

INNERES WACHSTUM DURCH PERSONALE BEGEGNUNG

Impulse Existenzieller Pädagogik

EVA MARIA WAIBEL

In der vorliegenden Arbeit werden Voraussetzungen, Bedingungen und Faktoren des Gelingens einer Pädagogik aufgezeigt, die auf inneres Wachstum setzt. Fünf wesentliche Themenbereiche stehen im Zentrum: (1) Zunächst wird zwischen Wachstum, Entwicklung und Werden unterschieden. (2) In einem zweiten Schritt werden die Voraussetzungen für inneres Wachstum bzw. Werden dargelegt. (3) Weiters werden die zentralen Themen der Existenziellen Pädagogik beleuchtet, nämlich Begegnung und personale Anfrage. Darauf beruht jede Veränderungsbereitschaft von Kindern. Indem die Person des Kindes angefragt wird, wird diese aktiviert und der Weg für Selbstgestaltungsprozesse bei Kindern bereitet. Da auch den Erziehenden dadurch ein phänomenologisches Verstehen des Kindes ermöglicht wird, kann die Begegnung der Person als entscheidender, existenzieller Zugang in der Erziehung angesehen werden. Ziel der Existenziellen Pädagogik ist es, Kinder und Jugendliche darin zu begleiten, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und ein Leben mit innerer Zustimmung zu führen. (4) Schließlich werden weitere wesentliche Grundpfeiler der Existenziellen Pädagogik stichwortartig zusammengefasst. (5) Zu guter Letzt wird den Unterschieden und Ähnlichkeiten vor allem zwischen den Menschenbildern der Existenziellen Pädagogik und verschiedenen reformpädagogischen Richtungen nachgegangen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Entwicklungspsychologie, Existenzielle Pädagogik, Selbstgestaltung, Inneres Wachstum, Begegnung, Reformpädagogik

ORIGINAL PAPER: INNER GROWTH THROUGH PERSONAL ENCOUNTER – IMPULSES OF EXISTENTIAL PEDAGOGY

In this article, prerequisites, conditions and factors are illustrated that contribute to the success of a pedagogy which focuses on inner growth. Five essential topics are focused upon: 1) Firstly, a differentiation is made between the terms growth, development and becoming. 2) Secondly, prerequisites are described for inner growth or becoming. 3) Thirdly, central topics of Existential Pedagogy are illustrated, such as encounter and questions to the person. These topics are essential for the child's willingness to change. Due to questions to the person, the person of the child is activated and a path towards self-initiative of children is prepared. By providing educators with the possibility of phenomenological understanding of children, the encounter with the person becomes an essential and decisive approach in education. The aim of Existential Pedagogy is to accompany children and adolescents to take their lives into their own hands and live a life with inner acceptance. 4) Further basic aspects of Existential Pedagogy are drafted. 5) Finally, similarities and differences between the idea of man in Existential Pedagogy and in other reformatory pedagogies are discussed.

KEYWORDS: Developmental Psychology, Existential Pedagogy, Self-Initiative, Inner Growth, Encounter, Reformatory Pedagogy

1. Wachstum, Entwicklung und Werden

Menschliches Wachstum beinhaltet Entwicklung und Werden. Und wie menschliches Wachstum unterstützt werden kann, ist ein zentrales pädagogisches Thema. Der Entwicklung widmet sich die Entwicklungspsychologie mit unterschiedlichen Zugängen, Schwerpunkten und Konzepten. Das Werden im Sinne von Selbstgestaltungsprozessen der Person wird im Folgenden aus existenzanalytischer Sicht beleuchtet. Entwicklung bedeutet Entfaltung von etwas, das schon vorgefertigt bzw. angelegt ist. Demgegenüber bedeutet Werden die Entstehung von etwas Neuem, von etwas, das nicht angelegt ist und beinhaltet daher existenzielle Werdemöglichkeiten (Längle 2018). Diese setzen „Angesprochen-Sein“ oder Betroffenheit (z.B. schwierige, herausfordernde Situation, Trauma, ...) voraus. Während sich herausfordernde Situationen ereignen und Aufgabe von Psychotherapie und Beratung sind, ist Angespochen-Werden intendierbar und somit für die Pädagogik und die folgenden Überlegungen zentral.

Entwicklung

In der Entwicklungspsychologie wurde Entwicklung zunächst hauptsächlich als biologische Entfaltung vorgegebener Anlagen gesehen und der Umwelt lediglich eine auslösende, fördernde oder hemmende Wirkung zugesprochen. Im Zuge des Behaviorismus kamen milieu- und lerntheoretische Modelle hinzu, die dazu führten, Entwicklung als Produkt von Umwelteinflüssen zu begreifen (Böhm 2005, 179). So kam die (Streit)Frage und das gleichzeitige heutige Hauptproblem von psychologischer Entwicklung auf: Welchen Anteil haben Reifen (genetische Voraussetzungen) und Lernen (Umwelterfahrungen) an der Entwicklung? Heute wird Entwicklung als wechselseitige Abhängigkeit zwischen Reifungs- und Lernprozessen gesehen (Köck 2008, 116). Die (klassische) Entwicklungspsychologie befasst sich daher im Wesentlichen mit den psychologischen Veränderungen im Lebenslauf (Wicki 2010, 13). Lohaus und Vierhaus definieren Entwicklung – umfassender – als relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg (Lohaus & Vierhaus 2015, 2).

Ein erstes Fenster in Richtung Werden im Bereich der Entwicklungspsychologie öffnete Lotte Schenk-Danzinger, die dem Freundeskreis V. E. Frankl's angehörte. In ihrer Entwicklungspsychologie findet sich ein ganz kurzes einleitendes Kapitel von zwei Seiten über die Eigenart des Menschen. Dabei bezieht sie sich auf Scheler und Maslow (Schenk-Danzinger 1988, 21f). Damit erweitert sie die Definition von Entwicklungspsychologie: Sie sieht deren Aufgabe darin, Gesetzmäßigkeiten aufzuzeigen, nach denen sich das Verhalten des Menschen sowie seine Denkformen, seine Wahrnehmung, seine *Haltungen und Einstellungen* (Hervorhebung durch den Verfasser), aber auch seine Leistungen im Laufe des Lebens verändern (23f).

Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts kam in der Entwicklungspsychologie die Idee auf, dass eigenes Handeln ebenfalls zur Entwicklung beiträgt. Richard M. Lerner (1982) prägte den Gedanken vom „Individuum als Produzent seiner eigenen Entwicklung“, entweder dadurch, dass es durch sein Sein und Wirken seine Umwelt mitprägt oder dadurch, dass es bewusst oder unbewusst so handelt, dass es damit seine weitere Entwicklung beeinflusst (Flammer 2003, 235). Das bedeutet: Indem sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene an Werten orientieren, sich Ziele setzen und diese umsetzen, verändern sie die Bedingungen ihrer eigenen Entwicklung, aber ebenso auch schon dadurch, wie sie sich der Umwelt gegenüber verhalten. „Die entwicklungsrelevanten Ergebnisse solcher Handlungen können Kompetenzen, Einstellungen und Motive oder objektivierte Voraussetzungen für weitere Entwicklungsschritte sein.“ (Flammer 2003, 237)

Zu den Selbstgestaltungstheoretikern¹ gehören auch Piaget, Kohlberg, Fischer, Case und weitere, die davon ausgehen, dass sich das Individuum aufgrund von Anregungen, Widerständen, Ereignissen, ... aus der Umwelt mittels selbstgesteuerten Konstruktionsprozessen entwickelt. Diese Konstruktionsprozesse werden vor allem kognitiv geprägt gesehen und mechanistisch verstanden (Wicki 2010, 15). Heute dominieren die interaktionistischen Theorien, die Individuum und Umwelt als sich gegenseitig beeinflussend betrachten (ebd., 15). Dazu kann die dynamische Systemtheorie gezählt werden. Für sie ist Entwicklung durch genetische, physiologische, perzeptive, kognitive, emotionale und motivationale Faktoren bestimmt. Als dynamisch werden sie deshalb angesehen, weil sich der Konstruktionsprozess kontinuierlich gestaltet (Thelen & Smith 2006, zit. nach Wicki 2010, 17). Damit wird der

Mensch als ein sich selbst organisierendes offenes, nicht-lineares System gezeichnet.

Da das Wachstum des Menschen als ein von innen gesteuerter biologischer sowie ein von außen gesteuerter soziologischer und insgesamt als ein psychologischer Reifungsprozess beschrieben wird, stützt sich die Entwicklungspsychologie auf Gesetzmäßigkeiten: Sie nimmt Maß am Durchschnitt, nimmt Bezug zum Lebensalter und definiert Entwicklung in stufenähnlichen Schritten. Sie schöpft ihr Wissen aus dem Mess- und Beobachtbaren. Charakteristisch für das Entwicklungsdenken sind Gerichtetheit sowie Stufen- und Aufbauprozesse, die meist als dauerhaft und irreversibel angenommen werden. Sie fragt daher weniger nach dem Wesen des Menschen oder nach dem Wesen von menschlicher Entwicklung. Sie ist – aufgrund ihrer Forschungstraditionen – meist nicht mit einer (expliziten) Anthropologie verknüpft, und macht die darauf gründenden anthropologischen Vorentscheidungen nicht deutlich. Dem Werden der Person und ihren Selbstgestaltungsprozessen wird folglich kaum Aufmerksamkeit eingeräumt. So begreift die traditionelle (Entwicklungs)Psychologie – anders als die Existenzanalyse – den Menschen immer noch vorwiegend als ein Natur- und weniger als ein Geistwesen. Die geistig-personale Dimension wird jedoch nicht beleuchtet.

Werden

Werden steht hier in Abgrenzung zur Entwicklung und kann weder an der allgemeinen Kohorte, weder am Durchschnitt, weder am Lebensalter, weder an Gesetzmäßigkeiten noch an bestimmten Stufenabfolgen festgemacht werden. Werden ist weder ein biologischer, noch ein soziologischer, noch ein (vorrangig) psychologischer Vorgang. Er fokussiert auf die innersten Prozesse des Menschen, die von der Entwicklungspsychologie bislang ausgespart wurden. Während Entwicklung unter Anderem das Wachstum des Ich beschreibt, kann das innere Wachstum des Person-Seins mit Werden umschrieben werden:

Werden – inneres Wachstum – geschieht dort, wo Menschen sich personal angesprochen fühlen und zu einem entschiedenen Handeln oder zur Erweiterung von Lebensgestaltungsfähigkeiten, wie Resonanz- und Begegnungsfähigkeit sowie Haltungen und Einstellungen kommen, die es ihnen ermöglichen, ein existenzielles Leben zu führen – und das ist ein Thema jeden Lebensalters.

