



Eine Schule für alle oder Wie inklusive Bildung gelingen kann – Ableitungen aus der Existenziellen Pädagogik

Julie Melzer

*Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
julie.melzer@aau.at*

EINGEREICHT 11 NOV 2018

ÜBERARBEITET 10 APR 2019

ANGENOMMEN 12 APR 2019

Im Rahmen der Debatte um Vor- und Nachteile einer Sonderschule fordert Ernst Tatzert (2011) eine „Sonderschule für alle“. Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie eine solche Schule, in der alle Kinder – ungeachtet der zwischen ihnen bestehenden Unterschiede – gemeinsam lernen können, aussehen müsste. Die Annäherung an eine Antwort erfolgt dabei aus Sicht der Existenziellen Pädagogik. Dieser vergleichsweise junge pädagogische Ansatz beruht auf der Sinnlehre Viktor Frankls. Die anthropologischen und philosophischen Grundannahmen des österreichischen Psychiaters haben weitreichende Implikationen für die Pädagogik und geben letztlich auch Hinweise auf Gelingensfaktoren einer inklusiven Bildung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusive Bildung, Gelingensfaktoren, Existenzielle Pädagogik, Viktor Frankl, Wille, personale Werte, phänomenologische Haltung, Beziehung, Anwerthaltung, Potentialorientierung, Personalisierung

“Person-sein heißt absolutes Anders-sein.”
Viktor Frankl

1. Schule am Wendepunkt

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist Österreich ebenso wie seine Nachbarländer Schweiz und Deutschland die Selbstverpflichtung zur Weiterentwicklung der Schulsysteme im Sinn einer umfassenden Partizipation aller Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen und in allen Schulstufen eingegangen (Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017, S. 9). Ein großer Diskussionspunkt besteht seither darin, unter welchen Ver-

hältnissen dieses Ziel umgesetzt werden kann. In diesem Diskurs geht es vielfach um die Wirksamkeit inklusiver versus exklusiver Bildungsangebote (Hascher, 2017, S. 69). Konsens besteht in der politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung dahingehend, die individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen spezifisch zu berücksichtigen (ebd.). So tritt auch Ernst Tatzert (2011) im Umkehrschluss zur Forderung nach einer Schließung der Sonderschulen für „eine Sonderschule für alle“ ein. Wie aber müsste eine solche be-sonder-e Schule, in der jedes Kind mit und ohne Behinderung individuell gefördert wird, aussehen?

2. Über das Drehen an strukturellen Schrauben

In diesem Zusammenhang gilt es zunächst, sich von einigen Mythen zu verabschieden. Es sind weniger die oft ins Feld geführten strukturellen Bedingungen, die erfolgreiches schulisches Lernen und Lehren ausmachen. So hat etwa die Klassengröße laut Hattie (2009, S. 85ff) oder Meyer (2018, S. 8) nachweislich nur einen bescheidenen Einfluss auf den Lernerfolg. Auch die leistungshomogene Einteilung der Schüler/-innen (wie sie in Form von Sonderschulen oder im getrennten Unterricht von Kindern mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulbetrieb passiert) erzielt kaum positive Effekte (Hattie, 2009, S. 76). Bildungspolitik und Bildungsplanung vornehmlich auf strukturellen Maßnahmen aufzubauen, hat also wenig Sinn. Worauf kommt es dann aber an? Dieser Frage wird im Folgenden aus Perspektive der Existenziellen Pädagogik unter Bezugnahme auf Standardwerke zum Unterricht und Einbindung von Eindrücken aus Unterrichtsbeobachtungen nachgegangen.

3. Entstehung und Eckpfeiler der Logotherapie und Existenzanalyse

Die Existenzielle Pädagogik wurzelt in der *Logotherapie* und *Existenzanalyse* von Viktor E. Frankl (1905–1997). Dem österreichischen Psychiater und Holocaust-Überlebenden zufolge ist der Mensch primär auf Sinn (lógos = griechisch für „Sinn“) ausgerichtet. Er bildet eine Einheit aus Körper, Seele und Geist. Die *physische Dimension* inkludiert laut Frankl (1994, zitiert nach Lukas, 2014a, S. 18ff) das organische Zellgeschehen sowie biologisch-physiologische Körperfunktionen. Zur psychischen Dimension zählen Stimmungen, Triebe, Gefühle, Instinkte, Affekte, intellektuelle Begabungen, erworbene Verhaltensmuster und soziale Prägungen. Die *noetische (=geistige) Ebene* macht den Menschen schließlich erst zum Menschen. Sie beinhaltet die freie Stellungnahme gegenüber Körper und Befindlichkeiten. Eigenständige Willensentscheidungen („Intentionalität“), sachliches und künstlerisches Interesse, schöpferisches Gestalten, Religiosität, ethisches Empfinden („Gewissen“), Wertverständnis und Liebe sind in der Geistigkeit des Menschen anzusiedeln.

In der Auseinandersetzung mit der noetischen Dimension stieß Frankl auf zwei weitere zutiefst menschliche Phänomene: die *Selbstdistanzierung* und *Selbsttranszendenz*.

Unter *Selbsttranszendenz* ist zu verstehen, dass der Mensch sich nur selbst verwirklichen kann, indem er sich auf eine Sache, ein Werk, eine Aufgabe oder auf einen anderen Menschen ausrichtet. Die Person genügt sich demnach von ihrem Wesen her niemals selbst, sondern ist auf die Ergänzung durch jemand oder etwas anderes angewiesen (Frankl, 2015b, S. 26).

Mit *Selbstdistanzierung* meint Frankl (2010, S. 88f), dass der Geist des Menschen gegenüber dem Psychophysikum „frei“ ist. Das heißt, der Mensch ist im Gegensatz zum Tier nicht identisch mit seinen Trieben, Gefühlen, Stimmungen und Charakteranlagen. Er muss körperlichen Bedingungen und psychischen Kräften nicht nachgeben, sondern kann sich davon auch distanzieren. Frankl (2015b, S. 142) spricht von der „Trotzmacht des Geistes“ und hat diese in griffiger Weise mit dem Ausspruch auf den Punkt gebracht: „Ich muss mir nicht alles von mir selber gefallen lassen!“

Das Herzstück der Sinnlehre bilden schließlich die folgenden drei Axiome:

- *der Wille zum Sinn*: Die wesentliche Antriebskraft des Menschen ist der Wille zum Sinn. Wird das menschliche Sinnbedürfnis frustriert, kann das zu Konflikten, Störungen und Erkrankungen führen. (Frankl, 2016, S. 11ff)
- *der Sinn des Lebens*: Das Leben hat unter allen Umständen Sinn. Jeder Augenblick hat ein Sinnangebot, das es zu verwirklichen gilt. Sinn kann nicht vorgegeben, sondern muss gefunden werden. Er ist situations- und personenabhängig. (Frankl, 2005, S. 158f)
- *die Freiheit des Willens*: Der Mensch ist zwar nicht frei von Bedingungen, aber frei sich gegenüber diesen Bedingungen so oder so zu verhalten, d.h. z.B. an einem Schicksalsschlag zu wachsen oder daran zu verzweifeln. (ebd.)

