

WO EIN WILLE IST, IST EIN WERT

EVA MARIA WAIBEL

Als Erziehende haben wir es grundsätzlich mit einer anderen Person zu tun, über die wir nicht verfügen können. Ist diese Person nun sehr willensstark, können wir sie scheinbar noch weniger lenken. Wenn es aber unser Ziel ist, Kinder stark zu machen, ihnen einen hohen Selbstwert mitzugeben und es ihnen zu ermöglichen, ein sinnerfülltes Leben zu führen, bildet die Willensstärkung ein wichtiges Fundament von (existenzieller) Erziehung. Selbstgestaltung der Person und Entwicklung der eigenen Potenzialität sind ohne eigenen Willen nicht denkbar. Existenzielle Erziehung bedeutet daher, das Kind dort zu unterstützen, wo echter Wille zum Vorschein kommt. Den Willen aufzunehmen und zu stärken muss heute mehr denn je ein Ziel von Erziehung sein. Denn noch nie waren Menschen und besonders auch Kinder vor so viele Entscheidungen gestellt wie heute, die ihren Willen herausfordern und nötig machen.

SCHLÜSSELWÖRTER: existenzielle Erziehung, Willensstärkung

WHERE THERE IS A WILL, THERE IS A VALUE

Being care providers, we basically are dealing with another person who is not simply under our control. And if strong-willed, this person is apparently even harder to guide. But if it is our aim to make children strong, to give them a high self-esteem and to enable them to lead a meaningful life, the enhancement of will is an important fundament of (existential) education. Self-creation of the person and the development of one's own potentialities are unthinkable without an own will. Hence, existential education means to support the child wherever it's genuine will surfaces. Today, the encouragement and strengthening of the will must more than ever be a goal of our upbringing methods, since never before adults and especially children faced so many decisions challenging and necessitating an own will.

KEYWORDS: existential education, enhancement of will

EINLEITENDE BEMERKUNGEN

„Ohne die Fähigkeit, Absichten aufrechtzuerhalten und gegen Störungen abzusichern, wären wir Spielball automatisierter Gewohnheiten und momentaner Impulse, unfähig bei einer Aufgabe zu bleiben“, meint Goschke zutreffend (Goschke 1996; 1997; 2003; zit. nach Goschke 2008, 239). Wir würden hauptsächlich reagieren und nicht agieren. Wir wären daher stets in Gefahr, durch eigene Impulse vom jeweils Aktuellen abgelenkt zu werden. Wir wären auch allen Ansprüchen von außen ausgeliefert und könnten keine selbstgewählten Ziele verfolgen. Ohne die Fähigkeit des Willens könnten wir zudem nicht auf geänderte Bedingungen reagieren. Unser Verhalten wäre rigide und unflexibel (ebd). Das eigene Wollen hilft uns also, unsere Aufmerksamkeit und unser Handeln auf das zu fokussieren, was uns wichtig ist. Es hilft uns auch, zwischen verschiedenen Optionen zu entscheiden und ein Vorhaben durchzuziehen. Wir sind daher in unseren Handlungen frei und nicht festgelegt. Denn der Wille ist in diesem Sinne der „Inbegriff des menschlichen Vermögens der Selbstbestimmung“ (vgl. Böhm 2005, 679) des reifen Menschen und ermöglicht ihm, seine Freiheit zu leben und sich selbst zu entwickeln.

Der Wille ist ein zutiefst menschliches Phänomen. Letztlich entscheiden wir mit ihm, ob wir eigene Werte und damit eigene Ziele und Konzepte umsetzen, ob und inwieweit wir sinnvoll leben und letztlich, wie wir unser Leben gestalten. Er ist daher nicht nur lebensnotwendig, sondern überlebensnotwendig, weil er uns zu einem existenziell erfüllten Leben verhelfen kann. Typisch für uns Menschen ist, dass wir auf ein- und denselben Impuls von außen unterschiedlich reagieren und agieren können, dass wir unterschiedliche Handlungen einsetzen können, um ein Ziel zu erreichen, und dass wir Handlungen geistig vorwegnehmen können. Diese Flexibilität bringt aber Herausforderungen mit sich: Je weniger unser Verhalten durch Instinkte oder Reiz-Reaktions-Mechanismen vorherbestimmt

ist, desto größer sind die Handlungsalternativen und damit die Entscheidungsfreiheit. Je mehr eigene Ziele oder besser gesagt personale Werte umgesetzt werden, desto eher treten Wertekonflikte auf. Diese können beispielsweise entstehen, wenn zwei Werte unvereinbar sind oder ein naheliegender Wert nicht mit einem langfristigen Wert übereinstimmt. Da es keine einzelne allgemeingültige resp. aus sich heraus richtige Handlung (vgl. Goschke, 2008 S. 238), so wie es keinen einzelnen besten Schachzug oder eine für alle sinnvolle Lebensaufgabe gibt (vgl. Frankl 1991, 95), stellen sich die einzelnen Handlungsmöglichkeiten jedem Menschen sehr unterschiedlich und widersprüchlich dar (vgl. Goschke 2008, 239).

Würden wir die Bedeutung des Willens daran messen, wie häufig darüber publiziert wird, müssten wir von seiner geringen Bedeutung oder gar von seiner Bedeutungslosigkeit ausgehen. Wir können mit Recht sagen, dass der Wille in der Krise steckt, einerseits durch den naturwissenschaftlichen Blick auf den Menschen, andererseits durch die Nachwirkungen der Psychoanalyse. Freud ist ja davon überzeugt, dass der Mensch zu einem großen Teil von seinem Unbewussten gelebt wird, von unbewussten Kräften in seinem Handeln getrieben wird. Er vermittelt uns ein Bild des Menschen, der von seinen Trieben getrieben wird (vgl. Frankl 1990, 223). Auch die Postmoderne mag dazu beigetragen haben, dass der Wille heute weder in wissenschaftlicher noch in gesellschaftlicher Hinsicht eine zentrale Rolle spielt.

WAS HEISST ÜBERHAUPT „WILLE“?