Existenziell lebt der Mensch dann, wenn er sich auf der Grundlage seiner Bedingungen und Freiräume selbstver-

¹ Die Vorstellung von der Selbstgestaltung des Menschen war im pädagogischen Denken übrigens spätestens seit Kant (1724–1804) und Schleiermacher (1768–1834) verankert. Diese betonten, dass der Mensch als Natur- und Geistwesen niemals nur das Produkt aus Natur und Umwelt ist, sondern vor allem das, was er selbst aus sich macht. Langeveld sieht Entwicklung in Erziehung eingebettet, da er „Erziehung als Weckung und Förderung der schöpferischen Möglichkeiten des Menschen versteht“ und damit noch nie Dagewesenes ermöglicht (Böhm 2005, 180).

antwortlich in die Hand nimmt. Und wenn er dabei im Austausch mit der Welt steht und ein Leben mit innerer Zustimmung (Längle 2010, 64) führt. Das heißt, wenn er sein Leben in Freiheit und Verantwortung gestaltet und mit sich selbst im Einklang ist. Authentisch lebt der Mensch, wenn sein Handeln aus dem Austausch von Ich und Person erwächst.² *Ein starkes Ich und ein Angesprochen-Sein der Person befördern dieses Geschehen: Wenn in der Anfrage an die Person ein innerer Dialog angestoßen wird, kann sich das Ich gegenüber der Stimme der Person öffnen. In diesem Prozess kann Werden geschehen.*

Kurz zusammengefasst stellt folgende Tabelle Entwicklung und Werden gegenüber:

Entwicklung	Werden
Körperlich-psychisches Geschehen	Personal-existenzielles Geschehen
Biologisch-soziologische Prozesse	(personale) Verarbeitungsprozesse
Entwicklung des Ich	Entfaltung des Person-Seins
Entfaltung von etwas Angelegtem, Vorgefertigten (gehen, sprechen, ...)	Entstehung von Neuem (Lebensorientierung, Haltung, Motivation, ...)
Körperliches und psychisches Wachsen	Existenzielle Werdemöglichkeiten
= Äußeres Wachstum	= Inneres Wachstum

Tabelle 1: Entwicklung und Werden

2. Voraussetzungen für inneres Wachstum (Werden)

Wenn personales Werden in der Auseinandersetzung vom Ich mit der Person angestoßen wird, so stellen sich zunächst die Fragen: *Was ist Person? Was ist unter dem Ich zu verstehen?*

Die Person

Die *Person* ist nicht gegenständlich zu fassen. Sie ist die Fähigkeit zur Resonanz mit dem eigenen Sein (Längle 2014b, 17). Da die Person reine Fähigkeit ist, Offenheit, Freiheit, Dynamik, Potenzial ist, kann sie nur im Dialog mit dem Ich – als dessen innerem Gegenüber – wirksam werden (Längle 2014b, 16). Sie ist weder Körper noch Psyche unterworfen. Durch das Wechselspiel zwischen Person und Ich kommt der Mensch aus der Resonanzebene in die Entwurfsebene, aus der psychodynamischen in die existenzielle Ebene (Längle 2014b, 24). Die Person

vermag das für den Menschen Wesentliche zu erkennen und sich mit innerer Stimme – lauter oder leiser – Gehör zu verschaffen. Person kann somit als innere Resonanz aus dem eigenen Ursprung (Längle 2014b, 18) verstanden werden. Sie ermöglicht dem Menschen Einblick und Fühlung in die tiefsten Tiefen seiner Existenz. Sie ist daher existenziell (Längle 2014b, 20). Die Person zeigt dem Ich ihre personalen Werte auf. Sie kann durch das eigene Ich, das sich in einem inneren Dialog an die eigene Person wendet (Längle 2014b, 25) oder über eine andere Person aktiviert werden, aber auch durch einen Gedanken oder ein Gefühl, durch alles, was den Menschen anspricht oder berührt. Die Person orientiert das Ich. Sie erschließt Wesentliches. Person ist somit nicht das Resultat einer vorgegebenen biologischen Entwicklung und auch nicht das Ergebnis von Erlebnissen, Erfahrungen, Interventionen von außen. Sie steht nicht neben der somatischen und psychischen Dimension, sondern wirkt in diese hinein und führt sie zusammen (Längle 2016, 17f). Das ermöglicht, dass sich das Individuum mit seinen Entscheidungen und Handlungen als stimmig und mit sich im Einklang erlebt. Die Person ist also das innere *Wesen*, das durch alle Eindrücke, Erfahrungen und Situationen hindurch zum eigenen Ich spricht und somit in existenzieller Beziehung zu ihm steht.

Das Ich

Das *Ich* hat die Aufgabe, Entscheidungen zu treffen. Es stimmt seine Fähigkeiten mit den äußeren Möglichkeiten ab, wählt einen Wert aus, entscheidet sich und handelt. Es ist sozusagen das „Ausführungsorgan“, während die Person als „Einflüsterungsorgan“ bezeichnet werden kann. Das Ich ist für die praktische Ausgestaltung des eigenen Lebens – auch des existenziellen Aspekts – zuständig. Damit ist es ein Instrument im Zugang zur Person. Das Ich denkt, hat Bewusstsein, Triebe, Bedürfnisse (Längle 2014b, 18). Es ist Körper und Psyche unterworfen, steht in einer Einheit mit ihnen und ist von ihnen abhängig (ebd., 24). Das Ich ist der wichtigste Vermittler der Person. Wesentlich wird das Ich dann, wenn es sich auf die Person bezieht, wenn es die Person zu Wort kommen lässt, wenn es auf seine innere Stimme hört. *Zentral für Therapie und Pädagogik ist es daher, Resonanzräume zwischen Ich und Person zu öffnen*, das freie Ineinandewirken der beiden Dialogpartner Ich und Person anzuleiten. Mit anderen Worten: Dem Ich und der Person zu ermöglichen, sich – bildlich gesprochen – an einen Tisch zu setzen und im Dialog zu einer befriedigenden, das heißt

² Im Folgenden beziehe ich mich auf eine Unterscheidung, die Alfried Längle 2014 in seinem Artikel „Die Aktualisierung der Person. Existenzanalytische Beiträge zur Personierung der Existenz“ vorgenommen hat, die Unterscheidung zwischen Ich und Person (Längle 2014b).

eigentlich personalen Lösung zu kommen und damit sich selbst zu gestalten.

Wechselspiel von Ich und Person

Kontrahent der Person ist ein Ich, das Pläne und Absichten hat – ungeachtet des Wesentlichen (ebd., 24). Umgekehrt ist die Person Kontrahent eines solchen Ich. Sie verweist unerbittlich auf das für den Menschen Wesentliche. Die Person, die wir als Resonanzfähigkeit mit dem eigenen Sein bezeichnen können, ist immer da. Um jedoch wirksam werden zu können, benötigt sie ein Ich, das auf sie Bezug nehmen kann. Im Gegenzug wird das Ich durch die Person existenziell verankert. Seine spezielle Aufgabe besteht daher darin, den *Zugang zur eigenen Person* zu finden (ebd., 21). Im Dialog zwischen Person und Ich, kann der Mensch aus seiner inneren Tiefe schöpfen, innere Energie mobilisieren. Da Person und Ich mit verschiedenen Perspektiven auf die Welt schauen, ist die Zusammenführung der beiden Sichtweisen für ein ganzheitliches Sein wesentlich (ebd., 18). In der Auseinandersetzung zwischen Person und Ich, werden *authentische* Entscheidungen möglich. Um personale und existenzielle Fähigkeiten entwickeln zu können, bedarf es der Anfrage an die Person. Martin Buber spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der „Berührung des Du“ (Buber 1983, 76).

Voraussetzungen für inneres Wachstum

Stärkung des Ich

Strukturelle Stabilität erhält das Ich durch die vier Grundmotivationen, die den existenziellen Lebensvollzug ermöglichen helfen. Diese bilden die Basis für die Ausbildung des Ich und tragen zu dessen Stärkung bei (Längle 2014b, 18). Der Aufbau von *Grundvertrauen*, *Grundwert*, *Selbstwert* ebnet dem Ich den Weg und machen es ihm möglich, sich *auf Werte und die eigene Zukunft* auszurichten. Gestärkt dadurch wird es ihm möglich, in offener und vertrauensvoller Weise mit der Person in Resonanz zu treten. Nach dieser „Konsultation“ der Person, kann das Ich personale Entscheidungen treffen sowie selbstverantwortete Antworten auf der Grundlage eigener Bedingungen und Freiheitsräume geben. Im Wechselspiel von Ich und Person eröffnen sich auch weitere existenzielle Dimensionen: Kann das Ich das Dasein bis in seinen Wesensgrund erschließen, eröffnet sich der Person intuitiv der Blick bis in den *Grund des Seins*. Fühlt das Ich das Dasein, erfasst die Person intuitiv den *Wert des Lebens*. Kommt das Ich in einen inneren Dialog mit sich selbst, erfährt die Person intuitiv das Eigene, ihr Gemäße, für sie Passende. Dadurch kann sie *sich selbst als Person* und *andere in ihrer Person* wahrnehmen und erleben.

Gleicht sich das Ich mit einer gegebenen Situation ab, erfasst die Person die *Sinnhaftigkeit* dessen, was da *werden soll*. Damit wird deutlich: Wenn der Mensch in Resonanz mit den tiefsten Strukturen der Existenz steht, entnimmt er ihr einen Gehalt, der zumeist nicht bewusst, aber gefühlt wird (ebd., 23).