Frankl widerspricht damit dem mechanistischen Ansatz, dass der Mensch gleich einer „trivialen Maschine“ (von Foerster, 1993, S. 245ff) funktioniert und ein bestimmter Input jeweils einen bestimmten Output erwarten lässt. Der Mensch ist keine „Durchlaufstation“ für „Empfangenes“, das ihn unwiderruflich prägt und sein Verhalten bestimmt. Er „prägt sich vielmehr selbst“, und zwar „durch dasjenige, was er in die Welt aussendet“. (Lukas, 2014b, S. 255ff) Die Logotherapie und Existenzanalyse zeichnet damit den Menschen nicht als Opfer, sondern – auch in schwierigsten Lebenssituationen – als „Autor“ des eigenen Lebens (Bieri, 2011, S. 9). Frankl erlebte und überlebte mit dieser Einstellung mehrere Konzentrationslager. Seine Erfahrungen in der Gefangenschaft bezeichnete er später als „experimentum crucis“ („Schlüsselexperiment“) seiner Lehre (Frankl, 2002, S. 75).

4. Existenzielle Pädagogik

Die anthropologischen und philosophischen Grundannahmen Frankls haben weitreichende Implikationen für die Pädagogik. Die umfangreichsten Beiträge zur Anwendung der Sinnlehre im Handlungsfeld von Erziehung und Bildung stammen von Eva Maria Waibel (2013) sowie Waibel und Wurzrainer (2016). Die darin beschriebenen und im Folgenden auszugsweise dargelegten Leitlinien der Existenziellen Pädagogik enthalten zugleich wertvolle Hinweise für einen inklusiven Unterricht in „einer Schule für alle“.

4.1. Das einzelne Kind im Fokus

Wegweisend an Frankls Menschenbild ist, dass er in Ergänzung zur körperlichen und seelischen Dimension eine dritte eingeführt hat: die geistige (=noetische) Dimension. Sie ist *nicht* mit Intelligenz oder Verstand zu verwechseln und zeichnet jeden Menschen aus –unabhängig von Alter, Herkunft, Intelligenzquotient oder Bildung. Sie ist die Grundlage für seine Einzigartigkeit und Einmaligkeit. Wenn nun jeder Mensch ein „absolutes Novum“ (Frankl, 2016, S. 88) ist, hat das für die Pädagogik die Konsequenz, dass es keine „vorgefertigten Rezepte“ gibt. Existenzielle Erziehung und Bildung folgt damit dem in der Pädagogik als „Technologie-defizit“ (Luhmann & Schorr, 1982) beschriebenen Postulat, womit Erziehung offensichtlich mit der grundlegenden Ungewissheit und Offenheit im menschlichen Handeln umgehen muss.

Pädagoginnen und Pädagogen wissen nach Waibel (2013, S. 169) so letztlich nie im Voraus, was ein gesetzter Stimulus beim Kind auslöst: Freude, Trauer, Widerstand, Aggression, Begeisterung – oder ob er keine ersichtliche Wirkung zeigt. Unklar ist im Vorhinein auch, wie lange ein Stimulus braucht, bis er fruchtet und ob das geschieht. In der existenziellen Erziehungshaltung orientieren sich Erziehende daher radikal an der Person des Kindes und weniger an allgemeinen Theorien. „Die Herangehensweise in der Existenziellen Pädagogik erfordert einen ähnlichen Ansatz wie sie SpitzenköchInnen auszeichnet: Diese lassen sich zwar von Kochbüchern inspirieren, schaffen aber eigene Kreationen“ (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 15). Das gilt selbstredend auch für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung, bei denen die Gefahr, Schubladen zu bedienen und darin nach Rezepten für den Umgang mit ihnen zu suchen, besonders gegeben ist. Die „50 Tipps für den klugen Umgang mit ADS im Klassenzimmer“ (Pfad Niedersachsen e.V., 2017) sind vor diesem Hintergrund dann kontraproduktiv, wenn sie den Blick auf die Anforderungen der konkreten Situation und die Bedürfnisse und Bedarfe des konkret betroffenen Kindes verstellen.

In Form der Orientierung am einzelnen Individuum unterstreicht Existenzielle Pädagogik das Prinzip der Individualisierung. Gleichzeitig geht sie darüber hinaus,

indem sie konsequente Personalisierung fordert. Das impliziert, im Unterricht nicht nur auf das einzelne Kind ein-, sondern von ihm auszugehen (siehe auch 4.7.). Anknüpfungspunkte dafür bilden die personalen Werte und der Wille des Kindes.

4.2. Wo ein Wert ist, ist auch ein Wille

In der Existenziellen Pädagogik wird zwischen allgemeinen und personalen Werten unterschieden (Hauser, 2004). Während die allgemeinen Werte, so Eva Maria Waibel (2013, S. 72), je nach Kontext, Gesellschaft oder Gruppe variieren, sind die personalen Werte je nach Person völlig verschieden. Die Vermittlung allgemeiner Werte kann intentional und funktional erfolgen. Personale Werte dagegen können Kindern nicht beigebracht werden, weil sie jene Werte meinen, von denen die Person berührt und angesprochen wird. Darin bilden sich beispielsweise Vorlieben und Interessen ab (Waibel 2012, S. 90). Wird eine Person von Werten angesprochen, wird ihr Wille aktiviert. Nach Frankl (2016) ist der Wille zum Sinn die bedeutsamste Motivation und damit konsequent in Erziehung und Bildung zu berücksichtigen. Das hebt die Existenzielle Pädagogik insofern ab, als eine Auseinandersetzung mit den Begriffen „Wille“ und „Wollen“ in der aktuellen pädagogischen Fachliteratur sonst kaum zu finden ist (Waibel, 2012, S. 85).