In der traditionellen Psychologie wird mit Willen meist das „Vermögen des Menschen bezeichnet, sich bewusst für (oder gegen) eine bestimmte geistige Einstellung oder Verhaltensweise zu entscheiden“ (vgl. Lexikonredaktion 1996, 446). Auch für Köck (2008) kennzeichnet der Wille „die Fähigkeit bzw. psychische Energie des Menschen, sich bewusst und be-

gründet (sic!) (...) für eine bestimmte Handlung zu entscheiden“ (S. 555). In beiden Auffassungen begegnen wir der Idee des bewussten Willens. Seine Wertanbindung mit den affektiven Aspekten bleibt ausgeklammert.

Für den Duden besteht der Unterschied zwischen einer Willenshandlung und einer Triebhandlung darin, dass der Trieb unbewusst sei, wohingegen der Wille sich als zu wirkliche psychische Energie (Willenskraft) zeige, die bewusst und zielgerichtet (absichtlich) verlaufe. Als „Wollen“ wird damit die Zielgerichtetheit eines bestimmten Denkens und Handelns beschrieben, eine vorrangig verstandesmäßig orientierte Vorstellung. Demgegenüber gelten Willensschwäche und Willensstärke als psychologisch nicht definierbar (vgl. Lexikonredaktion 1996, 446).

DER WILLE IN DER PÄDAGOGIK

In Pädagogik und Pädagogischer Psychologie scheint der Begriff des Willens und des Wollens – von wenigen Ausnahmen abgesehen – ebenfalls weitgehend auf der Strecke geblieben zu sein, auch wenn wir den (neuen) Begriff „Volition“ miteinbeziehen. Auch in der Geschichte der Pädagogik spielten Wille und Willensstärkung keine zentrale Rolle. Im Gegenteil: Kinder sollten nicht zu willensstarken Menschen erzogen werden, sondern zu angepassten Kindern, Jugendlichen, Menschen, – also zu „braven Untertanen“. Deshalb finden sich in der älteren Literatur eher Überlegungen dazu, wie der Wille hintangehalten oder gar gebrochen werden kann. Viele Menschen waren und sind willensstarken Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber negativ oder ambivalent eingestellt. Sie bewundern diese einerseits, befürchten aber andererseits, sie oder andere Menschen könnten durch sie eingeschränkt werden. Diese Befürchtungen treten vor allem dann zutage, wenn der Zusammenhang zwischen Wert und Wille nicht erkannt oder ausgeblendet wird.

Die Auffassung, dass „eine Willensbildung notwendig ist und dass es ohne sie überhaupt keine Erziehung gibt“ (Tumler 1927, 177; zit. nach Dreher 1994, 295) kennzeichnete zwar das erste Drittel des vergangenen Jahrhunderts und lässt sich bis ins zweite Drittel, in die 60-er Jahre verfolgen (vgl. Dreher 1994, 295). Ab den 68-er Jahren bricht das Interesse an diesem Thema ein. Gegenwärtig finden sich die Begriffe „Wille“ und „Wollen“ in der pädagogischen Fachliteratur faktisch nicht. Möglicherweise liegt dies einmal mehr an der Akzentverlagerung von einer mehr geisteswissenschaftlichen zu einer mehr naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise der Frage des Themas (vgl. Dreher 1994, 291). Aber auch die vermeintliche oder tatsächliche Unschärfe des Begriffs mag dazu beigetragen haben (Heichert 1997, o. S.; zit. nach Buddrus 1997b, 1540). Wenn denn doch vom Willen die Rede ist, wird ihm oft eine Hilfsfunktion zugeordnet. Er wird aber meist nicht als zentrale eigenständige Kraft angesehen. Eine Ausnahme bildet Buddrus, der die Befähigung zur bewussten Weiterentwicklung des Willens als wichtiges Erziehungsziel sowie als lebenslange Aufgabe ansieht (vgl. Buddrus 1997b, 1546f.). Nicht ganz klar wird, was in diesem Zusammenhang unter „bewusst“ verstanden wird. Heißt „bewusst“ bewusstes Herangehen an die als

wesentlich erkannte Erziehungsaufgabe, oder wird der Wille selbst als im Bewusstsein entspringend gesehen?

Weiters könnte die heute kritische Einstellung von Psychologie und Pädagogik zur einst zentralen „Charakter-, Persönlichkeits- und Werterziehung“ bei der kritischen Beurteilung des Willens(begriffs) eine Rolle spielen sowie eine theoretische Unsicherheit zu den Themen Wille und Willensbildung (vgl. Dreher 1994, 295). Das Konzept der Existenzanalyse, das einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Willen und personale Wert sieht, ist in einer existenzanalytisch orientierten Pädagogik zentral und könnte für die Allgemeine Pädagogik Impuls gebend sein. Unter diesem Fokus stellt sich auch die Persönlichkeitserziehung in ein anderes Licht.

DER WILLE IN DER PSYCHOLOGIE

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stand die Frage nach dem Willen im Mittelpunkt des Interesses in der Psychologie. Ach und Lindworsky gingen damals der Frage nach, ob der Wille eine eigenständige psychische Erscheinung sei, die auf keine weiteren psychischen Erscheinungen zurückzuführen sei (vgl. Dreher 1994, 293). Ebenso formulierte Lindworsky (1953) den Zusammenhang zwischen Willen und Wert folgendermaßen: „Wo immer ein Ziel, ein Wert, ein Motiv, da Willenskraft“ (S.63; zit. nach Dreher 1994, 294). So klar damals der Zusammenhang herausgearbeitet wurde: Nach erster Zuwendung zum Thema Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts spielte die Frage nach dem Willen in der Psychologie praktisch keine Rolle mehr. (vgl. Grundlach 1997b; zit. nach Buddrus 1997b, 1541) Laut Grundlach entwickelte er sich sogar zu einem „Tabubegriff“ in der experimentellen Psychologie, da er methodisch sowie empirisch schwer zugänglich war (vgl. Grundlach 1987, o. S.; zit. nach Buddrus 1997b, 1541). Interessanterweise kam auch die Motivationspsychologie weitgehend ohne den zentralen Aspekt des Wollens aus (vgl. Heckhausen 1987b, 127; zit. nach Dreher 1994, 292), bis Heckhausen in den 80-er Jahren mit seinem „Rubikonmodell“ neue Wege beschritt. Dieses trennt den Willensprozess in drei Phasen, nämlich in die motivationale Phase der *Handlungsabsicht*, den Entschluss zur *Handlungseinleitung* und in die willentliche Phase der *Handlungsausführung* (vgl. Buddrus 1997b, 1542); Dreher 1994, 296).

