Werte werden in der existenzanalytischen Wertetheorie in Anlehnung und Weiterführung der Wertephilosophie Schelers in drei Kategorien eingeteilt und

zwar in Erlebniswerte, Schöpferische Werte und Einstellungswerte. Existenziell gesehen ist ein Wert „das, was mich angeht“ (Allers), „das, was mich berührt“. Personale Werte entstehen in der Begegnung des Menschen mit der Welt oder mit einer Person. Ein personaler Wert ist ein solcher, der die Person stärkt und/oder für ihr Leben förderlich ist (Längle 2009a, 775). Da die Stärke des Willens von der Erlebnisintensität und Bedeutung des Wertes abhängt (Waibel 2012), ist es in der Pädagogik zentral, das Wertempfinden der Kinder zu fördern, ihnen zu ermöglichen, ihr Eigenes zu finden und eigene Werte zu leben.

Die **existenzielle Antworthaltung** als spezifisches Merkmal der Existenziellen Pädagogik kann in der Frage verdichtet werden: „Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*?“ Es geht nicht darum, wie Erziehende das Kind haben wollen. Es geht nicht um die Umsetzung eines Erziehungsprogramms. Sondern es geht „nur“ darum, als Erziehende mit dem Kind in einer Erziehungssituation eine für beide attraktive, „gute“ Antwort zu finden. Die existenzielle Antworthaltung wirft Erziehende einerseits auf sich selbst zurück und führt sie andererseits durch ihren phänomenologischen Gehalt direkt zum Kind, zu seinen Bedürfnissen und seinen Zielen. Da die Frage „Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*?“ die jeweiligen Erziehenden direkt anspricht, lösen sich zudem Forderungen an andere Personen auf, wie: „Zuerst sollten einmal die Eltern, der andere Kollege, ...“ Denn es geht nicht um die Frage, was ein anderer tun sollte, sondern immer in erster Linie um die Anfrage an sich selbst und die eigene Antwort (Waibel 2018).

Resümee – Die Potenziale der Existenziellen Pädagogik

In der existenziell-pädagogischen Arbeit erleben sich nicht nur Kinder als angefragt, sondern auch die Erziehenden. Bei beiden – Erziehenden und Kindern – gilt es, zu sich selbst zu kommen, das „Eigene“ zu entdecken, dazu zu stehen und es umzusetzen. Diese Pädagogik zielt daher darauf, bei Erziehenden und Kindern grundlegende personale, existenzielle und soziale Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen, wie Resonanz- und Begegnungsfähigkeit, die Fähigkeit in einem existenziellen Dialog mit der Welt und mit sich selbst zu sein und in Freiheit und Verantwortung Entscheidungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Sie fokussiert insbesondere auf die Entwicklung von Grundvertrauen, Grund- und Selbstwert, fördert die Entfaltung der eigenen Potenzialität sowie die Bereitschaft, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Sie ist damit eine Ressourcen und Stärken orientierte Pädagogik. Zudem ist sie an sinnstiftendem Lehren und Lernen ausgerichtet. Eine an der Person und ihrem Sinn orientierte Pädagogik ist per se chancengerecht und inklusiv, weil sie sich an das einzelne Kind wendet und von ihm ausgeht. Sie stärkt die Persönlichkeit, führt zu einem aufbauenden Lehr- und Lernklima und damit zu Leistungssteigerung. Sie bewirkt durch eine personale Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung eine nachhaltige Qualitätsverbesserung der gesamten Schulkultur.