Je bedeutsamer ein Wert für einen Menschen ist, desto mächtiger ist sein Wille. Das Basieren auf einem Wert und nicht auf einem bloßen Bedürfnis bildet auch ein Unterscheidungsmerkmal von Wille und Wunsch. Im Wollen wird der Mensch außerdem „nicht getrieben und gesteuert, sondern er steuert sich selbst“ (Wicki, 1991, S. 212). Im Wollen ist er aktiv („Ich bin entschlossen, durch eigenes (Zu)Tun zum Erreichen meines Ziels beizutragen.“), im Wünschen passiv („Ich hätte gern etwas, wozu andere etwas für mich tun sollen.“) (Hinte, 2006, S. 10).

Eine personal ausgerichtete Unterrichtsgestaltung setzt also an den jeweiligen Werten der Lernenden als Basis für deren Willens- und Leistungskraft an. Lern- und Bildungsprozesse sind folglich so gestaltet, dass jedes Kind personale Werte entdecken und umsetzen kann (Strauch, 2012, S. 92ff).

4.3. Kinder gesamthaft und ohne Zuschreibungen wahrnehmen

Sätze wie „Sie kennen ja die Diagnose, dann wissen sie ja, wie es mit ihm ist, oder?“, hört man als Sachverständige für Schulassistenten¹ von Lehrkräften immer wieder. Geht man von Frankls nicht-reduktionistischem Menschenbild aus, muss die

¹ Um Kindern mit Behinderung die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, werden auch in Österreich zusehends Schulassistentinnen und Schulassistenten als niederschwellige Unterstützung eingesetzt (Prammer-Semmler, 2017, S. 9). In der Steiermark erfolgt die Genehmigung der Leistung über §7 des Steiermärkischen Behindertengesetzes vom 10.2.2004. Zur Überprüfung des Leistungsanspruchs in Form von teilnehmender Beobachtung in der Klasse und Explorationsgesprächen wird der iHB-Sachverständigen-Dienst eingesetzt, für den die Autorin als externe Gutachterin tätig ist.

Antwort schlicht „Nein“ lauten. So wie das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, lassen Teilaspekte einer Person nur eingeschränkt Rückschlüsse auf die ganze Person zu. Pädagogische oder psychologische Diagnosen reduzieren nach Waibel (2013, S. 179f) die Person auf den schmalen Aspekt einer Krankheits- oder Verhaltenszuschreibung. Genauso greifen auch alle Versuche zu kurz, eine Person aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft oder Religion zu erklären. Aufgrund der Fähigkeit zur freien Stellungnahme gegenüber biologischen, psychologischen und soziologischen Bestimmungsfaktoren bedingen Merkmale wie diese Personen höchstens, bestimmen sie aber nicht.

Nichts prägt den Umgang mit anderen Menschen dagegen mehr als das Bild des Menschen, das man in sich trägt. Dieses (innere) Bild von einem Kind leitet das pädagogische Tun mehr als angelerntes Wissen und eingeübte Verhaltensweisen (Waibel, 2013, S. 169).

Kritisch können solche inneren Bilder insbesondere dann sein, wenn Kindern eine negative Eigenschaft zugeschrieben wird, und sie diese in der Folge in ihr Selbstbild integrieren – in der Wissenschaft als „self-fulfilling prophecy“, „Rosenthal“- oder „Pygmalion-Effekt“ beschrieben (Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 69ff; Watzlawick, 1986, S. 61ff) – oder von bestimmten Merkmalen eines Kindes, wie z.B. ungepflegtes Äußeres oder starker Dialekt auf andere, davon eigentlich unabhängige Verhaltensweisen, wie z.B. Intelligenz oder Lernfähigkeit geschlossen wird – als „Halo-Effekt“ bekannt (Jürgens & Sacher, 2008, S. 75). Vor diesem Hintergrund fordert Existenzielle Pädagogik gegenüber dem Kind ein *Mindset der Offenheit*, d.h. ein vorurteilsloses Hinschauen, unverstellt durch eigene und fremde Theorien. Um das einzelne Kind ohne Zuschreibungen und frei von Bedingtheiten wie Behinderung, Herkunft etc. wahrzunehmen, wird die phänomenologische Haltung als wesentliche Methode des Wahrnehmens und Verstehens angewandt. Diese setzt Waibel (2013, S. 174) zufolge auf Vorurteilslosigkeit, indem immer wieder ergebnisoffen gefragt wird: *Was sehe, höre, fühle ich? Was will mir dieses eine Kind in seiner Art sagen?* In der Erziehung lautet die primäre Frage damit nicht: Was soll ich tun?, sondern: Wie lerne ich zu verstehen? Die phänomenologische Haltung ist anspruchsvoll, sofern Offenheit nicht nur ein Schlagwort ist, sondern das „Wagnis“ meint, „eigene Vorstellungen, Erwartungen, auch erworbenes Wissen hintan zu stellen und den Blick wieder frei zu machen für das, was hier und jetzt ist“ (Brecker, 2015, S. 102). Eine solche Herangehensweise erfordert Übung und eine entsprechende Feedbackkultur. Um eigene Verhaltensweisen entlang dieses offenen und wertfreien Zugangs zu reflektieren, würde sich in der unterrichtlichen Praxis etwa die Nachbereitung im Rahmen von Teamteaching oder das gezielte Einholen von Rückmeldungen der Lernenden anbieten.

4.4. Beziehung als Wirkinstrument

Ganz Mensch ist der Mensch Frankl (2005, S. 47) zufolge dort, wo er sich selbst vergisst, indem er sich sinnvollen Aufgaben oder anderen Menschen zuwendet. In einer sinnzentrierten Erziehung und Bildung spielt daher Beziehung eine grundlegende Bedeutung.

Als Fachkraft in eine dialogische Beziehung mit dem Kind zu treten, setzt nach Waibel und Wurzrainer (2016, S. 63) voraus, es als Person und mit seinen Werten zu schätzen, es also wert-zu-schätzen.