Auch in der Psychologie scheint der Begriff des Willens ein vorbelasteter Begriff zu sein. Die neuere Psychologie zieht daher an seiner Stelle den Begriff des Wollens vor (vgl. Lexikonredaktion 1996, 446).

DER WILLE IN DER PHILOSOPHIE

In der Philosophie gehört der Wille zu den „die Disziplin begründenden Begriffen“ (Buddrus 1997b, 1540). Bei Heidegger ist er ein Existential (vgl. Frankl 1991, 312). Er umfasst die Frage der Handlungsfreiheit des Menschen und damit die Frage, wie vernunft- bzw. verstandesgebunden der Wille und damit der Mensch ist (vgl. Buddrus 1997b, 1540). Es lassen sich zwei wesentliche Denkrichtungen unterscheiden: „Vom

Standpunkt des Determinismus aus wird die Existenz des personalen Willens bezweifelt. (...) Im Voluntarismus wird dem Willen eine eigenständige Funktion zuerkannt“ (Buddrus 1997b, 1540). Kant postuliert die Freiheit des Willens. Der autonome Wille gebietet sittliches Handeln. Daher gehören für ihn Wille und Vernunft zusammen. Aus der Vernunft leitet sich sowohl die Freiheit des Willens als auch die Verantwortung für das eigene Handeln ab. Wille heißt daher bei Kant, sich zwischen Handlungsalternativen entscheiden und deren Umsetzung verantworten zu wollen (vgl. Dreher 1994, 292).

Nach Jaspers ist der Wille die „Macht des Menschen in der Existenz“ (Jaspers zit. nach Böhm 2005, 679). Zu einem existenziellen, sinnvollen Leben kommt der Mensch, indem er eigene Werte verwirklicht. Diese erkennt er am Aufleuchten seines Willens. Das Erkennen allein genügt aber nicht. Er muss sich in weiterer Folge für seine Werte entscheiden und diese umsetzen. Je mehr und je besser ihm dies gelingt, umso mehr wird der Mensch ganz er selbst und erfüllt sich und sein Leben.

DER WILLE IN DER EXISTENZANALYSE

In der Existenzanalyse und Logotherapie wird der Wille als zentrale geistige Kraft des Menschen angesehen. Durch den Willen setzt der Mensch Werte um und verwirklicht sich damit als Person. Dabei lässt er sich auf die Welt ein, spürt, was ihn anspricht und entscheidet sich für seine personalen Werte (vgl. Längle 2000, 45). Auch wenn der Wille als ein zentrales Wesensmerkmal der Person angesehen wird, entwickelt sich dieser nicht unabhängig „aus der Person heraus“. Der Wille wird immer dann aktiviert, wenn sich der Mensch in der Situation, in der er sich befindet, von Werten ansprechen oder in Anspruch nehmen lässt. Wert und Wille hängen damit untrennbar miteinander zusammen. Im Willen vollzieht der Mensch seine Existenz, indem er sich selbst in das Zentrum seines Handelns stellt. Durch den Willensakt kommt der Mensch vom (psychodynamischen) Reagieren zum (selbstbestimmten) Handeln, aus der Wunsch- zur Antworthaltung (vgl. Stumm & Pritz 2009, 781f). Der personale Wertbegriff ist dabei zentral. Denn wo ein Wert ist, ist der Wille nicht weit und umgekehrt. Je bedeutsamer ein Wert für einen Menschen persönlich ist, desto mächtiger ist sein Wille. Die Willensstärke erwächst somit aus der Stärke des Werts.

Wertverwirklichung führt in der Folge zu einem sinnvollen Leben. In der Existenzanalyse sprechen wir daher vom Willen zum Sinn. „Im Willen vollzieht der Mensch seine Existenz“ (Längle 2000, 45). Dadurch wird er mehr er selbst, macht das, was ihm werte-voll erscheint. Dies umso mehr, je entschlossener er seine Freiheitsspielräume ergreift und je klarer er sich durch seinen Willen gestaltet. „Im Wollen wird der Mensch nicht getrieben und gesteuert, sondern er steuert sich selbst“, meint denn auch Wicki (Wicki 1991, 212). Auf diese Weise kommt der Mensch ins Handeln, in eine aktive Antworthaltung der Welt gegenüber und bleibt nicht beim passiven Reagieren.

Der Mensch kann nicht über den Willen manipuliert werden: „Die Idee eines Willens zum Sinn darf nicht im Sinne eines Appells an den Willen missdeutet werden. Glaube, Lie-

be, Hoffnung lassen sich nicht manipulieren und fabrizieren. Niemand kann sie befehlen. Selbst dem Zugriff des eigenen Willens entziehen sie sich. Ich kann nicht glauben wollen, ich kann nicht lieben wollen, ich kann nicht hoffen wollen – und vor allem kann ich nicht wollen wollen. Darum ist es müßig, einen Menschen aufzufordern, ‚den Sinn zu wollen‘. An den Willen zum Sinn appellieren heißt vielmehr den Sinn selbst aufleuchten lassen – und es dem Willen überlassen, ihn zu wollen“ (Frankl 1987a, 110).

Der Wille zum Sinn lässt sich auch phänomenologisch durch das Vorhandensein des Sinnlosigkeitsgefühls erschließen, das sich bei seinem Fehlen auftut. Frankl zitiert in diesem Zusammenhang Werfel, der meint: „Durst ist der Beweis für die Existenz von so etwas wie Wasser“ (in der veruntreute Himmel). Also müssen Sinnlosigkeitsgefühle auf das Vorhandensein von Sinn verweisen (vgl. Frankl 2002, 294).