In jeder Grundmotivation finden sich zudem Voraussetzungen für personale, existenzielle Tätigkeiten. Um da sein zu können, sind *Annehmen* und *Aushalten* einer Situation zentral. Daraus resultiert *Mut*, und in der Folge Selbstannahme, Wahrheit, Treue, Hoffnung und Glaube. Um in Beziehung sein zu können, sind *Zuwendung* und (die Fähigkeit zur) *Trauer* notwendig. So entsteht *Lebenslust*, die zu Selbstzuwendung, Selbsttranszendenz, Geborgenheit, Sorge (Verbundenheit), Verantwortung, Liebe, Genuss, Freude und Dankbarkeit führt. Um Wesentliches (= den Wert einer Person oder Sache) sehen zu können, sind *Begegnungs-* und *Abgrenzungsfähigkeit* mit und von Anderen/m zu nennen. Auf diese Weise entwickelt sich das *Gewissen* und der Mensch strahlt Respekt und Würde aus. Kurz gesagt: Um sich in die Welt zu entwerfen, gilt es in *Über-ein-stimmung mit sich und der Welt* zu kommen und entsprechend zu *handeln*. So entsteht persönlicher *Sinn* (Längle 2008, 33f).

Aktivierung der Person

„Personsein heißt also, sich dialogisch auseinanderzusetzen und umzugehen mit den Möglichkeiten und Gegebenheiten des Lebens“ (Kolbe 2015, 33), in einen Dialog mit sich und der Welt zu kommen. Die Aktivierung der Person erfolgt nun über den Prozess des *Anfragens*. Indem die Person mittels der Personalen Existenzanalyse (PEA) direkt angesprochen bzw. „geborgen“ wird, wird inneres Wachstum möglich. Denn in der Anfrage wird das subjektiv Erlebte „durchgeistigt“. Es wird personalisiert, d. h. mit dem eigenen Wesen in Verbindung gebracht. Dadurch gehen Ich und Person aufeinander zu (Längle 2014b, 18), dadurch wird das Ich angeleitet, die eigene Person zu Wort kommen zu lassen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. In diesem Angesprochen-Sein stimmt sich die Person mit der Welt ab, mit dem Ziel, darin „vorkommen“, sich darin zu entfalten (Längle 2016, 35). Wer seiner Person auf diese Weise gerecht wird, stärkt das Ich von der „anderen Seite“. Insofern wird die bekannte Formulierung von Martin Buber „Ich werde am Du (...) Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1983, 18) verständlicher, denn der Mensch geht aus jeder wirklichen Begegnung als anderer hervor.

Kurz zusammengefasst

Im Zusammenspiel von Struktur und Prozess wird das Ich gestärkt und die Person aktiviert. Beide – Ich und Person – ergänzen sich dabei gegenseitig. Das Ich wird stabilisiert, wenn *erstens* darauf geachtet wird, dass es in seinen grundlegenden *Strukturen* gestärkt wird: Dass Raum, Schutz und Halt gewährleistet werden, dass Beziehung, Zeit und Nähe gegeben wird, dass Beachtung, Gerechtigkeit/Gerechtigkeit und Wertschätzung geschenkt werden und dass Tätigkeitsfelder, Strukturen und zukunftssträchtige Werte einbezogen stehen. *Zweitens* zielt der *Prozess* der Anfrage an die Person darauf, diese gegebenenfalls zu bergen und zu aktivieren und so die innere Abstimmung zwischen Ich und Person zu ermöglichen. Auf diese Weise kommen Selbstgestaltungsprozesse in Gang, die keinem Automatismus und keinen Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Hier sind keine Prognosen möglich, da der Mensch immer anders entscheiden und damit anders werden kann.

3. Begegnung und personale Anfrage als zentrales pädagogisches Geschehen

Erziehung als Impuls für inneres Wachstum

Erziehung kann Schrittmacher für Entwicklung sein (Keller & Novak 1986, 88), insbesondere wenn Lernprozesse ausgelöst werden. Erziehung könnte aber auch wegberreitend für Werden und damit Selbstgestaltungsprozesse sein, wenn der Person begegnet wird. Dies setzt voraus, nicht nur biologische, rein kognitive und soziologische Vorgänge im Blick zu haben. Hier setzt die Existenzielle Pädagogik an, indem sie den Selbstbezug von Kindern und Jugendlichen, den inneren Dialog, mit folgenden möglichen Fragen anleitet: *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? ...*

Mit solchen Fragen wird das Kind zur personalen Stellungnahme aufgefordert. Damit werden seine Person und seine personalen Werte angesprochen. Erziehende knüpfen dabei am aktuellen Geschehen an, an den Gedanken und Gefühlen der Kinder. Indem man sich für Motivation und Einstellung des Kindes interessiert, erhält es den Freiraum, das zu erzählen, was es bewegt, was ihm wichtig ist. Indem seine Person angesprochen und dadurch angefragt wird, wird der Weg für seine personale Antwort

geebnet. So eröffnen sich dem Kind Entscheidungsmöglichkeiten und zwar vor dem Hintergrund seiner Freiheit und seiner Verantwortung. Dabei wird nicht vom Faktum „Du bist so!“ sondern von den Möglichkeiten des Kindes ausgegangen: „Werde, der du sein könntest!“ (Längle 2007, 18f). Damit wird die Tür zu seiner Potenzialität aufgestoßen und es in seiner möglichen Bereitschaft zur Veränderung angesprochen sowie in seinen Selbstgestaltungskräften gestärkt. Auf diese Weise wird der Nährboden für die Eigen-Aktivierung der Person und damit für inneres Wachstum aufbereitet.

Phänomenologisches Vorgehen als Grundlage von Verstehen

Durch das der Existenzanalyse und der Existenziellen Pädagogik eigene phänomenologische Vorgehen versuchen Erziehende, *hinzusehen, hinzuhören und hinzuspüren* zu dem, was das Kind meint und wie es dies meint, mit dem Ziel zu verstehen, worum es ihm *eigentlich* geht. Ein Kind verstehen, heißt, es ganz ernst zu nehmen, heißt, sein Denken und Fühlen zu bergen. Von jemandem wirklich gesehen und verstanden zu werden, führt dazu, sich selbst besser zu verstehen. In diesem Sinne kann die Existenzielle Pädagogik auch als „Sehschule“ bezeichnet werden. Personale Anfragen öffnen aber nicht nur die Tür zum phänomenologischen Verstehen des Kinders, sondern signalisieren ihm, dass Erziehende nicht schon (scheinbar) alles über es wissen und sich damit zufriedengeben. Sie zeigen ihm, dass sie daran interessiert sind, wie es sich zu einer Sache stellt, wie es eine Situation einschätzt. Sie machen ihm deutlich, dass es ihnen nicht gleichgültig ist, wie es ihm geht und was es tut. So erfährt das Kind, dass Andere mit ihm fühlen. Für Erziehende geht es bei diesem Vorgehen darum, sich im offenen Schauen ansprechen zu lassen, das Kind – so wie es ist – umfassend wahrzunehmen und es darin zu „erkennen“. So erschließt sich dem Erkennenden das Gegenüber, erschließt sich dem Künstler die Gestalt (Buber 1983, 50f). Wenn die Person des Kindes erreicht wird, geschieht Begegnung.

Wichtig bei diesem Ansatz ist es daher, aus dem unverstellten vorurteilsfreien phänomenologischen Verstehen heraus zu *handeln* und nicht auf der Grundlage eigener Emotionen oder Vorstellungen. Dies bedeutet, alle Interventionen auch aus der Sicht des Kindes zu sehen und zu setzen und nicht vorrangig aus der eigenen. Aus diesem Perspektivenwechsel, der das Kind nicht durch eigene Wünsche und Vorstellungen einengt, ergibt sich das Handeln in der Existenziellen Pädagogik. Erziehende machen dem Kind deutlich, dass sie in einem gemeinsamen Kontext stehen, der sie beide verbindet und angeht und in-

teressieren sich für seine Zukunftsentwürfe. Damit sprechen sie Kinder in ihrer Selbstgestaltungsfähigkeit an und unterstützen sie darin, erfüllende Tätigkeiten zu finden, in denen sie sich selbst auf die Spur kommen können, um ihnen so personales Werden zu ermöglichen.

Beziehung und Begegnung

Voraussetzung dafür, dass sich Kinder und Jugendliche anfragen lassen, sind neben der interessierten Offenheit der Erziehenden deren *Beziehungs- und Begegnungsfähigkeit*. *Kindern zu begegnen wird in der Existenziellen Pädagogik als der entscheidende Zugang in der Erziehung angesehen* (Längle 2018). Denn darauf beruht jede Veränderungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. *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). Begegnungen sind dann wesentlich, wenn sie das Wesen von Ich und Du beinhalten. Dabei stehen die Antennen der Person auf Empfang für das Wesen eines anderen Menschen bzw. für das Wesentliche einer Situation. Ist der Mensch wesentlich, so ist er „in einer Wellenlänge“ mit dem Wesen des Anderen bzw. dem Wesentlichen einer Situation (Längle 2014b, 22). Begegnungen münden daher in Beziehungen und Beziehungen leben aus der Begegnung. Sie werden durch Begegnungen „personalisiert“. Und: Mit jeder Begegnung verändert sich die Beziehung (Längle 2004, 25).

Begegnen zu können, erwächst aus dem Person-Sein. Für Martin Buber bedeutet Begegnung das Empfangen einer Gegenwart als Kraft (Buber 1983, 129f). Daher ist Begegnung für ihn die zentrale Kategorie für die Verwirklichung des Humanen und alles wirkliche Leben Begegnung (Buber 1983, 18). Im existenzanalytischen Verständnis von Begegnung verändert sich der Mensch dadurch und wird immer mehr er selbst. Nicht nur Begegnungen mit einem anderen Menschen können Werden induzieren, sondern auch Begegnungen mit Situationen, Themen oder „Dingen“. Wenn der Mensch auf der Grundlage einer inneren Resonanz beispielsweise vom Schachspielen, vom Schnee, vom Schwimmen, vom Schlagzeug oder von Schildkröten angesprochen wird und darin aufgeht, verändert er sich. Charles Darwin war bekanntlich schon als Kind von Fossilien, Muscheln und Mineralien fasziniert und wurde dadurch immer mehr zu dem, der er später war. Diese Begegnungen wiesen ihm den Weg zu seiner Evolutionstheorie. Seine Streifzüge durch die Natur, bei denen er die Verhaltensweisen von Vögeln untersuchte, schärfen zudem seine Beobachtungsgabe. Denn in der intensiven Beschäftigung

mit einem Thema oder im Erleben eines Musikstücks oder eines anderen Menschen eröffnen sich dem Individuum nicht nur neue Horizonte, sondern es bereichert sich auch selbst. Das In-ihm-Sprechende weist ihm den Weg zu seinem inneren Wesen.