„Der Pädagoge bietet in seiner wertschätzenden, ermutigenden und Selbstwert stärkenden Haltung eine Beziehung zum Schüler an. Der Schüler kann das Angebot annehmen und die Beziehung aktiv mitgestalten. Dieser Rahmen bietet die Möglichkeit, die Persönlichkeit weiter zu entwickeln und soziale Kompetenzen zu stärken – oder anders ausgedrückt: Er bietet die Basis zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung eines jeden Schülers.“ (Auerbach et al., 2013, S. 36)

Beziehungsaufbau erfolgt – gerade bei Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen – durch Hinwendung und Auseinandersetzung, Zeit, Nähe und – Humor. Gerade jene Kinder, die es den Fachkräften schwermachen, Beziehung mit ihnen aufzunehmen, brauchen interessierte, wertschätzende und verlässliche Beziehungsangebote ganz besonders. In diesem Fall sind Lehrkräfte gefordert, zwischen herausforderndem Verhalten und Person des Kindes zu trennen. Die Beziehung wird gemäß dem Motto „Liebe mich am meisten, wenn ich es am wenigsten verdiene; denn dann brauche ich es am dringendsten“ nicht in Frage gestellt. Nach seinem „Geheimrezept“ in einer als schwierig beschriebenen Klasse (mehrere Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und individuellem Hilfebedarf) gefragt, antwortete der Lehrer, bei dem im Rahmen jeder teilnehmenden Beobachtung durchgängig eine positive und störungsfreie Lernatmosphäre zu beobachten war: „Ich mag diese Jugendlichen einfach.“

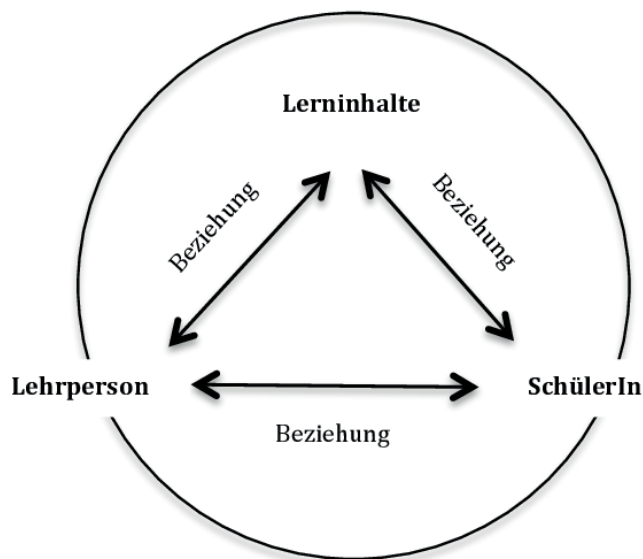
Indem sich Pädagoginnen und Pädagogen in der Beziehung zum Kind als Person einbringen, sind sie ein wesentliches „Erziehungsmittel“. Nicht umsonst werden in den Arbeiten von Haettie (2009), Helmke (2017) oder Meyer (2018) die Lehrpersonen als eine der wichtigsten Wirkfaktoren für erfolgreiche schulische Bildung genannt.

Frankls Konzept der Selbsttranszendenz verweist darauf, dass Sinn nun aber nicht nur in der Beziehung zu einer anderen Person, sondern auch in der Affinität zu einer bestimmten Sache gefunden werden kann.

Damit tut sich in Erziehung und Bildung ein vielfältiges Beziehungsfeld auf: Die Pädagoginnen und Pädagogen stehen in Beziehung zu den Kindern, sind aber auch Vermittlerinnen und Vermittler in punkto Beziehung. Sie schaffen Rahmen-

bedingungen, die es Kindern ermöglichen Beziehung untereinander und zu einem bestimmten Thema (Interessensgebiet, Bildungsinhalt) aufzunehmen und diese auszubauen (Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 28).

ABB. 1. Das pädagogische Beziehungsdreieck (Grafik nach Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 28)



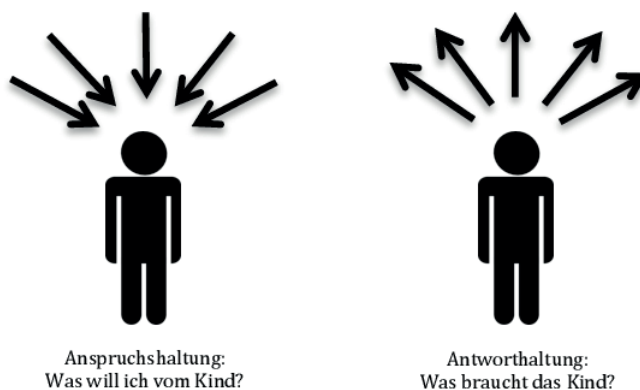
Gerade im Raum, den Lehrkräfte Kindern für das Lernen in der Gruppe geben, liegen viele Chancen. Die Kinder erleben nach Auerbach et al. (2013, S. 37) ihre Unterschiedlichkeit im Zusammensein und Arbeiten mit Peers sehr deutlich. Sie werden im Schulalltag mit der Realität konfrontiert, dass ein anderes Kind schneller lernt, dass es ihm leichter fällt, dass es etwas besser kann, begabter ist, größer oder älter – und sie müssen lernen, damit einen Umgang zu finden. Wie Lehrpersonen Kinder dabei begleiten, stellt einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Bildung von Kindern dar. Ist es beispielsweise in der Klasse üblich, dass Kinder Mappen zwischen sich und dem Kind daneben aufstellen, damit dieses nicht „abschauen“ kann? Oder werden Kinder, die mit einer Aufgabe schon fertig sind, ermutigt, andere zu unterstützen? Peer-Einflüsse durch Hilfestellungen, Buddysysteme, Freundschaft oder Feedback bilden einen wesentlichen Erfolgsfaktor schulischen Lernens (Hattie, 2009, S. 186ff). Vor diesem Hintergrund sind auch Maßnahmen wie Schulasistenz, die Kindern mit Behinderung zurzeit vermehrt als „Türöffner“ (Dworschak, 2012, S. 420) in die Regelschule dienen, kritisch zu sehen: Empirische Studien belegen, dass der Einsatz einer individuellen Betreuungsperson die Interaktionsrate des begleiteten Kindes sowohl mit der Lehrkraft als auch mit Gleichaltrigen deutlich senkt (Broer, Doyle & Giangreco, 2005; Giangreco, Edelman, Luiselli & MacFarland, 1997; Malmgren & Causton-Theoharis, 2005).