In Anlehnung an Heidegger ist für Frankl der Wille zum Sinn das bedeutendste Existential des Menschen (vgl. Biller, de Lourdes Stiegeler 2008, 532). Der Wille ist für ihn frei und ist „jene geistige Energie, die dem Menschen zur Erreichung eines gesetzten Zieles (...) verhilft“ (Biller & de Lourdes Stiegeler 2008, 531), wie beispielsweise der Verwirklichung eines Werts. Der Wille führt zur Selbsttranszendenz. Dabei greift der Mensch über sich selbst hinaus, um auf einen Wert zuzugehen und ihn zu verwirklichen. Durch dessen Verwirklichung kehrt er bereichert zu sich selbst zurück: „*Ganz Mensch* ist der Mensch eigentlich nur dort, wo er ganz aufgeht in einer Sache, ganz hingegeben ist an eine andere Person. Und *ganz er selbst* wird er, wo er sich selbst - übersieht und vergisst“ (Frankl 1991, 201). Als entscheidendes Kriterium „für eine erfüllte Existenz gilt in der Existenzanalyse die dialogische Offenheit der Person“ sich selbst und der Welt gegenüber (Längle 2003, 27), aus der heraus sie erst die Anfrage an sich selbst erkennt.

Die Wurzeln des Willens liegen aus der Sicht von Existenzanalyse und Logotherapie nicht im Bewussten, in der Vernunft, sondern im geistig Unbewussten. Frankl postuliert neben dem triebhaft Unbewussten des Es (Freud) ein geistig Unbewusstes des Ich (vgl. Frankl 1992, 20). Er meinte, dass die Psychologie der menschlichen Person (bisher) viel zu wenig in deren unbewusste Tiefe nachgegangen sei, denn die Tiefenpsychologie sei eine Psychologie des unbewussten Es und nicht des unbewussten Ich geblieben. Die „*eigentliche* Person jedoch – als das Zentrum geistiger Existenz – hatte sie vernachlässigt“ (Frankl 1992, 20). Aus Frankls dreidimensionalem Menschenbild ergibt sich, dass „just die ‚Mitte‘ menschlichen Seins (die Person) in der ‚Tiefe‘ (die Tiefenperson) unbewusst ist: Der Geist ist gerade an seinem Ursprung unbewusster Geist“ (Frankl 1992, 21). Das geistig Unbewusste basiert aber nicht vorrangig auf der Kognition, sondern auf der Intuition. Auch Werte, die für die Person bedeutsam sind, werden nicht vorrangig kognitiv erkannt, sondern vor allem emotional (vgl. Längle 2003, 40).

Mit der Entdeckung des geistig Unbewussten entging die Existenzanalyse der Gefahr der einseitigen Intellektualisierung und Rationalisierung des Wesens des Menschen (vgl. Frankl 1992, 46). Dieses geistig (nicht reflektierte und reflektierbare) Unbewusste lässt sich durch Berührbarkeit, durch Träume, Imaginationen, Assoziationen oder eben im Werterleben erschließen. Im geistig Unbewussten „gründet auch

das Gemüt. *Das Gefühl kann viel feinfühlicher sein, als der Verstand jemals scharfsichtig zu sein vermöchte*“, meint denn auch Frankl (1987b, 174).

DER WILLE IN DER EXISTENZIELLEN PÄDAGOGIK

Der Wille und auch der Wille des Kindes ist nicht nur eine ständige pädagogische Erfahrung, sondern allgegenwärtig in Erziehung und Unterricht. Die wesentliche Leitlinie der Existenziellen Erziehung ist „die möglichst umfassende Entfaltung der Person in dialogischer Abstimmung mit deren *Wollen* und deren Potenzialität, mit dem Ziel, deren Kräfte freizusetzen. Existenzielle Erziehung verhilft Menschen dazu, ein Leben in Einverständnis, Zustimmung und Achtung vor sich selbst zu führen“ (Waibel 2011, 157). Dazu braucht es allerdings den Willen! Mit einem Appell an den Willen oder auch einer formalen Willensschulung ist es nicht getan. In der Erziehung geht es darum, auf Mündigkeit und Emanzipation hinzuwirken und die Person ins Blickfeld zu nehmen (vgl. Böhm 2005, 679). Auch wenn sich die Willenserziehung vom frühesten Babyalter bis ins Erwachsenenleben erstreckt, sieht Spieler die höchst sensible Phase für die Willenserziehung in der Altersspanne zwischen sechs und zwölf Jahren (Spieler 1947, 61ff; zit. nach Dreher 1994, 295).

Da Wille und Wert miteinander in Wechselwirkung stehen, wäre es in der Erziehung alles andere als vernünftig, den Willen unterbinden, untergraben oder gar brechen zu wollen. Wenn sich Willensstärke aus der Stärke von Werten ergibt, wäre es geradezu absurd, die Willensstärke zu verteuflern. Zunächst einmal ist entscheidend – insbesondere in der Erziehung –, zwischen Wert und Wunsch zu unterscheiden. Wollen beruht auf einem Wert, Wünschen jedoch auf einem Bedürfnis. Im Wollen ist der Mensch bei sich und steuert sich selbst. Im Gegensatz dazu liegt die Wunscherfüllung außerhalb von ihm selbst. Damit macht er sich im Wünschen von anderen abhängig, nämlich davon, dass seine Wünsche erfüllt werden, von wem auch immer. Für ihr Wollen übernimmt die Person Verantwortung, für ihr Wünschen macht sie andere verantwortlich. Im Wünschen verharrt der Mensch in der Passivität. Im Wollen nimmt er sich selbst in die Hand und wird aktiv. Weiters unterstützen Willenshandlungen die Entwicklung der Person, Bedürfnisbefriedigungen hingegen eher nicht. Der Wille, ein Instrument, eine Sportart zu erlernen und auszuüben oder Musik oder Natur zu genießen, bringt den Menschen persönlich weiter als der Wunsch nach dem neuesten Markenkleidungsstück oder das Schleckern von Süßigkeiten. Zugespitzt können wir sagen, es geht beim Wollen weniger um die Erfüllung von Konsumwünschen als um die Unterstützung von (inneren) Anliegen oder Zielen.