Kurz zusammengefasst

Auf der Basis eines umfassenden Wahrnehmens geben Erziehende das Kind frei in seinem Selbstsein, schätzen es darin, gestehen ihm dieses Selbstsein zu, machen ihm deutlich, dass sie in einem gemeinsamen Kontext stehen, der sie beide verbindet und angeht und interessieren sich für seine Zukunftsentwürfe. Begegnung bedeutet und hat zur Folge, dass Menschen in ihrem Inneren angesprochen und berührt werden, sodass sie in Resonanz zu einer Person oder Sache kommen. Resonanz wiederum bedeutet, dass durch eine Person oder Sache etwas Spürbares in Bewegung kommt. Begegnungen zu anderen Menschen, aber auch zu Dingen in der Welt zeigen den betreffenden Menschen jeweils Wesentliches für ihr inneres Wachstum.

4. Wesentliche Themen der Existenziellen Pädagogik

Erziehen ist nicht Ziehen

Ein erster Grundgedanke: Kein Mensch kann einen anderen Menschen – auch kein Kind – verändern. Verändern kann jeder nur sich selbst. Von außen lässt sich anregen, am besten in der Anfrage. Wie diese aber vom Kind aufgenommen und umgesetzt wird, liegt nicht in der Hand der Erziehenden. Erziehen bedeutet daher nicht – auch wenn dies der Wortstamm nahelegen mag – ein Kind von A nach B zu ziehen (Waibel 2017a, 157ff). Ein solches Verständnis würde dem Kind kein Selbstbestimmungsrecht einräumen. Es würde zu einem willenlosen Wesen degradiert, das keinerlei Einfluss auf das eigene Wachstum hätte. Folglich bräuchte es kein starkes Ich oder eine aktivierte Person, wie in der Existenziellen Pädagogik postuliert. Hier wird das Kind in seiner Selbstbestimmung und seiner Selbstgestaltung ganz ernst genommen. Dem Werden kommt große Bedeutung zu. Im Bereich des Werdens bleibt es jedoch immer offen, wie eine Intervention beim Anderen „ankommt“. Insbesondere inneres Wachstum kann so gesehen nicht nur nicht gemacht werden, sondern auch nicht intendiert oder vorhergesagt werden. Schon bei Jean Jacques Rousseau findet sich der Gedanke, dass es keine Garantie dafür gebe, ob Erziehung gelinge oder auch nicht, auch nicht bei allergrößter pädagogischer Aufmerksamkeit und nicht mittels der größtmöglichen methodischen Perfektion (Böhm 2012, 51).

Generelles Ziel der Existenziellen Pädagogik ist es, Kinder und Jugendliche darin zu begleiten, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und ein Leben mit innerer Zustimmung zu führen. Sie baut direkt auf dem existenzanalytischen Gedankengut auf. Gerade die ganzheitlich durchdachte Anthropologie der Existenzanalyse bildet die Basis und den zentralen Ansatzpunkt zur Stärkung der Person und zur Aktivierung des Ich. Sie zielt daher vor allem darauf, die Person aufzufinden, sie zu bergen, sie zu aktivieren, sie – soweit als möglich – aus Passivität und Psychodynamik zu befreien, indem ihr ihre eigenen Freiräume und ihre Verantwortung bewusst werden. Dies geschieht, indem dem Ich die Resonanz mit der Person ermöglicht und die innere Stimmigkeit der Person angefragt wird. Damit eröffnen sich Kindern und Jugendlichen Spielräume für Selbstbestimmung, Selbstentfaltung und Selbstgestaltung. So können sie sich mit all dem einbringen, was ihnen wichtig und richtig erscheint. Im Erleben von Freiheit und Verantwortung mischt sich das Kind in sein Leben ein, gestaltet dieses und damit sich selbst. Es wird zum Autor seines Lebens. Es bekommt nicht den fertigen Text dazu geliefert, sondern schreibt sein Manuskript selbst. Ein solches Leben gehört ihm und wird zu *seinem* Leben. Darin wird es lebendig.

Entfaltung des Ich – Stärkung des Person-Seins

Die zwei wesentlichen Ansatzpunkte der Existenziellen Pädagogik beruhen auf der Entfaltung des Ich und der Stärkung der Person. Wie schon aufgezeigt wird das Ich gestärkt, wenn das Kind Raum, Schutz und Halt erfährt, wenn ihm Beziehung, Zeit und Nähe geschenkt werden, wenn gesehen wird, wie es ist und wenn es so sein darf, wie es ist und wenn mögliche Tätigkeits- und Entwicklungsfelder gemeinsam betrachtet werden und der Blick auf dem größeren, wertvollen Rahmen und dem Werden des Menschen in seiner Existenz ruht (Längle 2014a, 21). Die Sicherung dieser Grundbedürfnisse hilft Kindern, ihr Leben als stabil zu erfahren und schafft die Voraussetzung dafür, dass sie ihre Potenziale entfalten können. Diese Bausteine bilden gleichzeitig den Grundstock für ein erfülltes Leben. Sie können auch als Fundament menschlicher Existenz angesehen werden und ermöglichen ein Leben mit innerer Zustimmung (Längle 2010, 64). An diesen Strukturen nimmt das Kind Maß, in Zusammenhang mit seiner Vergangenheit und seiner Zukunft, aber auch mit seinem aktuellen Lebensvollzug (Längle 2010, 64). Darauf bezieht sich das Kind in Hinblick auf sein Dasein in der Welt, auf sein Leben, und auf seine Haltung zu sich selbst sowie zu

seinem übergreifenden Horizont: dem Werden und dem Sinn. Werden wird daher vor allem dann initiiert, wenn es gelingt, dem Kind den äußeren Dialog mit der Welt und den inneren Dialog zwischen seinem Ich und seiner Person zu eröffnen. Dies setzt voraus, das Kind anzuleiten, Beziehung zu seinem Körper und seinem Gefühl aufzunehmen, zu sich selbst stehen zu lernen und nach dem Wozu zu fragen: ansprechbar, Stellung nehmend, antwortend, auch abgrenzend (Längle 2010, 53f.).

Existenzielle Anwerthaltung in der Pädagogik³

Ein ebenfalls wesentliches Element der Existenziellen Pädagogik bildet die *existenzielle Anwerthaltung*. Diese kann in der Frage verdichtet werden: „Was braucht *dieses* Kind *jetzt* von *mir*?“ Dabei wird deutlich, dass es nicht darum geht, wie Erziehende das Kind haben wollen, sondern „nur“ darum, als Erziehende mit dem Kind in einer Erziehungssituation eine für beide attraktive, „gute“ Antwort zu finden. Bei Buber klingt dies so: „Die Jungen habe ich mir nicht ausgesucht. Ich bin hier her gestellt und muss sie annehmen, wie sie sind, – und doch nicht wie sie jetzt, in diesem Augenblick sind, nein, wie sie wirklich sind, wie sie werden können.“ (Buber 2000, 81) Die existenzielle Anwerthaltung wirft Erziehende auf sie selbst zurück und führt sie durch ihren phänomenologischen Gehalt direkt zum Kind, seinen Bedürfnissen und seinen Zielen. Da die Frage „Was braucht dieses Kind jetzt von mir?“ den/die jeweilige Erziehende/n direkt anspricht, lösen sich zudem Forderungen an andere Personen auf, wie: „Zuerst sollten einmal die Eltern, der andere Kollege, ...“ Denn es geht nicht um die Frage, was ein anderer tun sollte, sondern immer „nur“ um die Anfrage an sich selbst und die eigene Antwort.

Subjektivität und Relativität

So wie Begegnungen immer offen bleiben und immer grundsätzlich überraschend sein können, so ist dies auch bei Erziehungssituationen. Es ist ein grundlegendes Merkmal von Erziehung, das von der Existenziellen Pädagogik explizit aufgegriffen wird, dass nicht nur jede Person, sondern auch jede Situation anders ist. Das heißt, dass auch nicht vorhergesehen werden kann, was genau sich aus einer Interaktion oder aus einem Dialog mit dem Kind erwächst. Diese Tatsache entlässt Erziehende aus mehr oder weniger vorgegebenen Handlungskonzepten und führt sie in die Eigenverantwortung (Waibel 2017a, 232ff).

Erziehende bewegen sich immer in einem Gebiet, von

³ Die Analogie zu Frankl's Kopernikanischer Wende (1987, 96) liegt darin, dass diese nicht nur eine neue Sicht aufs Leben eröffnet, sondern auch eine neue Sicht auf Erziehung.

dem sie zwar möglicherweise die Landkarte, nicht aber den Weg kennen. Dies erfordert von ihnen die Bereitschaft zur radikalen „Relativität“ sowie die Entscheidung, sich auf diese Subjektivität und diese Unsicherheit einzulassen. Sie können reüssieren oder scheitern. Sie können abblitzen oder verletzt werden. Das kann Angst machen (Längle 2004, 24). Dieser Mangel an Sicherheit erfordert neben Beziehungs- und Begegnungsfähigkeit insbesondere Offenheit und die Bereitschaft sich auf ein unbekanntes Terrain einzulassen, in dem zudem alles in Bewegung ist. In diesem manchmal auch unwegsamem Gebiet können sich Erziehende nur auf sich selbst stützen. Ihre Person bildet den einzig stabilen Bezugspunkt, wenn allgemein gültige Handlungsanleitungen wegfallen. Daher braucht es Mut, das Vertraute zurückzulassen, ohne etwas „Greifbares Anderes“ in der Hand zu haben. Es braucht Vertrauen in sich selbst und damit in die „Unumstößlichkeit“ des Geschauten sowie Vertrauen darauf, dass sich das Essenzielle jedenfalls zeigen wird und sich daraus entsprechende Handlungsmöglichkeiten ergeben. Es braucht Demut, sich dem zu unterwerfen, was man zu Gesicht bekommt. Es braucht eine ganzheitliche Hinwendung sowie das Freigeben der eigenen Aufmerksamkeit (Längle 2007, 21).