Was nun die Beziehung zum Unterrichtsinhalt anlangt, so gelingt es Lehrkräften nachweislich am besten, Begeisterung bei Kindern dafür zu wecken, wenn sie selbst eine gute Beziehung zum Lernstoff haben. Hattie (2009, S. 24) spricht von „Liebe zum fachlichen Inhalt“ in Kombination mit dem „Wunsch, andere mit Liebe zum jeweils unterrichteten Fach zu erfüllen“ und eine Lehrerin hat es in einem Gespräch einmal so ausgedrückt: „Da liegt mein ganzes Herzblut drinnen.“

4.5. Anwerthaltung

Eine zentrale Rolle in der Sinnlehre spielt die Forderung nach einer Haltungsänderung, die Frankl (2015a, S. 107) als „kopernikanische Wende“ bezeichnet und so formuliert: „Das Leben selbst ist es, das dem Menschen Fragen stellt. Er hat nicht zu fragen, er ist vielmehr der vom Leben her Befragte, der dem Leben zu antworten – das Leben zu ver-antworten hat“. Dieses Axiom verweist auf eine radikale Sichtumkehr, im Zuge derer sich der Mensch von der Anspruchs- und Erwartungshaltung an das Leben und was es zu bieten hat, abwendet und den Anforderungen und Aufforderungen der jeweiligen Situation zuwendet (Längle, 2016, S. 197).

ABB. 2. Pädagogische Haltungen im Vergleich (Grafik nach Waibel, 2013, S. 259)



Für die unterrichtliche Praxis lässt sich daraus zunächst folgern, dass bei Konfrontation mit einer schwierigen Situation die Frage „Warum ist es so?“ nicht immer zielführend ist. Vielmehr gilt es laut Schechner und Zürner (2016, S. 21) zu fragen: „Wozu fordert mich diese Situation heraus?“ Zeigen Kinder etwa aufgrund einer Bindungstraumatisierung herausfordernde Verhaltensweisen, ist das Wissen um das Warum im Schulalltag tatsächlich nur eingeschränkt hilfreich. Wenn man weiß, wie etwas entstanden ist, so Batthyany (2017, S. 65), versteht man noch lange nicht, was es ist, geschweige denn, wie man Abhilfe schaffen kann. Zu verstehen, warum wir uns beispielsweise auf dem Weg zu einem Freund verlaufen

haben, sagt uns noch nicht, wie wir zu ihm hinfinden können. Der aktive Versuch, sich der Situation, wie sie nun einmal ist, zu stellen, und in die Anantwortung zu gehen, führt aus der Passivität in die Aktivität. In der Existenziellen Pädagogik ist sie in doppeltem Sinn wichtig – auf Seiten der Lehrpersonen und der Kinder.

Fachkräfte nehmen Anantwortung ein, indem sie ihre eigenen Wünsche an das Kind (einer bestimmten Erwartung zu entsprechen, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen,...) weitest möglich in den Hintergrund stellen. Stattdessen fokussieren sie auf die Frage: *Was braucht dieses eine Kind (und nicht ein anderes) in diesem Moment (und nicht etwa gestern oder in einer Stunde) von mir (und nicht von jemand anderem) für seine Entwicklung?* (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 34)

Dabei werden Kinder immer in ihrer ganzen Potentialität gesehen, also „nicht wie sie jetzt in diesem Augenblick sind“, sondern „wie sie wirklich sind, wie sie werden können“ (Buber, 2000, S. 81). Das gilt auch und gerade bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, deren Inklusion in die Regelschule eine besondere Herausforderung darstellt. Das Gegenteil wäre, in Endlosschleifen nach möglichen Ursachen und Schuldigen zu fahnden (Die Schule ortet Fehler in der Erziehung der Eltern, die Eltern bei den Lehrpersonen, ...), in die zunehmende Problemfokussierung, „Besonderung“ (Lübeck, 2019, S. 38) oder Ausgrenzung des Kindes zu gehen.

Anantwortung bei Lehrpersonen heißt nicht zuletzt, dass diese ihr eigenes Handeln beständig einer Selbstwirksamkeitsprüfung unterziehen und sich selbst als Lernende betrachten – Letzteres insbesondere mit Blick auf den Lernprozess und die Lernerfolge der Lernenden (Hattie, 2009, S. 24). Ausgehend von Rückmeldungen der Lernenden fragen „reflektierende Didaktiker“ (Meyer, 2018, S. 13) also nach ihrem Beitrag zu einem gelingenden Unterricht.

Damit die Kinder ihrerseits von der Wunsch- in die Anantwortung kommen, weisen Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder auf den Spielraum hin, den diese selbst nutzen können, um ein Ziel zu erreichen oder eine Veränderung herbeizuführen („Was glaubst du, muss alles passieren, damit...? Und was davon kannst du tun? Was noch?“). Sie animieren Kinder zur Eigenaktivität. Das geschieht u.a. auch dadurch, dass sie den Kindern keine Tätigkeiten abnehmen, welche die Kinder schon selbst ausführen können, auch wenn sie darin vielleicht noch nicht so schnell oder perfekt sind. Kritisch sind vor diesem Hintergrund schulische Hilfen für Kinder mit Behinderung insbesondere dann zu sehen, wenn die Hilfe zur Selbsthilfe nicht im Fokus steht. Dann sucht bspw. die Betreuungsperson für das Kind das Aufgabenheft in der Schultasche, trägt ihm die Jacke nach oder öffnet ihm die Jausenbox, bis das Kind das bisweilen mit einem deutlichen „Ich kann das allein!“ quittiert.

4.6. Potentialorientierung

Eine wesentliche Fähigkeit des Menschen liegt nach Frankl (1987, zitiert nach Waibel, 2013, S. 229) darin, sich – auch unvermutet – zu verändern. Der Mensch ist nicht nur der, der er derzeit ist, sondern auch der, der er werden kann. Wird nur die „faktische“ Person gesehen, ist nicht der ganze Mensch im Blick. Damit nimmt die Potentialorientierung in der Existenziellen Pädagogik einen hohen Stellenwert ein. Potentialorientierung reicht über die Ressourcenorientierung hinaus. Während es bei der Ressourcenorientierung – so Waibel (ebd., S. 189 u. 229) – darum geht, vorhandene Fähigkeiten zu stärken, werden bei der Potentialorientierung die noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten des Kindes in den Blick genommen. Dazu gilt es, Kinder dabei zu beobachten, was sie anspricht und gern machen. Aber auch Äußerungen des Kindes, sowohl durchdachte als auch schnell dahingesagte, können ein Hinweis sein. Durch das Ausleben ihrer Begabungen, Interessen und personalen Werte wird das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt. Sie nehmen sich als selbstwirksam wahr und erfahren ihr Leben als sinnvoll.