Tabelle 1 fasst die Unterschiede zwischen Wünschen und Wollen zusammen (Waibel 2011, 232).

Immer – auch und gerade in der Erziehung – ist es eine Herausforderung zu unterscheiden, ob ein Wunsch oder ein Wille vorliegt, denn es ist nicht immer leicht, den Unterschied zu erkennen, umso mehr als sowohl Wünsche, als auch Werte von Kindern oft mit gleich großer Vehemenz geäußert werden. Diese Unterscheidung ist insofern handlungsleitend, als wir in einer existenziell orientierten Erziehung nicht der Wunschhaltung des Kindes Vorschub leisten, sehr wohl aber

Wünschen	Wollen
beruht auf einem Bedürfnis	beruht auf einem Wert
macht abhängig von anderen, von anderem	verweist auf die eigene Person
die Verantwortung liegt außerhalb des Menschen	die Verantwortung liegt klar beim betreffenden Menschen
passive Haltung	aktive Haltung
in der Regel weniger stark	in der Regel stärker

Tab. 1: Der Unterschied zwischen Wünschen und Wollen

das Kind in seinem Wollen unterstützen. Denn beständig den Wünschen einer Person nachzugeben führt zu Verwöhnung, nicht nur in der Erziehung; wohingegen das Erkennen der Werte des Kindes und dessen Unterstützung in deren Realisierung seinen Willen zum Sinn, seinen Selbstwert und seine Persönlichkeit stärken.

Dazu ist es erforderlich, genau hinschauen, hinhören und hinfühlen zu lernen, ob das, was vom Kind kommt, Ausdruck seines Willens oder eines Wunsches ist. Selbstverständlich ist es keine Stärkung des Willens zum Sinn, wenn jeder Laune und jedem Wunsch des Kindes nachgegeben wird, wenn Kindern alles erlaubt wird, wenn keine Grenzen gesetzt werden. Gemeint ist hier selbstverständlich auch nicht, dass Kinder in allen Belangen und in jeder Situation ihren Willen durchsetzen, sondern dass wir uns mit ihnen und ihren Werten auseinandersetzen. Eine Hilfe für die Unterscheidung zwischen augenblicklichen Bedürfnissen und Wünschen kann es sein, das Kind anzufragen, wie beispielsweise: Was hältst du eigentlich davon? Verstehst du das? Was sagst du dazu? Ist das gut für dich? Findest du das richtig? Kinder zur Stellungnahme aufzufordern, verhindert unter anderem eine Erziehung zur Anpassung. Anpassung bedeutet, sich nach Werten von anderen Personen auszurichten. Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten: Was ein Kind will, ist genauso wichtig wie das Wollen der Erwachsenen. Dort, wo echter Wille zum Vorschein kommt, sollte er ernst genommen, gestärkt und gestützt werden, auch wenn er sich nicht mit unseren Vorstellungen deckt. So vermitteln wir Kindern, dass wir sie als Person ernst nehmen, gerade in dem, was ihnen wertvoll erscheint.

Die Beziehung zwischen Erziehenden und Kindern als Basis jeder Erziehung ist keine Einbahn, sondern eine Hauptstraße mit regem Gegenverkehr. Auf diese Weise stellt sich der Wille des Kindes den Ansprüchen und Wünschen von außen entgegen. Durch eine solche Auffassung von Erziehung ist sichergestellt, dass die Person des Kindes kein Spielball der Erziehung ist, sondern sich selbst steuert. Sich mit den Kindern auseinanderzusetzen bedeutet, dass wir ihren Werten die unseren gegenüberstellen und damit uns selbst ernst nehmen. Indem wir ihre und unsere Werte ernst nehmen, vermitteln wir ihnen die grundsätzliche Bedeutung von Werten. Wir zeigen ihnen damit aber auch implizit auf, dass sie die Werte von anderen zu respektieren haben. Es zeigt sich immer wieder: Wem gestattet wird, das Eigene zu leben, der kann dies auch anderen zugestehen. Dies führt zum Thema des Lassens, das aber an dieser Stelle nicht weiter vertieft wird.

Da sich der Mensch – wie bereits dargelegt wurde – im Willen ergreift, sind Selbstregulation, Selbstwirksamkeit oder auch Selbstgestaltung ohne Willen nicht denkbar, ja nicht einmal Selbstdisziplin. Erziehung ist aber am wirksamsten, wenn sie die Selbstgestaltungskräfte des Menschen mobilisiert. „Jedes Werden und Anderswerden des Menschen ist ohne sein Mitwirken nicht denkbar“ (Waibel 2011, 162). „Er könnte schon, wenn er nur wollte“ oder „Er müsste nur ‚Wollen‘ wollen“ sind oft gehörte Sätze aus dem Erziehungsalltag. Dies scheint zwar prinzipiell zu stimmen, aber – wie schon gesagt – können Menschen nicht Wollen wollen oder Lieben wollen. Wollen und Können sind eben verschiedene Phänomene, die nicht auf das jeweils andere zurückgeführt werden können (vgl. Waibel 2011, 230).

Für Böhm ist der Wille der „Inbegriff des menschlichen Vermögens der Selbstbestimmung“ (Böhm 2005, 679), als wesentliche Grundlage von Mündigkeit und Selbstständigkeit. „Für die Pädagogik ist mithin der Anspruch auf Selbstständigkeit ohne Förderung des Willens nicht durchzuhalten. Das Leitziel Emanzipation ist z. B. ohne Ausbildung von Kraft, Entschlossenheit, Zielgerichtetheit, Durchhaltevermögen zur Abwehr von Fremdbestimmung nicht zu erreichen, und dies sind Eigenschaften des Willens“ (Buddrus 1997a, 1546). Weiters argumentiert Buddrus, dass der Wille zur Stabilisierung der Identität gebraucht werde, da die heutige gesellschaftliche Realität einer Identitätsdiffusion Vorschub leiste. Der Entwicklung des Willens beim Kinde müsse daher heute besonderes Augenmerk geschenkt werden (a. a. O).