Literaturverzeichnis

Buber M (2000). Reden über Erziehung. Gütersloh: Schneider/Gütersloher Verlagshaus

Frankl V (1991). Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. München & Zürich: Piper

Frankl V (1987). Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt/Main: Fischer

- Höffe O (2018). Alt werden will gelernt sein. Wir brauchen eine Kunst des Alterns. Und die Philosophie darf dazu nicht schweigen. In NZZ, 24. August 2018, 37
- Kloft C (2012). Sinnstiftende Führung in Schulen. In Bartz u. a. (Hrsg.). PraxisWissen Schulleitung AL 29, 1-7
- Kolbe C (2010). Sinn im Unterricht – Authentisch lehren. In Existenzanalyse 27/1, 25-28
- Kolbe C (2006). Die personale Motivation und Dialogfähigkeit in der Pädagogik. In Aregger K & Waibel E (Hrsg.). Schulleben und Lebensschule. Beiträge einer existenziellen Pädagogik. Donauwörth: Auer, 36-46
- Kolbe C (2001). Gesundheit als Fähigkeit zum Dialog. Zum Personverständnis der Existenzanalyse und Logotherapie. In Existenzanalyse 19/2-3, 54-61
- Krautz J (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenzkonzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung In Fromm Forum 13, 87-100
- Längle A (2016). Existenzanalyse. Existentielle Zugänge der Psychotherapie. Wien: Facultas
- Längle A (2013). Lehrbuch zur Existenzanalyse. Grundlagen. Wien: Facultas
- Längle A (2009a). In Stumm G & Pritz A (Hrsg.). Wörterbuch der Psychotherapie. New York, Wien: Springer, 182-183
- Längle A (2009b). Die Sinn-Macht – Leadership und Führungssinn. In Dahinden L, Freitag T, Schellenberg F. Mythos Coaching. Was bringt es? Wie funktioniert es? Zürich: Füssli, 67-78
- Längle A (2007). Existenzanalyse – durch Dialog zur Entschiedenheit anleiten. In Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung 1/07, 7-10
- Längle A (2004). Person, System und Sinn. Existenz zwischen Chaos und Ordnung. In Schlippe A & Kriz W (2004). Personzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 177-191
- Längle A & Bürgi D (2014). Existentielles Coaching. Theoretische Orientierung, Grundlagen und Praxis für Coaching, Organisationsberatung und Supervision. Wien: Facultas
- Längle A & Holzhey-Kunz A (2008). Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: Facultas
- Längle A & Künz I (2016). Leben in der Arbeit? Existenzielle Zugänge zu Burnoutprävention und Gesundheitsförderung. Wien: Facultas
- Siller H & Waibel E (2018). „Not Pure Harmony, but Less of a Power Struggle“: What do Teachers and Pedagogues Think About Using Existential Pedagogy? In The Teacher Educator 53/1, 44-66

Waibel E (2018). Inneres Wachstum durch personale Begegnung – Impulse Existenzieller Pädagogik. Vortrag am Internationalen GLE-Kongress in Dresden am 28. April 2018; als Artikel eingereicht bei der Zeitschrift Existenzanalyse

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

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

Waibel E (2017c) Macht Erziehung Sinn? Welche Erziehung macht Sinn. In Gutownig M & Trattnig A (Hrsg.). Sinn und Leben. Annäherung an Viktor Frankl. Klagenfurt: Mohorjeva/Hermagoras, 239-263

Waibel E (2017d). Stärkung von Lebenskompetenzen durch eine an der Person und deren Sinn orientierte Pädagogik. In Erziehung und Unterricht 9-10, 858-866

Waibel E (2012). Wo ein Wille ist, ist ein Wert In Existenzanalyse 29/2, 85-91

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

Waibel E (2008a). Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. In Aregger K & Waibel E (Hrsg.). Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung. Augsburg: Brigg Pädagogik, 43-76

Waibel E (2008b). Lebenskompetenz und Sinn. In Wicki W & Bürgisser T (Hrsg.). Praxishandbuch Gesunde Schule. Gesundheitsförderung verstehen, planen und umsetzen. Bern: Haupt, 211-222

Waibel E (2007). Personentwicklung im offenen Unterricht. In Existenzanalyse 24/2, 82-87

Waibel E & Wurzrainer A (2016). Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den existenziellen Unterricht. Weinheim: Beltz/Juventa

Wegner H (2006). Changemanagement im Elisabethstift: Die Einführung eines neuen pädagogischen Konzepts als geplanter Kulturwandel. Unveröffentlichte Masterthesis im Studiengang Master of Business Administration des Institute of Management (IMB) der Fachhochschule für Wirtschaft, Berlin