Potentialorientierung meint also einerseits als Pädagogin/als Pädagoge aktiv dazu beizutragen, dass Kinder die in ihnen schlummernden Möglichkeiten und damit ihre Persönlichkeit entfalten.

Andererseits meint Potentialorientierung auch eine konsequente Abkehr von der Problemorientierung. Im Zentrum pädagogischen Handelns ist im existenziellen Unterricht damit immer das, was bereits gelungen ist, mag es auch wenig sein. Nicht die Analyse der Vergangenheit und ihrer Probleme stehen im Vordergrund, sondern Erkenntnisse und Lösungen für die Zukunft (Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 26). Liegt der Fokus primär auf dem Gelungenen und Gelingenden, wird der Bereich des Fehlerhaften und Mislungenen kleiner, da davon Aufmerksamkeit und Energie abgezogen werden (Schechner & Zürner, 2016, S. 115f).

Das fordert noch auf vielen Ebenen ein Umdenken, werden doch im gängigen Unterricht die Fehler in der Regel rot herausgestellt und für die Beurteilung addiert. Dabei ist in jeder Schulübung, Hausaufgabe, Schularbeit oder Projektarbeit immer auch Richtiges vorhanden – eine ausbalancierte Leistungsbewertung müsste also in Wahrheit das Ausmaß an Fehlern dem Ausmaß an Gelungenem gegenüberstellen (Lueger, 2014, S. 38).

Ein gravierendes Problem der Schule besteht laut Waibel und Wurzhainer (2016, S. 121ff) aber nicht nur darin, dass meist mehr auf Fehler geachtet wird als auf das Gelungene, sondern die Fehler auch der ganzen Person zugeschrieben werden. In einer potentialorientierten Herangehensweise wird dagegen klar zwischen Person und Fehler unterschieden. Ein Kind hat möglicherweise einen Fehler gemacht, aber deswegen wird im Kind nicht vor allem das Fehlerhafte gesehen. Gerade wenn ein Kind vermeintlich einen Fehler gemacht hat, bemühen sich die Fachkräfte um Aufrechterhaltung oder Verstärkung der Beziehung. Im Konzept

der Elisabethstift-Schule Berlin, in der Kinder nach den Grundlagen der Existenziellen Pädagogik inklusiv unterrichtet werden, heißt es dazu:

Kinder dürfen Fehler machen, sie dürfen sich unangemessen verhalten, sie dürfen sich gegen Schule und Lernen entscheiden oder Desinteresse zeigen, weil wir davon ausgehen, dass sie einen Grund dafür haben. Wir wollen versuchen, mit ihnen gemeinsam [...] den Wert, der hinter ihrem Handeln steckt, zu entdecken und ggf. nach neuen oder anderen Wegen suchen. Das kostet Zeit und Beziehungsarbeit, aber wir gehen davon aus, dass diese Investition später deutliche Früchte zeigt: Wenn Kinder spüren, dass sie ernst genommen werden und Vertrauen aufbauen, sind viele Konflikte und Verhaltensweisen nicht mehr nötig. (Auerbach et al., 2013, S. 20)

In einem an sinnzentrierter Pädagogik ausgerichteten Unterricht wird nach Waibel und WurZRainer (2016, S. 126f) auch mit Störungen potentialorientiert umgegangen. Damit ist gemeint, dass nicht das im Vordergrund steht, was nicht passieren soll, sondern das, was es braucht, damit etwas gelingt oder besser wird. Sätze wie „Du darfst nicht“, „Du sollst nicht“ werden vermieden. Stattdessen wird das gewünschte Zukunftsverhalten angesprochen und versucht, gemeinsam mit dem Kind Wege zu finden, wie dieses Verhalten leichter und rascher erreicht werden kann.

Im Existenziellen Unterricht steht eine für das Lernen förderliche Fehlerkultur und nicht der Fehler im Vordergrund. Fehler werden als Lernanlässe gesehen und nicht als beschämender Makel, wie es Kindern z.B. in Form der folgenden Maßregelung vermittelt wird: „Willst du dich nicht blamieren, dann bist du jetzt still!“

Ein fehlerfreundliches Klima – nach Hattie (2009), Meyer (2018) oder Helmke (2017) eine der wesentlichsten Gelingensbedingungen schulischen Lernens – beginnt damit, Fehler in einen anderen Rahmen zu stellen. Diesen Rahmen bilden die Pole Gelingen und Noch-Nichtgelingen. Zwischen der Rückmeldung: „Das passt nicht!“ und „Das ist passt noch nicht!“ ist nur ein Wort Unterschied. Aber doch liegt in der zweiten Aussage mehr Motivation. Und sie enthält Zutrauen. Das Zutrauen, dass es zwar jetzt nicht, aber bald passen wird. (Lueger, 2014, S. 39)

Potentialorientierung stellt einen wichtigen Beitrag bezogen auf die Selbstständigkeitserziehung dar. Die Betonung von Defiziten führt der Attributionsforschung zufolge bei Menschen in der Regel eher dazu, die Ursache für eigene Leistungsprobleme anderen Personen oder den Umständen zuzuschreiben. Ein potentialfokussierter Fokus dagegen erhöht die Selbstverantwortung insofern, als bei Funktionierendem der Eigenanteil an Verantwortung stärker in den Blick genommen wird. Damit lernen Schüler/-innen zusehends sich als Gestalter/-innen von Möglichkeiten und Ergebnissen zu sehen. Sie entwickeln ein Gefühl der „erlernten Wirksamkeit“ (ebd., S. 22).

4.7. Lernen statt Lehren

Lernen ist nach Waibel und Wurzrainer (2016, S. 82) kein Zuschauersport. Es verlangt von den Lernenden vielmehr aktives Mitspielen auf dem Feld. Dass Schulfreude bei vielen Kindern mit der Zeit abnimmt, führen die Autorinnen/Autoren auf die Zuschauermentalität zurück, die gängige Lernarrangements verursachen: Die Schüler/-innen können von ihrem Sitzplatz aus beobachten, wie sich die Lehrkraft an der Tafel abmüht – also klassischer lehrerzentrierter Frontalunterricht, wie er immer noch gängig ist (Bohl 2000; Fichten 1993; Hage et al. 1985; Hattie 2009).