Grundlage für die Willenserziehung bilden die ersten drei existenziellen Grundmotivationen. Kinder brauchen zunächst Raum, Schutz und Halt (erste existenzielle Grundmotivation). Sie benötigen zweitens Beziehung, Zeit und Nähe (zweite existenzielle Grundmotivation) und schließlich Beachtung und Wertschätzung ihres So-Seins sowie „das Gerechwerden der eigenen Person“ (meint: dass die anderen ihnen gerecht werden) als Basis für die Entfaltung des Eigenen (dritte existenzielle Grundmotivation) (vgl. Längle 2008, 29ff).

Das Bild von Kindern, die auf ihrem scheinbaren Recht bestehen und auf unserem Kopf herumtanzen, entspricht eher verwöhnten Kindern oder Kindern, die einer „laissez-faire“-Erziehung ausgesetzt sind. Dies sind Erziehungsformen, die nicht auf die Person des Kindes und damit auf seine Werte eingehen, aus welchen Gründen auch immer. Es stimmt auch nicht, dass willensstarke Personen egoistisch sind. Willensstarke (und nicht auf ihren Wünschen beharrende) Menschen und Kinder sind an ihren Werten orientiert.

WESHALB IST WILLENERZIEHUNG ZENTRAL?

Im Willen zeigt sich die Person mit ihrer Potenzialität. Gleichzeitig entwickelt sie sich durch ihren Willen. Sie braucht diesen, um das Eigene im Auge zu behalten und sich dadurch selbst treu zu bleiben. In der Existenziellen Erziehung nehmen daher Wert- und Willenserziehung einen breiten Raum ein. Zu unterscheiden sind zwei wesentliche Aspekte des Willens: Einerseits entzündet er sich, wenn wir von einem Wert berührt werden. Andererseits ist auch Wille nötig, wenn

wir uns für einen Wert entscheiden und diesen verwirklichen.

Dazu kommt: Wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sie das, was ihnen wertvoll ist, auch realisieren können, stärkt dies ihr Selbstvertrauen und ihren Selbstwert. Durch die Wertverwirklichung erwerben sie neue Fähigkeiten, lernen aber auch grundsätzlich, dass sie etwas durchziehen und zu Ende bringen können. So wird Vertrauen in die eigene Selbstgestaltung und das eigene Können aufgebaut (vgl. Lidworksy 1932a, o. S.; zit. nach Dreher 1994, 294). Das Kind sieht, was ihm alles möglich ist, was es schon alles geschafft hat. In der Folge wird sich es sich weiteren herausfordernden Aufgaben stellen; Es wird eher auf der „Erfolgswelle“ reiten (und nicht misserfolgsorientiert sein).

Oft erfahren Kinder in ihrer Erziehungsgeschichte, dass ihr eigener Wille unerwünscht ist. Noch immer herrscht die Meinung vor, dass zwar der Wille des Kindes unbedingt zu brechen sei, sich aber dennoch unterzuordnen habe, vor allem Eltern, Lehrpersonen, Erwachsenen und den gesellschaftlichen Erfordernissen. Und wie oft gehen wir davon aus, dass wir als Erziehende alleine die Ziele der Erziehung bestimmen? Können wir immer davon ausgehen, dass das, was wir für gut und richtig halten, beim jeweiligen Kind gilt? (vgl. Waibel 2011, 155).

Ohne den Willen des Kindes wäre Erziehung ein absolut einseitiges Geschehen. Ohne eigenen Willen des Kindes könnten wir nicht von Erziehung sprechen, sondern bestenfalls vom „Machen“ des Menschen. Ohne eigenen Willen wären Kinder den Erziehenden ausgeliefert. Sie könnten ihre Potenzialität nicht selbst entfalten. Sie würden zwischen den widersprüchlichen Anforderungen von außen zerrieben. Es gäbe keine Instanz, die ihr Selbst im Auge hätte. Den Erziehenden würde sich nichts entgegensetzen, keine Person, die auf das Ihre achtet, keine (anderen) Werte, kein (anderer) Wille. Das Kind wäre den Erziehenden völlig ausgeliefert. Erziehende könnten schalten und walten, wie es ihnen beliebt. Was auf den ersten Blick möglicherweise fasziniert (weil wir ja die Schwierigkeiten der Realität kennen), sieht auf den zweiten Blick gar nicht mehr so anziehend aus: Das Kind würde genau so geformt, wie es Erziehende für richtig hielten. Es wäre das Abbild der (Vorstellungen der) Erziehenden, mit allen ihren Schwächen und Fehlern. Erziehende hätten in einem solchen Fall die absolute Verantwortung für ihr Tun, denn dieses zeigte sich 1:1 beim Kind. Keine Rede könnte mehr davon sein, dass sich Kinder gemäß ihrer Person entwickeln. Sie könnten keine eigene Identität ausbilden. Aus der etwas breiteren Sicht der Menschheitsgeschichte gesehen wäre keine Weiterentwicklung möglich, weder für den Einzelnen noch für die Menschheit, denn es würden ja nur immer dieselben (Verhaltens)Muster weitergegeben und der Mensch reproduzierte sich selbst. Dadurch, dass sich der Mensch im Willen ergreift, kann er anders werden als seine Umwelt; anders als erwartet.

WILLE UND LERNPROZESSE

Auch für jeden Lernakt bilden das Berührtwerden durch einen Wert und der daran entfachte Wille eine wesentliche

Voraussetzung. Ohne dieses siamesische Zwillingpaar würde Lernen durchgängig als sehr unlustig erlebt. Der Wille hilft uns über entbehrensreiche Zeiten hinweg, etwa, wenn wir eine Sache können (einen Felgaufschwung, eine Sprache, ein Musikstück, ...) oder einen Abschluss schaffen wollen. Gleichzeitig erwirbt sich das Kind mit jedem Lernschritt Fähigkeiten, die ihm nicht nur von der Sache her nützlich sind, sondern auch seinen Selbstwert stützen, weil es nun wieder eine neue Fähigkeit erworben hat und weil es sich – gestützt auf den Erfolg – mehr und mehr zutraut.