Erziehung ist immer dann wesentlich, wenn Erziehende sich auf das je einzelne Kind einlassen und ihm gerecht werden. Das heißt, wenn sie sich von dem leiten lassen, was sich zeigt. Das bedeutet, sich auf keine pädagogischen Vorgaben oder konkrete Handlungsanleitungen zu stützen. Dies erfordert von Erziehenden und Lehrenden, sich selbst zum Ausgangspunkt zu nehmen und Vertrauen darauf zu haben, das Wesentliche zu erkennen und daraus personale Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können (Längle 2007, 19ff.). Gelerntes kann dabei eine Hintergrundfolie bilden, aber es kann Erziehenden nicht abnehmen, wie mit einer konkreten Situation umgegangen werden kann. Deshalb stellt sich nicht die Frage: Was soll ich tun? sondern: Wie lerne ich den Anderen verstehen? In einer solchen Haltung konzentrieren sich Erziehende nicht vorrangig auf ihr pädagogisches Handeln, sondern auf das Kind und seine Situation.

Haltungen und Einstellungen der Erziehenden

Von dieser Perspektive her wird deutlich, dass die Person der Erziehenden nicht außer Acht gelassen werden kann und es bei Erziehenden mehr auf deren Sein und deren Begegnungsfähigkeit als auf deren – intentionales – Handeln ankommt. Haltungen und Einstellungen sind jedenfalls entscheidender für pädagogisches Handeln als alles

angelernte Wissen. Weil Erziehende zudem ihr eigenes „Erziehungsinstrument“ sind, wird in der Existenziellen Pädagogik der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiografie große Aufmerksamkeit gewidmet. Während viele Erziehungsrichtungen und auch reformpädagogische Zugänge hauptsächlich darauf fokussieren, wie das Kind und sein Verhalten verändert werden kann, setzt dieser Ansatz – neben dem Verstehen des Kindes – auf die Haltungen und Einstellungen⁴ der Erziehenden. Erziehenden wird deshalb eine reflektierte Auseinandersetzung mit existenziellen Themen aus ihrem eigenen Person-Sein, aus ihrer eigenen Resonanz heraus ermöglicht, um sich in entsprechende Haltungen und Einstellungen einzuschwingen. Diese ermöglichen Erziehenden ein Kind in seinem inneren Wesen anzufragen, es zu berühren und seine Veränderungsbereitschaft zu aktivieren.

Welche Haltungen und Einstellungen verhelfen Erziehenden dabei, ein unterstützendes Gegenüber zu sein, das den Kindern hilft, innerlich zu wachsen?

Unumgänglich sind eine empathische, verstehende Haltung, Wertschätzung und Echtheit, Offenheit und Aufmerksamkeit. Diese Haltungen können als *teilnehmende Präsenz* zusammengefasst werden. Personal und existenziell Erziehende wenden sich nicht nur entschieden einem Anderen zu, sondern versuchen zudem, sich für sein inneres Wesen aufzuschließen, mit dem Ziel, das Du aufzusuchen und anzutreffen (Längle 2004, 24). Der Balanceakt für Erziehende und Lehrende besteht darin, einerseits wertklar zu sein, aber mit den eigenen Überlegungen und Vorstellungen zurückzutreten, andererseits aber darin aktiv zu werden, das Kind auf seinem Weg zu begleiten und ihm dabei allenfalls Sparringpartner zu sein.

Weitere Aspekte der Existenziellen Pädagogik

All die genannten Inhalte umreißen wesentliche Aspekte von Existenzieller Pädagogik. Dazu kommen noch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen nach dem Erziehungsverständnis, nach Bedingungen, Grundbedürfnissen, Zielen, Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung, nach geeigneten erzieherischen Maßnahmen, nach dem Status von Erziehenden sowie ganz konkrete Überlegungen beispielsweise zu einer personalen Werteerziehung, zum personalen Umgang mit Erziehungsmitteln (Lob, Belohnung, Tadel, Logische Konsequenz, Strafe) und in herausfordernden Erziehungssituationen (Waibel 2017a). Für die Schule treten zusätzliche Themen in den Vordergrund, wie Lehren und Lernen in Freiheit, Eigenverantwortung und mit Wahlmöglichkeiten, Gemeinschaft und Gruppe,

⁴ Diese verweisen meist auf das eigene Menschenbild.

Unterrichtsgestaltung, Personalisierung, Leistung, Fehlerkultur, Noten sowie Selbsteinschätzung, um nur einige wesentliche zu nennen (Waibel & Wurzrainer 2016).

Kurz zusammengefasst

Die Existenzielle Pädagogik baut – auf der Basis ihres Menschenbilds – auf den handelnden Personen auf, wesentlich auf deren Haltungen und Einstellungen, weniger auf Methoden, Instrumenten, Lehr- und Lernmitteln und schon gar nicht auf „Rezepten“. In der pädagogischen Umsetzung geht es darum, das Kind, den Jugendlichen nicht nur in seiner Psychodynamik wahrzunehmen und darauf zu reagieren, sondern in seiner „Geistigkeit“, zu verstehen und in seiner Selbstgestaltungsfähigkeit anzusprechen. Dabei wird nicht von den (augenblicklichen) Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgegangen, sondern von deren Werten. So werden Kinder und Jugendliche darin begleitet, erfüllende Tätigkeiten zu finden, in denen sie aufgehen können. Wer diesen Weg geht, fragt Kinder und Jugendliche in ihrer Person an. Dabei wird auf das Einmalige, Einzigartige, Unverwechselbare, Gegenwärtige, Momentane geachtet. Erziehende lassen sich von der Frage leiten: Wie erleben wir dieses Kind? Darin finden sie die Person (Längle 2007, 17ff).

5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verschiedenen reformpädagogischen Richtungen

Reformpädagogik und Existenzielle Pädagogik

Sind diese Überlegungen nicht schon weitgehend in den verschiedenen Richtungen der Reformpädagogik vorgedacht, aufgehoben und umgesetzt? Welche neuen Aspekte kann die Existenzielle Pädagogik hier noch einbringen? Um es gleich vorweg zu nehmen: Mehr als es auf den ersten Blick erscheint. Im Grunde stellen fast alle reformpädagogischen Richtungen die *Bedürfnisse* des Kindes ins Zentrum, während die Existenzielle Pädagogik das Aufsuchen der *Person* des Kindes in den Mittelpunkt rückt. Für die Reformpädagogik gilt – etwas zugespitzt –, dass sie vom göttlichen und makellos unschuldigen Kind ausgeht (Böhm 2012, 82). Bei ihr steht vor allem die Schule im Zentrum der Kritik. So fasst das für die Reformpädagogik maßgebliche Buch von Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“ (Key 1901) das Unbehagen mit der damaligen (bisweilen militärisch organisierten und kollektiv ausgerichteten) Paukschule in Worte. Diese Unzufriedenheit mit der Schule hat zur Folge, dass sich die bekanntesten reformpädagogischen Richtungen hauptsächlich mit der Veränderung von Unterricht, ins-

besondere mit Unterrichtsformen, Lernzugängen und Lernmaterialien, und weniger mit der Veränderung von Erziehung auseinandersetzen, auch wenn Unterricht und Erziehung nicht scharf voneinander abgegrenzt werden können. Im Hintergrund bleiben dabei meist pädagogische Grundfragen, wie Anthropologie sowie Ziel- und Wertvorstellungen. An Montessori-Pädagogik, Waldorfpädagogik, Freinet-Pädagogik und der Methode von Martin Wagenschein werden nun zunächst Charakteristika und in der Folge Unterschiede zur Existenziellen Pädagogik aufgezeigt.

Charakteristika der verschiedenen Konzepte

Welches Menschenbild steht hinter den hier ausgewählten pädagogischen Richtungen und worin unterscheiden sich diese von der Existenziellen Pädagogik bzw. stimmen diese mit ihr überein? Während Montessori- und Waldorfpädagogik beanspruchen, auf einer Pädagogik aufzubauen, versteht sich die Freinet-Pädagogik streng genommen als Didaktik. Obwohl sie sich darauf beschränkt, Ideen für einen veränderten Unterricht zusammen zu tragen, weist sie aber über diesen Aspekt hinaus. Martin Wagenschein fokussiert demgegenüber vor allem auf die Beziehung zwischen dem Kind und dem Gegenstand. Dies kann als Methode gesehen werden, die das dahinter liegende Menschenbild ebenfalls aufscheinen lässt.

Maria Montessori

In den Schriften von Maria Montessori zeigt sich kein durchgängig konsistentes Menschenbild. Denn ihre reformpädagogischen Überzeugungen beruhen einmal auf dogmatischen, ein andermal auf sehr flexiblen – teilweise mit anderen Richtungen überschneidenden – Modellen (Böhm 2012, 88). Zudem entstand die *Montessori-Methode* ursprünglich auf der Basis der von Maria Montessori zusammengetragenen Materialien. Ihr pädagogisches Gedankengut geht zurück auf den italienischen Positivismus sowie auf die „sonderpädagogische“ Forschung der französischen Ärzte Jean-Marc Gaspard Itard (1774 – 1838) und Edouard Séguin (1812 – 1880) (Fuchs 2011, 298). Dazu kommt: Von ihrer Ausbildung her ist die Ärztin Maria Montessori naturwissenschaftlich geprägt. Fast alle Forscher_innen, die sich intensiv mit Montessori auseinandergesetzt haben, machen die Erfahrung großer Widersprüchlichkeit in ihren Werken. Für Kratochwil liegt dies vor allem an ihrer philosophischen Schwäche. Sie hat allerdings auch nie beansprucht, ein theoretisch konsistentes System der Pädagogik entwickelt zu haben, das sich an allgemein gültigen wissenschaftlichen Standards orientiert bzw. diesen entspricht (Kratochwil 1992, 147f und 161). Somit bleibt bei ihr unklar, wie sie Person

versteht. Ebenso wird der Begriff Geist uneinheitlich verwendet. Ob Montessori eine „Pädagogik vom Kinde aus“ vertritt, hängt nach Einschätzung von Kratochwil davon ab, wie dieses Schlagwort verstanden wird (ebd., 154), denn „leitend“ in ihrer Pädagogik sind eher die Materialien als das Kind.