In solchen Settings übernimmt die Lehrperson den Großteil der Verantwortung für den Lernprozess, während die Schüler/-innen die Hände verschränken und zusehen können (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 82). Fichten (1993, S. 144) führt darauf das „schulische Langeweile-Syndrom“ zurück, das die Lernenden seinen Erhebungen zufolge vor allem durch „Schülertaktiken“ und „Nebentätigkeiten“ zu bewältigen versuchen.

In einem an der Person des Kindes orientierten Unterricht dagegen werden die Schüler/-innen aufs Spielfeld geholt und es wird erwartet, dass sie nicht nur nach Anweisung spielen, sondern ihr Spiel selbst gestalten. Selber gestalten führt in der Regel zu aktivem Arbeitsverhalten und dies wiederum zu Motivation und Lernfreude. Für erfolgreiche Lernprozesse ist es also notwendig, dass Schüler/-innen Mitspieler/-innen und nicht überwiegend Zuschauer/-innen sind (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 82). So plausibel das klingt, so oft wird gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten Schulassistenz beantragt mit dem Verweis, dass sie dem Frontalunterricht schwer folgen können.

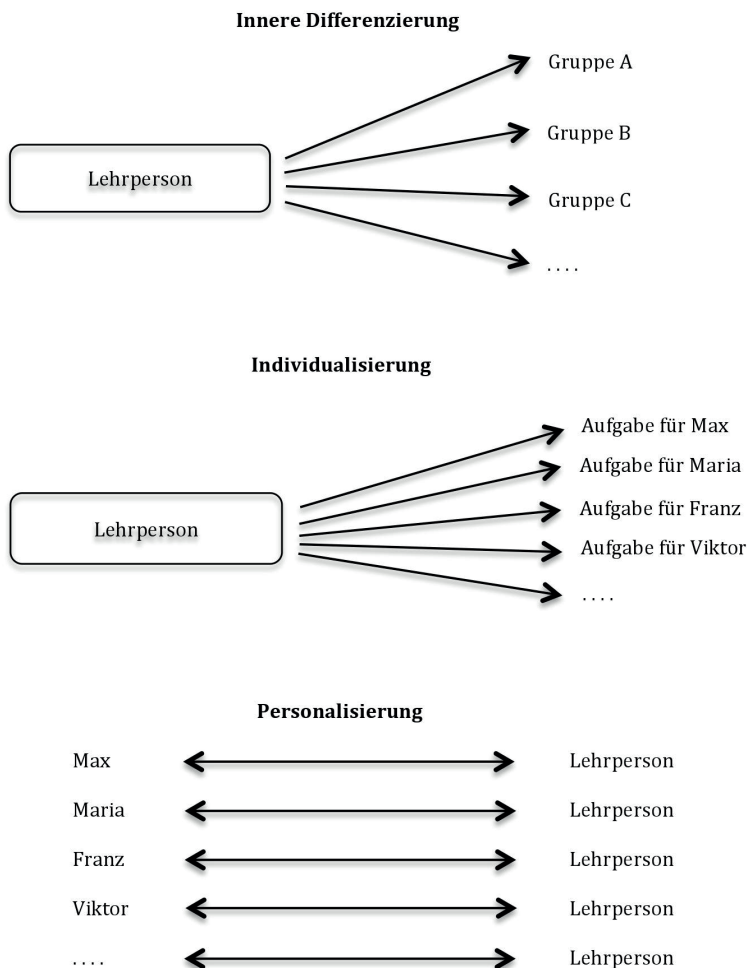
Das Wesen wirksamen Lehrens besteht in der Zusammenfassung von Waibel und Wurzrainer (2016, S. 89) nicht darin, Wissen von einer Person auf die andere zu übertragen. Lehren bedeutet vielmehr, Lernen ermöglichen. Und das passiert da, wo es ein Wozu gibt, Eigenes entfaltet und Kreativität ausgelebt werden kann. Lernprozesse sind dann zielführend, wenn sie als *sinnstiftend* erlebt werden können. Als plastisches Beispiel ist mir dazu ein Direktor in Erinnerung, der über einen Jugendlichen mit Asperger-Syndrom, bei dem Schulassistenz beantragt wurde, über dessen Lernverweigerung sprach und mir auf Nachfrage schilderte, dass der Junge unter anderem dann nicht weiter üben wolle, wenn er sich sicher sei, etwas schon zu können. Nun mag diese Selbsteinschätzung vielleicht nicht immer richtig gewesen sein. Die Verweigerung von für ihn sinnlosen Aufgaben war „mit den Augen“ des „Lernenden“ (Hattie, 2009, S. 36) betrachtet, aber nur konsequent.

4.8. Personalisierung des Lernens und der Leistungsfeststellung

Ausgehend davon, dass Lernen ein höchst subjektiver und personal verschiedener Vorgang ist, werden im Existenziellen Unterricht nach Waibel und Wurzrainer

(2016, S. 111ff) Lernprozesse nicht nur auf die Person zugeschnitten, sondern gehen von ihr aus. Nicht Differenzierung und Individualisierung sind also gefragt, sondern eine Personalisierung der Lernprozesse. Die Lehrpersonen belehren nicht, sondern haben vor allem die Ziele, Bedürfnisse und personalen Werte der Schüler/-innen sowie deren Lernen im Auge. Die Lernenden übernehmen zunehmend selbst Verantwortung für ihre Lernprozesse. Kindern wird zugetraut, sich selbst Ziele zu setzen, den Lernstoff durcharbeiten und sich selbst Wissen anzueignen. Sie entscheiden sich auf Basis von Wahlmöglichkeiten – in einem Gespräch mit der Lehrperson – für diese oder jene Tätigkeit. Jedes einzelne Kind lernt in seinem Tempo, mit wem und in welcher Form auch immer.