Wie die Forschungen zur Neurobiologie der letzten Jahre zeigen, werden bei gelingenden und gelungenen Lernprozessen die Belohnungssysteme im Gehirn aktiviert (Bauer 2009). Das bedeutet, Lernen und die erworbenen Fähigkeiten lösen positive Gefühle im Menschen aus. Dazu kommt, dass bei jedem Lernen Verschaltungen verstärkt und/oder neue angelegt werden. Dadurch verändert und entwickelt sich das Gehirn. Pointiert formuliert lässt sich daher sagen, dass der Wille des Kindes nicht nur die Selbstgestaltung, sondern auch die Gehirnentwicklung vorantreibt.

PERSONALE WERTERZIEHUNG ALS BASIS FÜR DIE WILLENSBILDUNG

Lidworsky meinte bereits 1923, dass jede Übung nur dann zur Willensbildung beitrage, sofern sie Werte aufbaue (1932a; zit. nach Dreher 1994, 294). Für ihn gehören daher Willens- und Werterziehung zusammen (ebd 295). Damit ist er dem Konzept der Existenzanalyse sehr nahe.

Personale Werterziehung hat andere Ansatzpunkte als Moralerziehung oder Moralentwicklung. Nicht alle Kinder wachsen im Bewusstsein auf, dass ihr Eigenes etwas Wertvolles ist oder dass sie in ihrem Eigenen wertgeschätzt werden. Das Ziel einer personalen Werterziehung besteht nun darin, Kindern zu helfen, ihre personalen Werte zu entdecken und zu erkennen und ihnen zu helfen, diese umzusetzen. Dabei wird ihnen deutlich, dass ihre (personalen) Werte wichtige Wegweiser für ihre Person und ihr Leben sind. Sie erkennen Werte als etwas Kostbares, ob sie denn nun verwirklicht werden können oder nicht. In der Folge werden sie achtsam für eigene, aber auch „fremde“ Werte. Dies gilt schon für Kinder im Vorschulalter, mindestens für solche ab dem Schulalter, auch wenn Kinder ihre Werte noch nicht als solche identifizieren oder gar benennen können. Kinder spüren aber sehr früh intuitiv, was sie anspricht und zeigen oft deutliche Interessen. Diese zu sehen und zu erkennen ist wesentlich. Überhaupt geht es in diesem Zusammenhang vor allem ums Wahrnehmen und Tun und erst sehr viel später ums Verbalisieren (vgl. Waibel 2011, 277ff). Auch wenn nicht immer alle Werte umgesetzt werden können und damit das Lassen geübt werden muss, ist es wichtig, auch den gelassenen, nicht realisierten Werten eine Gestalt zu geben, dem Kind deutlich zu machen, dass es in seinen Werten gesehen wurde.

Personale Werterziehung erfordert eine offene, unvoreingenommene, phänomenologische Herangehensweise durch die Erziehenden. Ziel ist es, Kinder und ihre Werte in einem umfassenden Sinne zu verstehen. Verstehen heißt, den anderen in seinem tiefen Wesen und nach Möglichkeit in seiner

Potenzialität zu erfassen. Verstehen heißt, wissen, was den anderen in Bewegung bringt. Verstehen heißt, das Kind in seinen Werten zu sehen und anzusprechen. Mit anderen Worten: Weitgehend verstehen tun wir den anderen, wenn wir seine (personalen) Werte kennen. Dass dies keine Erziehungstechnik, sondern eine Erziehungshaltung ist, versteht sich von selbst.

Verstehen bedeutet, das Kind

- in seinem Sein und Sosein wertzuschätzen;
- in seiner Potenzialität zu erkennen;
- in seinen Werten zu sehen;
- in all dem ganz ernst zu nehmen (vgl. Waibel 2011, 220).

Werterziehung ist meist nicht konfliktfrei, denn wenn uns etwas als wertvoll erscheint, setzen wir uns dafür ein. Ein personales, die Werte klärendes Auseinandersetzen kann daher das gegenseitige Verstehen vertiefen. Wir lernen ja den anderen Menschen gerade dadurch am besten kennen, dass wir seine Werte entdecken. Ein solch offener und transparenter Umgang ist klärend für das Kind. Entscheidend ist, ob die Werterziehung „außen“ (zwischen Erziehenden und zu Erziehenden) oder „innen“ beim Kind (und unter Ausschluss der Öffentlichkeit) stattfindet, weil das Kind etwa seinen Werten nicht nachgehen kann oder darf oder weil diese nicht gesehen oder unterdrückt werden.

WIE GELINGT WILLENSERZIEHUNG?

Grundsätzlich gilt: Es motiviert nichts so sehr wie ein erkannter Wert. Damit bildet er den wesentlichen Schlüssel zu unserer Motivation.

Zur Stärkung des Willens bzw. des Kindes in dem, was es selbst möchte, mögen folgende Überlegungen beitragen:

- *Unterstützung beim Erkennen von Werten*
Zunächst einmal geht es um das Verstehen der Werte und die Beziehung des Kindes zu seinen Werten. Dementsprechend ist das „Hinschauen“ und „Hinhören“, vielleicht noch besser „Hinspüren“ auf die Person des Kindes von großer Bedeutung. Wo zeigt es Interesse, Talent, Freude? Bei welcher Tätigkeit springt ein Funke über? Nach Abklärung, wie wichtig und „tragend“ diese Präferenzen sind, können mit dem Kind verschiedene Möglichkeiten der Wertverwirklichung überlegt werden.
- *Unterstützung bei der Umsetzung von Werten*
Manchmal ist es schwierig, zu eigenen Werten zu stehen, besonders, wenn sie nicht aktuell zu sein scheinen, aber auch dann, wenn Erziehende andere Vorstellungen und Einstellungen haben als ihre Kinder. Gerade in solchen Fällen können Erziehende Kinder unterstützen, indem sie – nach Klärung oder Auseinandersetzung – Kindern ermöglichen, ganz und ohne schlechtes Gewissen bei ihren Werten zu sein und zu bleiben und sie auf ihrem Weg bestärken.
- *Unterstützen beim Dranbleiben bei Werten*
Ein oder zwei Generationen früher hieß es in der Erziehung häufig: „Wenn Du etwas anfängst, musst du es auch weitermachen.“ Das galt, wenn das Kind beispielsweise ein Musikinstrument lernen, sich in einer neuen Sportart versuchen