Maria Montessori sieht im Kind den ewigen Erneuerer einer festgefahrenen Gesellschaft der Erwachsenen. In ihm ist ihrer Einschätzung nach bereits alles im Keime angelegt, was später nur noch zu wachsen brauche. Erziehung bedeute daher, dem Kind bei seinem Wachsen beizustehen und in diesen Prozess als Erziehende möglichst *wenig* (sic!) einzugreifen. Ihrer Überzeugung nach sind es vor allem die Erwachsenen, die der „normalen“ (= „gesunden“) Entwicklung des Kindes im Wege stehen (Böhm 2005, 442). Ihr geht es daher um „Normalisation“ der inneren vorgegebenen Entwicklung (ebd., 442). Das Kind erscheint ihr dabei als Agent in einem kosmischen Entwicklungsplan, einem immanenten Bauplan göttlichen Ursprungs (Böhm 2012, 82f). Dieser sieht sie als bis ins letzte Detail entworfen und für jedes Kind vorherbestimmt. Diese inneren Entwicklungsgesetze sieht Montessori als geradezu „heilig“ an. Da sie von der Vorherbestimmung durch die Biologie ausgeht, bleiben bei ihr Themen wie Freiheit⁵ und Verantwortung⁶ der Person weitgehend ausgeblendet. Von daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass in Montessori-Einrichtungen die Person des Kindes angesprochen wird, auch wenn in diesen meist das Material, der Zeitpunkt, manchmal der Ort sowie die Mitlernenden gewählt werden dürfen. Montessoris Ziel ist es, Kindern eine möglichst uneingeschränkte *Entwicklung* gemäß ihrer angelegten Struktur aufgrund der sorgfältig ausgewählten Materialien zu ermöglichen. Letztere dienen dazu, die Entwicklung der Kinder „wie auf einer Schiene“ zu gewährleisten. Diese sind es, die wirken, erziehen und unterrichten sollen.

Die Auswahl der Materialien geschieht durch die Lehrperson – je nach sensibler Phase des Kindes. Es sind daher Lehrpersonen gefragt, die das Kind nicht nach ihren Vorstellungen erziehen wollen, sondern möglichst wenig in seine Entwicklung eingreifen – die gleichsam als „Bindestrich zwischen Kind und Material“ fungieren (Böhm 2012, 107ff). Die Tätigkeit der Lehrperson zentriert sich daher auf die Vorbereitung der Umgebung und die für das jeweilige Kind passende Bereitstellung der Lernma-

terialien (Köck 2008, 338). Formal ist der Unterricht auf Individualisierung angelegt, d. h. jedes Kind, oder auch kleinere Gruppen von Kindern arbeiten individuell oder gemeinsam mit denselben Materialien. Eine Personalisierung in dem Sinne, dass Kinder eigene Themen, Ideen, Vorstellungen einbringen und umsetzen oder auch die Materialien in anderer als in der vorgegebenen Weise nutzen können, ist jedenfalls nicht Bestandteil der Montessori-Pädagogik, auch wenn es öfters anders gelebt wird.

Rudolf Steiner

Rudolf Steiner verweist in seinem Werk „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“, das eine Sammlung von Vorträgen beinhaltet, auf die zentrale Rolle der Erziehung bei der Verwirklichung des Menschseins. Gerade vor dem Hintergrund institutioneller Hindernisse habe die Erziehung laut Steiner die Aufgabe, das Ich frei, autonom und unabhängig werden zu lassen (Chistolini 2011, 441). Steiner sieht die Entwicklung des menschlichen Organismus in einem vorgegebenen in Jahrsiebten eingeteilten Wachstumsrhythmus, der von den Erziehenden beachtet und begleitet werden muss. Die Erziehenden werden als „Mitarbeitende“ dieser Naturgesetze gesehen und sollen vor allem Wahrheit und Güte verkörpern (ebd., 441). Steiner legt weniger Wert auf eine konkrete Methodik und Didaktik, sondern auf die Lehrpersonen. Diese sollen bis zum 7. Lebensjahr Vorbild, bis zum 14. Lebensjahr Führer sein. Im dritten Lebensjahrsieb bildet sich die Urteilskraft des Kindes aus, ein Prozess, den Lehrpersonen begleiten müssten (Böhm 2005, 672; Köck 2008, 550). Steiner ist überzeugt davon, dass diese vor allem durch das erziehen, was sie sind und weniger durch das, was sie tun (Chistolini 2011, 441).

Steiners Lehre kann unter verschiedenen Perspektiven gesehen werden. Aus *ontologischer* Sicht ist der Mensch für ihn die einzige, ewige und unveränderliche Wirklichkeit. Sein *Bildungszugang* zielt auf den „ganzen“ Menschen, wobei er besonders die geistigen Aufgaben des Menschen im Blick hat. Dies hat zur Folge, dass die Waldorf-Pädagogik die – aus ihrer Sicht einseitige – Intellektualisierung⁷ verurteilt und stattdessen auf ein Gleichgewicht von Gemüts-, Gefühls-, Erlebnis- und Gestaltungs Kräften setzt (Böhm 2005, 672). So fällt aus *ästhetischer* Perspektive Steiners Liebe zur klassischen Lyrik sowie zu allem Schönen, Reinen und Schöpferischen im Menschen ins Auge. Aus einem *kosmischen* Blickwinkel verknüpft

⁵ Freiheit versteht Montessori nicht als moralische Freiheit oder als eine Form der Selbstbestimmung, also als Wahlfreiheit, sondern lediglich als biologische Entwicklungsfreiheit (Fuchs 2011, 300).

⁶ Beispielsweise war (und ist es) Kindern – auch im freien Spiel – nicht erlaubt, die Unterrichtsmaterialien anders als vorgegeben zu verwenden.

⁷ Dies ist auch der Grund, weshalb die Waldorfpädagog_innen empirische Untersuchungen bis heute für überflüssig halten.

Steiner seine Anthropologie mit der Abfolge der Sternenzeitalter (Chistolini 2011, 441). „Der Blick aufs Universum und sein Verhältnis zum Menschen wird für Steiners Erziehungsdenken fundamental und auch zum Gegenstand von Erziehung und Unterricht“ (ebd., 441). Für ihn ist der Mensch „immer und für immer“ in der Schöpfung, auch vor der Geburt und nach seinem Tod. Dazwischen tritt er in die Welt (ebd., 441). Für Steiner steht jedoch nicht so sehr das Leben zwischen Geburt und Tod im Mittelpunkt, denn dieses stellt für ihn nur eine „Spiegelung“ des Lebens zwischen Tod und Wiedergeburt dar, indem das, was der Mensch vor seinem Leben auf der Erde erlebt hat, sich nun in seinem irdischen Leben wiederfindet (Steiner 1985, 148f. zit. nach Böhm 2012, 102). Für Winfried Böhm ist Steiners anthroposophische Anthropologie daher insofern deterministisch, als sie letztlich von einer metaphysisch-kosmischen Vorherbestimmung ausgeht. Wolfgang Schneider, der sich intensiv mit dem Menschenbild der Waldorfpädagogik (Körper – Seele – Geist) auseinander gesetzt hat, kommt zum Ergebnis, dass diese nur vermeintlich eine personale Pädagogik vertrete (aber diese suggeriere), weil die Lehre Steiners endlichen Erkenntnisgewinn, endliches Sein und endliche Freiheit leugne und daher den Gedanken an Person gar nicht zulasse (Schneider 1991, 34, zit. nach Böhm 2012, 101).

Im Unterricht spielt die Eurhythmie, eine von Steiner entwickelte Bewegungskunst, in der Töne in Bewegung umgesetzt werden, eine besondere Rolle (Böhm 2005, 672). Die Sachfächer werden im Epochenunterricht vermittelt. Es gibt keine Noten und keine Klassenwiederholungen, Leistungs- und Notendruck werden vermieden, ebenso wie Selektion und frühe Spezialisierung (ebd., 672). An Waldorfschulen wird nach eigenen Lehrplänen unterrichtet, die auf der Grundlage ihrer Theorie gestaltet werden. Dabei werden vor allem die musischen Fähigkeiten und ein schöpferisches Geistesleben gefördert.

Célestin Freinet

In Célestin Freinets Didaktik steht die Tätigkeit des Kindes, die als „Arbeit“ begriffen wird, im Mittelpunkt. Diese Arbeit könnte nach Geißler (1982, 221ff) als mittelbares Erziehungsmittel gesehen werden. Freinet geht es dabei nicht um eine Erziehung *zur* Arbeit und damit vor allem um eine Arbeitshaltung, sondern um eine Erziehung *durch* Arbeit. Bei dieser stehen die Rückwirkungen der Arbeitsprozesse auf die „arbeitenden Kinder“ im Vordergrund (ebd., 221). Es ist somit kein „learning by doing“, sondern Freinet will hinter dem Tun den betreffenden Gegenstand erforschen und dessen Wesen erkunden. Eine solche *aktive* Schule sieht Freinet als

Gegensatz zur herkömmlichen „Schulkaserne“ und dem „scholastischen“ Unterricht. Ihm geht es um die Verbindung von Schule und Leben, um körperliche und geistige Arbeit, um Kooperation zwischen den Schüler_innen und der Lehrperson (Böhm 2005, 2018), welche das Kind als Glied der Gemeinschaft in den Mittelpunkt stellt. Das Kind soll dadurch zu einer möglichst vollkommenen Entfaltung seiner Menschlichkeit kommen. Freinets Schule will aber auch eine Schule der Disziplin und Ordnung sein. So beginnt mit der Volksschule die erste Phase der Arbeit, die als ein sinnvolles, tätiges Wirken angelegt ist. Das Kind soll eine Aufgabe finden, die es aufgrund seiner Vorerfahrung lösen kann und die ihm Selbstachtung und Anerkennung von Lehrpersonen und Mitschüler_innen sichert. Auf der Basis natürlicher Lernanlässe und eines ganzheitlichen und selbstbestimmten Lernens – auch außerhalb der Schule – entwickelt Freinet die sogenannte Erkundungspädagogik. Er will dadurch Schüler_innen direkt auf das Leben vorbereiten (Köck 2008, 155).

Freinets Buch über die moderne französische Schule gilt daher nicht als pädagogische Schrift oder pädagogische Theorie, sondern als *praktischer Leitfaden* zur Organisation der Volksschule. Er wendet sich an die Praktiker_innen. Sein Ziel ist es, eine Schule zu schaffen, die an der wirklichen Lebenswelt der Schüler_innen anknüpft und einen Gegensatz zur Buch- und Lernschule darstellt. Dabei hat die Schuldruckerei Symbolcharakter – als Ergebnis seiner fast 30-jährigen Auseinandersetzung damit. Die Freinet-„Pädagogik“ kann als Summe des eigenen pädagogischen Wirkens von Célestin Freinet gesehen werden. Detailliert beschreibt er die Arbeitsmaterialien und Unterrichtstechniken, die zu einem aktiven, selbsttätigen Unterricht führen sollen. Weitere wesentliche Elemente seines Unterrichts sind: Abschaffung des Katheders, Einführung einer Schülerselbstverwaltung, Schülerkonferenzen, Arbeitspläne, Arbeitsateliers, Arbeitsbücherei, ... bis zu Schultheater und –film. Der Unterricht in der Freinet-Pädagogik ist gekennzeichnet durch Berichte, (freie) Untersuchungen, (freies) Experimentieren, Arbeitsateliers, Feldarbeit und Tierpflege, Schmiede und Schreinerei, Spinnen, Weben, Schneidern, Kochen, Hauswirtschaft, grafisches Gestalten, Schöpferische Tätigkeit, künstlerisches Schaffen, freier Ausdruck und Schuldruckerei, Schülerzeitung, Gemeinschaftsarbeiten, eigenständige Erstellung der Arbeitspläne, Klassenversammlung ... (Teigeler 1999, 39). Für Freinet weist eine kindgemäße, aktivierende Schule folgende Prinzipien auf: 1. Sie schafft Raum für die selbsttätige Entfaltung. 2. Sie muss eine Arbeitsschule sein. 3. Sie unterstützt die Kinder bei ihrer Selbstverwirklichung (Harth-Peter 2011, 149ff.).

Martin Wagenschein

Martin Wagenschein versucht durch exemplarisches und ein vom Lerngegenstand ausgehendes, verstehendes Lehren und Lernen Schüler_innen eine grundlegende Annäherung an hauptsächlich naturwissenschaftliche Sachverhalte und Gesetze zu ermöglichen. Seine Methode beruht darauf, den Gegenstand „auf sich wirken“ zu lassen, ihn zu befragen, sich zu überlegen, was man von ihm wissen und erfahren möchte. Im Grunde geht es bei dieser Methode darum, zum Gegenstand Beziehung aufzunehmen und ihm zu begegnen. Man könnte sagen, Wagenschein versucht durch das Betrachten des Gegenstandes das Fundamentale und Elementare dieses Gegenstandes fruchtbar zu machen (Böhm 2005, 671). Diese Form des Lernens stellt nicht nur eine kognitive, sondern eine affektive Annäherung an den Lerngegenstand dar und reicht damit über eine reine Methode hinaus.

Bei allen vier reformpädagogischen Richtungen fallen unterschiedliche Zugänge zum Menschen auf, trotz des gemeinsamen Engagements am Kind. Die unterschiedlichen Anthropologien lassen sich erst bei näherem Hinsehen implizit erschließen, denn sie sind entweder nicht, unvollständig, empirisch nicht belegbar oder inkonsistent aufgearbeitet. Gemeinsam ist bei Montessori, Freinet und Wagenschein, dass keine stringente Anthropologie vorliegt. Der Anthroposophie Steiners liegt zwar ein konsistentes Konzept zugrunde, das aber wissenschaftlichen Kriterien nicht standhält. Grundsätzlichen Fragen, wie nach dem Wesen von Erziehung, nach Bedingungen und Grundbedürfnissen von Erziehung, nach Erziehungszielen, ... wird in allen vier vorgestellten Richtungen nicht weiter nachgegangen. Weder werden die Themen phänomenologisch betrachtet noch findet sich die phänomenologische Anfrage in den einzelnen Konzepten. Personale Werte und personaler Sinn – der gesamte Themenbereich der Existenz – bleiben – außer in Ansätzen bei Freinet und Wagenschein – ausgearbeitet.

Wenn schließlich die hier skizzierten Menschenbilder unter der Systematik – biologisches, soziologisches und personales Paradigma (Böhm 2011, 119ff.) – betrachtet werden, wird deutlich, dass personal-existenzielle Ansätze jedenfalls nicht oder kaum zu Tage treten. Bei der Montessori-Pädagogik ist der biologische Schwerpunkt ihres Menschenbildes offensichtlich: *Montessori* sieht die Entwicklung des Kindes als seine Entfaltung in einem kosmischen Evolutionsplan und damit vor allem biologisch

bedingt. Diesen sieht sie bis ins letzte Detail entworfen. In diesem Plan ist jedem Kind seine individuelle „kosmische Funktion“ (!) vorherbestimmt. Geprägt von organologischem Denken, bei dem das Individuum vom sozialen Organismus abhängt, ist es zudem ihr Anliegen, das Kind der Gesellschaft anzupassen (Böhm 2012, 107ff).

Dies gilt auch für *Rudolf Steiner* und die Waldorf-Pädagogik: In Steiners Vorstellung vollzieht sich die Entwicklung relativ starr, gemäß einem nach (vier) Jahrsiebten gegliederten genetischen Modell, das seine letzte Begründung in der kosmischen Abfolge der Sternenzeitalter findet (Böhm 2012, 101) und das auch durch die Temperamentenlehre vorherbestimmt und bedingt ist. Diese Annahmen verweisen auf biologisch-genetische Vorstellungen, denen ein deterministisches Menschenbild zugrunde liegt, das auf metaphysisch-kosmischen Grundideen beruht (ebd.).

Célestin Freinet beschäftigt sich als Praktiker hauptsächlich mit der Frage eines „neuen“ Unterrichts und weniger mit der Anthropologie. Bei ihm blitzen zwar Aspekte der Person immer wieder auf, wie der Bezug zum Leben, zu Arbeit und Selbsttätigkeit, zu Freiheit und Verantwortung, zu Kooperation und Sinn (Teigeler 1999, 39). Sein Menschenbild bleibt insgesamt jedoch sehr im Hintergrund. Sein Arbeitsunterricht kann unter dem Aspekt von schöpferischer und bildender Arbeit gesehen werden (Geißler 1982, 228 ff.)⁸, die auf der Grundlage personaler Werte umgesetzt wird. Dies ist dann der Fall, wenn die Arbeit der Schüler_innen einen Bezug zu deren Leben hat und praktischen „Sinn“⁹ macht. Damit stärkt er deren Freiheit und Verantwortung und akzentuiert den personalen Bezug.

Bei *Martin Wagenschein* steht die Beziehung zum Gegenstand im Vordergrund. Hinter der Methode, die er speziell für den naturwissenschaftlichen Unterricht konzipiert hat, setzt er auf die Beziehung des Kindes zum Unterrichtsgegenstand und damit auf beziehungsorientiertes Lernen, ja mehr noch, auf Begegnung mit dem Thema. Damit kommt der Person implizit große Bedeutung zu. Denn bei ihm wählen die Schüler_innen zwar nicht den Inhalt, aber die Art ihres Zugangs zum Unterrichtsgegenstand eigenständig, je nachdem was sie anspricht. Dies läuft auf Begegnung auf der Grundlage von personalen Werten hinaus, die ja immer von der Person ausgeht. Das dahinter stehende Menschenbild zeugt von Freiheit und Verantwortung. Lernen wird hier in die Hand der Schü-

⁸ Für Geißler ist entscheidend, dass sich für Arbeitspädagogik ein geistiges Prinzip in den Arbeitsbegriff hineindrängt (Geißler 1982, 254).

⁹ Freinet macht seinen Sinn-Begriff zwar nicht deutlich. Da es bei ihm aber darum geht, Arbeitsschwerpunkte frei zu wählen, Texterstellungen, Untersuchungen und Experimentieren frei zu gestalten, können Schüler_innen ihren Werten gemäß Schwerpunkte setzen.

ler_innen gegeben und von diesen ausgehend angelegt.

Reformpädagogik in der Praxis

Wenn sich nun aus einem personal-existenziellen Menschenbild heraus sowohl die Montessori-Materialien als auch verschiedene didaktische oder methodische Aspekte der Waldorf- oder der Freinet-Pädagogik sowie die Wagenschein-Methode nutzen lassen, wird der Eindruck erweckt, dass es praktisch keine Unterschiede zwischen den einzelnen Richtungen gäbe. Methoden, Materialien und didaktische Konzepte können jedoch grundsätzlich vor dem Hintergrund verschiedener Haltungen und Einstellungen eingesetzt werden. Anwendung und Wirkung verändern sich jedoch – je nach Haltung. John Hatties großangelegte empirische Metaanalyse von 800 einzelnen Untersuchungen legt nahe, dass weniger Didaktik und Methodik über die Qualität des Unterrichts entscheiden als die Haltungen und Einstellungen von Lehrpersonen (Hattie 2014, 21). So können Montessori-Materialien im Unterricht mit einer *laissez-faire*-Haltung oder mit einer sozial-integrativen Zugangsweise eingesetzt werden, was nicht nur zu einem sehr unterschiedlichen Unterricht, sondern auch zu durchaus unterschiedlichen Leistungen der Kinder führt. Auf diese Weise scheinen sich die Unterschiede zwischen reformpädagogischen Richtungen und der Existenziellen Pädagogik in der Praxis aufzuheben – auch deshalb, weil durch den Fokus der reformpädagogischen Richtungen auf den Unterricht unterschiedliche Felder beackert werden. Maria Montessori stellt methodisch-didaktisch durchdachtes und sorgfältig entwickeltes Material bereit. Der Unterricht in Waldorf- und Freinet-Schulen weist neue Schwerpunkte und Organisationselemente auf. Im Freinet-Unterricht kommt die entschiedene, eigenständige und sinnvolle Tätigkeit den existenzanalytischen Grundideen nahe und bei Wagenschein der persönliche Bezug zum Gegenstand.