wollte, eine Berufsausbildung in Angriff nahm und anderes mehr. Grundsätzlich hat ein Wert die Tendenz zur Dauer. Zeit und damit Dauer ist aber bei Kindern anders definiert als bei Erwachsenen. Wann ist der bessere Zeitpunkt, Dinge auszuprobieren als in der Kindheit? Wenn das Kind erkennt, dass der zunächst attraktive Wert doch nicht der richtige ist oder sich seine Werte verändert haben, ist es nur konsequent (und damit existenziell), ihm zu ermöglichen, sich neu auszurichten. Dabei muss zwischen einer augenblicklichen Durststrecke – beispielsweise in bestimmten mühsamen und anforderungsreichen Ausbildungsphasen – und dem Gefühl, dass der Wert nicht mehr trägt, unterschieden werden, beispielsweise zwischen der Tatsache, ob das Klavierspielen doch nicht das richtige ist oder ob das Kind einfach nur im Moment keine Lust zum Üben hat. Auch wenn das Kind vorzeitig das Klavierspielen, Briefmarkensammeln oder das Eislaufen beendet, so hat es in jedem Fall einige Erfahrungen und Kompetenzen erworben oder ist um einiges Wissen reicher geworden.

Werteerziehung zu Personalen Werten beinhaltet daher zusammengefasst folgende Aspekte:

In einem ersten Schritt geht es für Erziehende darum, stellvertretend für das Kind dessen Werte zu spüren, ihm diese aufzuzeigen, deutlich zu machen und deren Umsetzung zu ermöglichen.

- Dem Kind wird so eine breite Wertevielfalt aufgezeigt, in der es seine Werte ausprobieren, aber auch wieder lassen kann.
- Auf diese Weise lernt das Kind, selbst hinzufühlen und hinzuspüren und damit weitere eigene Werte zu entdecken.
- Eine wesentliche Grundlage für die Wertvermittlung ist die Förderung von Freiheit, Verantwortung und personaler Stellungnahme bei allen Beteiligten, gerade auch beim und mit dem Kind. Das heißt in Konsequenz, dass Erziehende auch andere Werteentscheidungen als ihre eigenen zulassen.
- Die Förderung der Entscheidungsfähigkeit beim Kind bildet eine entscheidende Basis für die Willensstärkung. Dies setzt Mut, Vertrauen und Gelassenheit voraus (vgl. Waibel 2011, 248).
- Wenn es um die Umsetzung von Werten geht, kann es notwendig sein, sich zu beschränken, sich in Ruhe zu entscheiden und sich für das Wichtige Zeit zu nehmen.
- All dies erfordert, dass das Kind aus einem sicheren Raum, aus Schutz und Halt heraus agieren kann.
- Wie in allen Bereichen der Erziehung ist die Beziehung zu den Erziehenden zentral. Es geht dabei neben der Vermittlung des Grundwertes darum, dem Kind nahe zu sein und ihm Nähe und Beziehung zu seinen Werten zu ermöglichen. Dafür braucht es Zeit.
- Das Kind muss aber auch in seinem Sosein be- und geachtet sowie wertgeschätzt werden. Es braucht einen Raum für die Entfaltung seiner Eigenständigkeit.
- Indem sich das Kind ganz einer Sache widmen kann, lernt es, den Wert, der in den Dingen und in seinem Tun liegt, zu erfahren, zu festigen und zu schätzen. Es wird offen für Anforderungen der Welt und übt sich in der Anwerthaltung ein. Es erfährt, dass es Werte gibt, die im Leben tragen.

- Anregungen zur Erweiterung des Werterepertoires lassen Kinder erfahren, dass es auch außerhalb ihrer eigenen Wertewelt Werte gibt, die angeschaut und einbezogen werden könnten.

Literatur

- Bauer J (2009) „Being mirrored involves a message about oneself“. Die Bedeutung der Spiegelung für die pädagogische Beziehung. Vortrag 01. 05. 09, Salzburg
- Biller K, de Lourdes Stiegeler M (2008) Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor E. Frankl. Wien: Böhlau
- Böhm W (2005) Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner
- Buddrus V (1997a) Humanistische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis H & Hug T (Hg) Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Buddrus V (1997b) Willensbildung. In: Hierdeis Helmwart H T (Hrsg) Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider
- Dreher E (1994) Willenserziehung: Ein Thema für die Pädagogische Psychologie. In: Dreher E, Psychologie in Erziehung und Unterricht. München: Reinhardt. 4.Quartal, S. 291 – 302
- Frankl V (1987a) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt am Main: Fischer
- Frankl V (1987b) Theorie und Therapie der Neurosen Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse. München: Reinhardt
- Frankl V (1990) Der leidende Mensch: Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. München: Piper Verlag
- Frankl V (1991) Ärztliche Seelsorge Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt, Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Frankl V (1992) Der unbewusste Gott. München: dtv
- Frankl V (2002) Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Beltz
- Goschke T (2008) Volition und kognitive Kontrolle. In: Jochen M (Hg) Allgemeine Psychologie. Berlin: Springer
- Köck P (2008) Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Augsburg: Brigg
- Längle A (2000) Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse
- Längle A (2003) Emotion und Existenz. In: Existenzanalyse. Längle A (Hg) Emotion und Existenz. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse
- Längle A (2008) Existenzanalyse. In: Längle A & Holzhey-Kunz A, Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: Facultas
- Lexikonredaktion M (1996) Schülerduden Psychologie (2. überarbeitete Auflage ed.). Mannheim: Dudenverlag
- Stumm G & Pritz A (Hg) (2009) Wörterbuch der Psychotherapie. Wien: Springer
- Waibel E M (2011) Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung. Grundlagen einer existenziellen Pädagogik. Augsburg: Brigg
- Wicki B (1991) Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik. Bern: Haupt

Anschrift der Verfasserin:

PROF. DR. PHIL. EVA MARIA WAIBEL
Hochschule Zug
Zugbergstraße 3
CH-6300 Zug
evamaria.waibel@phz.ch