Existenzielle Pädagogik im Lichte von reformpädagogischen Konzepten

Für Benner muss eine Allgemeine Pädagogik einen in sich stimmigen pädagogischen Grundgedanken systematisch entfalten, der in einem zweifachen Sinn allgemein ist. „Dieser muss Geltung beanspruchen für alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis und Anerkennung finden können in allen Bereichen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung.“ (Benner 2012, 5) Die Existenzielle Pädagogik hat eindeutig ihren Schwerpunkt in einer fundierten, evidenzbasierten Anthropologie und Motivationslehre. Ihr Grundgedanke besteht in der Beziehungsgestaltung und Begegnung mit dem Kind und in dem sich daraus ergebenden existenziellen Dialog. Zudem werden

die personalen und existenziellen Voraussetzungen von allen an Erziehung Beteiligten in den Blick genommen, also explizit auch die der Erziehenden. Diese Grundidee findet sich – jedenfalls nicht explizit – in kaum einer anderen pädagogischen Richtung, am weitgehendsten in der Waldorfpädagogik. Ein entscheidender Unterschied liegt darin, dass die Wurzeln der Existenziellen Pädagogik auf einer grundlegenden *Theorie* basieren. Auf dieser Grundlage wurden und werden die Implikationen zur konkreten Umsetzung in der alltäglichen Erziehungspraxis ausgearbeitet. Dies gilt auch für Konzeptionen zu Schule und Unterricht. Demgegenüber nehmen Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik und die Methode nach Martin Wagenschein die *Unterrichtspraxis* zum Ausgangspunkt. Streng genommen handelt es sich bei den drei genannten Richtungen um Methoden und weniger um eine eigene Bildungstheorie oder Pädagogik. Anders die Waldorfpädagogik: Diese nimmt für sich in Anspruch ebenfalls auf einer Theorie zu beruhen. Diese entspricht jedoch nicht dem zweiten Postulat Benners.

Die bisher vorliegenden Konzepte der Existenziellen Pädagogik, zu den Themenbereichen Merkmale von Erziehung, Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsziele, personales Verhältnis zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, pädagogische Anwerthaltung, Potenzialität, Werteerziehung auf der Grundlage personaler Werte, Willensstärkung, existenzielle Aspekte der Erziehungsmittel (wie Lob, Belohnung, Tadel, Logische Konsequenz), existenzieller Erziehungsstil, ausweichendes Verhalten u. v. a. mehr (Waibel 2017a, 2017b, 2017c, 2017d) decken zwar noch nicht alle Themenbereiche ab, bilden aber wesentliche Eckpfeiler einer *angewandten Erziehungslehre*.

Dies gilt auch für die Konzepte zur Organisation von Unterricht (Waibel 2008) sowie für konkrete Bausteine für Schule und Unterricht (Sinn und Ziel, Lernen statt Lehren, Person und Gruppe, Selbstgestaltung und Potenzialität, Personalisierung im Unterricht, Lernen in Freiheit, Eigenverantwortung und Wahlmöglichkeiten, Fehlerkultur, Leistung und Wert, pädagogische Anwerthaltung, Freiheit und Grenzen, Erziehungsmittel, ausweichendes Verhalten im schulischen Kontext, ...) (Waibel & Wurzhainer 2016; Waibel 2008; Waibel 2007). Diese bilden zudem tragfähige Bausteine für eine die Menschen stärkende Schul- und Unterrichtsentwicklung. Damit sind wesentliche didaktische Fragestellungen abgedeckt, nicht jedoch methodische oder die Frage nach Arbeitsmaterialien. Hier eröffnen sich noch einige Tätigkeitsfelder für existenzanalytisch ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen. Aus der Sicht der Existenziellen Pädagogik steht jedoch die Person vor jeder Methode. Dies bedeutet, dass

ein einseitig auf Methoden fixierter Unterricht der Begegnung im Wege steht. Auf der anderen Seite können vor dem Hintergrund einer existenziellen Vorgehensweise unterschiedliche Methoden angewandt werden, wenn sie diesen Zugang nicht in Frage stellen. So können in einem existenziell ausgerichteten Unterricht beispielsweise Montessori-Materialien ebenso wie Freinet-Methoden oder der Morgenkreis der Waldorf-Pädagogik sowie die auf Wagenschein beruhende Anfrage durch den Gegenstand eingesetzt werden. Grundsätzlich gilt, dass die Fokussierung auf die Art des Unterrichts, auf bewährte Methoden oder Unterrichtsmaterialien nicht tief genug greift, um essenzielle, nachhaltige Veränderungen zu bewirken (Hattie 2014). Welche Unterrichtsform, welche Methoden, welche Unterrichtsmittel, welche Sprache eine Lehrperson auch anwendet, alles ist wichtig, aber nichts so entscheidend wie ihre Haltungen und Einstellungen – und darauf gründend – ihr gelebtes Menschenbild.

Kurz zusammengefasst

Die *Montessori-Pädagogik* ist stark auf (genormte) Materialien zugeschnitten, durch die sich das Kind in vorgegebener Weise, jedoch möglichst selbsttätig und selbstständig die Lernziele erarbeiten soll. Bei *Wagenschein* steht der (vorgegebene) Gegenstand im Vordergrund durch den sich die Kinder befragen lassen und den sie in der Folge auch anfragen sollen. *Freinets* Anliegen wiederum liegt darin, den Unterricht so zu organisieren, dass Kinder darin einen möglichst direkten Bezug zum Leben, zu Freiheit und Verantwortung, Selbsttätigkeit und Kooperation sowie Sinn verwirklichen können (Teigeler, 1999, 39). Vereinfacht gesagt, stehen bei Montessori die Materialien, bei Wagenschein der Gegenstand, bei Freinet die Unterrichtsorganisation und bei Steiner von allem etwas im Vordergrund. In der Existenziellen Pädagogik sind es die in Erziehung und Unterricht beteiligten Menschen und deren entschiedenes Tun. Für sie ist der möglichst unverstellte, vorurteilsfreie, phänomenologische Zugang zum Kind vorrangig. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Richtungen ergeben sich durch die unterschiedlichen Ausgangspunkte. Während Montessori, Freinet und Wagenschein von der Praxis ausgehende Überlegungen zur Veränderung von Unterricht anstellen, beruhen Waldorfpädagogik und Existenzielle Pädagogik auf einer Theorie, letztere auf einer evidenzbasierten. Auf den ersten Blick ergeben sich somit kaum Gemeinsamkeiten. Folgende Grundanliegen eint jedoch alle genannten Richtungen: Im Mittelpunkt steht das Kind in seiner Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstentfaltung (Keller & Novak 1986, 282), auch wenn diese Inhalte in jeder Richtung anders interpretiert werden. Ziel ist eine Erneuerung von

Schule und Erziehung (Böhm 2005, 527), wiederum mit unterschiedlichen Perspektiven.

Literatur

- Benner D (2012) Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-probleme-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim & Basel: Beltz Juventa
- Böhm W (2005) Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner
- Böhm W (2011) Theorie und Praxis. Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Böhm W (2012) Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: Beck
- Buber M (1983) Ich und Du. Heidelberg: Lambert Schneider
- Buber M (2000) Reden über Erziehung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Chistolini S (2011). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. In: Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hg) Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 440–442
- Flammer A (2003) Entwicklungstheorien. Bern: Hans Huber
- Frankl V (1987) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt/Main: Fischer
- Fuchs B (2011) Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, 298–01. In: Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hg) Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh
- Geißler E (1982) Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Harth-Peter W (2011) L'École moderne Française. In Böhm W, Fuchs B, Seichter S (Hg) Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 149–151
- Hattie J (2014) Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Bewyl und Klaus Zierer. Baltmannweiler: Schneider
- Keller J & Novak F (1986) Kleines pädagogisches Wörterbuch. Freiburg: Herder
- Key E (1901/2016) Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Neuausgabe: Karl-Maria Guth (Hg). Berlin: Sammlung Hofenberg
- Kolbe C (2015) Person und Struktur. Menschen im Spannungsfeld von Freiheit und Gebundenheit. Existenzanalyse 31, 2, 32–40
- Köck P (2008) Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. Augsburg: Brigg
- Kratochwil L (1992) Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen. Donauwörth: Auer
- Längle A (2004) Beziehung(s)formen. Ein existenzanalytischer Kategorisierungsversuch. Existenzanalyse 21, 2, 23–29
- Längle A (2007) Das Bewegende spüren. Phänomenologie in der existenzanalytischen Praxis. Existenzanalyse 24, 2, 17–29
- Längle A (2008) Existenzanalyse. In: Längle A & Holzhey-Kunz A (2008) Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: Facultas, 23–79
- Längle A (2010). Lernskriptum zur Existenzanalyse (Logotherapie). IV. Teil: Grundlagen für die Praxis der Beratung und Therapie. Wien: Eigenverlag GLE
- Längle A (2014a) Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen. Wien: Facultas
- Längle A (2014b) Die Aktualisierung der Person. Existenzanalytische Beiträge zur Personierung der Existenz. Existenzanalyse 21, 1, 16–26
- Längle A (2016) Existenzanalyse. Existentielle Zugänge zur Psychotherapie. Wien: Facultas
- Längle A (2018) Das Sein ist im Werden. Entwicklung im existentiellen Paradigma. Vortrag am Internationalen GLE-Kongress in Dresden am 27. April 2018, im Druck
- Längle A & Tutsch L (2009) Begegnung. In: Stumm G & Pritz A (Hg) Wörterbuch der Psychotherapie. Wien: Springer
- Lohaus A & Vierhaus M (2015) Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin: Springer
- Schenk-Danzinger L (1988) Entwicklungspsychologie. Wien: ÖBV
- Teigeler P (1999) Célestin Freinet. In: Hellmich A & Teigeler P (Hg) Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Weinheim: Beltz
- Waibel E (2007) Personentwicklung im offenen Unterricht. Existenzanalyse 24, 2, 82–87.

- Waibel E (2008) Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. In Aregger K & Waibel E (Hg) Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung. Augsburg: Brigg Pädagogik, 43–76.
- 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 & Trattig A (Hg). 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 & Wurzrainer A (2016) Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den existenziellen Unterricht.
- Wicki W (2010) Entwicklungspsychologie. München: Reinhardt

Anschrift der Verfasserin:

MAG. DR. PHIL. EVA MARIA WAIBEL

Schulgasse 7

A–6850 Dornbirn

waibelevaria@gmail.com