ABB. 3. *Unterschiedliche Antworten auf Heterogenität im Unterricht*
(Grafik nach Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 110ff)



Im Existenziellen Unterricht wird in Anknüpfung an Frankl (2015a, S. 138) die „Relativität einer Leistung in deren Beurteilung einbezogen“, d.h. „die Leistung bezogen auf den ‚Start‘“, „auf die konkrete Situation, mit all ihren Schwierigkeiten, also inneren Hemmungen und äußeren Hindernissen“. Die Leistungsfeststellung wird personalisiert. Sie veranschaulicht nach Waibel und WurZRainer (2016, S. 154f) also nicht, in welcher Rangreihenfolge sich ein Kind zur Jahrgangsklasse befindet (Klassennorm oder Sozialnorm) oder vergleicht den Lernfortschritt der Kinder mit dem Lernziel (Lernziel- bzw. Kriteriennorm). Im Mittelpunkt der Leistungsfeststellung steht vielmehr das Individuum – das einzelne Kind. Es wird der persönliche Lernzuwachs des Kindes in einem bestimmten Zeitraum und meist auch auf ein bestimmtes Lernziel hin festgestellt (Individualnorm).

In einer an der Person orientierten Leistungsfeststellung wird darauf geachtet, dass die Person und deren Potentialität im Zentrum steht (ebd., S. 162). Die Aufmerksamkeit ist auf positive intraindividuelle Unterschiede gerichtet (Lueger, 2014, S. 10ff), die es bei jedem Kind gibt. Ihre jeweilige Leistung lernen die Schüler/-innen nach Waibel und WurZRainer (2016, S. 159ff) dabei weitest möglich selbst – mithilfe der Lehrperson – einzuschätzen. Dabei wird auf noch so kleine Lernfortschritte geachtet. Eine transparente Visualisierung (z.B. über Skalenarbeit) macht Gelungenes dann sichtbar. Werden die positiven Unterschiede und Entwicklungen bezüglich Leistung und Verhalten bei jedem einzelnen Kind konsequent in den Mittelpunkt gerückt, ist das auch eine klare Absage an Etikettierungen wie „Max ist schwach im Lesen“ oder „Elias hat ADHS“ (Lueger, 2014, S. 11).

Existenzieller Unterricht begreift Lernende zusammenfassend als „Subjekte von Bildungsprozessen“ und „Lernen als gestalterischen Prozess der Eigenbewegung und Selbstbestimmung“ (Schratz & Westfall-Greiter 2010, S. 19). Personalisierung geht damit über Individualisierung insofern hinaus, als die „Urheberschaft über den Lernprozess“ beim Kind und nicht bei der Lehrperson liegt (ebd., S. 26).

TABELLE 1. Unterscheidung Personalisierung, Individualisierung, Differenzierung
(Übersetzung und Überarbeitung aus Perspektive der Existenziellen Pädagogik
nach Bray & McClaskey, 2016, S. 8)

| Personalisierung | Individualisierung | Differenzierung |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Der/Die Lernende... | Die Lehrkraft... | Die Lehrkraft... |
| steuert sein/ihr Lernen | gestaltet den Unterricht für einzelne Lernende | gestaltet den Unterricht für Gruppen von Lernenden |
| verbindet Lernen mit seinen/ihren personalen Werten und subjektivem Sinnerleben | stimmt den Lernbedarf auf einzelne Lernende ab | stimmt den Lernbedarf auf Lerngruppen ab |

| Personalisierung | Individualisierung | Differenzierung |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| nimmt aktiv an der Gestaltung seines/ihrer Lernens teil, zumindest in Form der Auswahl nächster Lernaufgaben unter mehreren von der Lehrkraft angebotenen Optionen | passt Vorgaben individuell auf Grundlage der Lernbedürfnisse des/der einzelnen Lernenden an | erstellt Vorgaben auf Grundlage der Lernbedürfnisse einer Gruppe von Lernenden |
| ist verantwortlich für sein/ihr Lernen. Das umfasst Mitsprache und Wahlmöglichkeit beim Wie, Was und zum Teil auch Wo des Lernens | ist verantwortlich dafür, Bildungsangebote auf einzelne Lernende abzustimmen | ist verantwortlich dafür, Bildungsangebote auf verschiedene Lerngruppen abzustimmen |
| bestimmt Ziele für seinen/ihren Lernplan und Zwischenschritte für den Lernfortschritt mit Beratung durch die Lehrkraft | bestimmt dieselben Ziele für alle Lernenden mit besonderen Zielen für Einzelne, die eine 1 zu 1-Unterstützung erhalten | bestimmt dieselben Ziele für verschiedene Gruppen von Lernenden bzw. für die gesamte Klasse |
| erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten, um geeignete technische Hilfsmittel und Materialien auszuwählen und zu nutzen, um sein/ihr Lernen zu unterstützen und zu fördern | wählt technische Hilfsmittel und Materialien aus, um die Lernbedürfnisse der einzelnen Lernenden zu unterstützen | wählt technische Hilfsmittel und Materialien aus, um die Lernbedürfnisse verschiedener Gruppen zu unterstützen |
| geht in Beziehung mit der Lehrkraft, Gleichaltrigen und den Lerninhalten | agiert im Selbstverständnis, dass die einzelnen Lernenden auf ihre Unterstützung bei der Gestaltung von Lernprozessen angewiesen sind | unterstützt Gruppen von Lernenden, die von ihr in der Gestaltung ihrer Lernprozesse abhängig sind |
| lernt eigenmotiviert in einem potentialorientierten System | kontrolliert das Lernen auf Grundlage von Unterrichtsstunden und Klassenstufen | kontrolliert das Lernen auf Grundlage von Unterrichtsstunden und Klassenstufen |
| wird zu einem/einer vom eigenen Willen aktivierten Lernenden, der/die zusammen mit der Lehrkraft (noch so kleine) eigene Lernfortschritte beobachtet und sein/ihr Lernen reflektiert | nutzt Daten und Prüfungen, um zu ermitteln, was der/die einzelne Lernende gelernt oder nicht gelernt hat, um die nächsten Lernschritte zu bestimmen | nutzt Daten und Prüfungen, um die Vorgaben für Lerngruppen zu verändern und den einzelnen Lernenden eine Rückmeldung zur Verbesserung des Lernfortschritts zu geben |
| Weitgehende (Selbst-)Einschätzung der Ergebnis- und Prozessqualität des eigenen Lernens mit dem Ziel der Ausschöpfung des eigenen Potentials | Prüfungen zur Überprüfung des Gelernten | Prüfungen zur Überprüfung des Gelernten und zur Steuerung des Lernprozesses |

5. Schlussfolgerung

Der Weg zu „einer Schule für alle“ stellt eine große Herausforderung dar. Die Existenzielle Pädagogik gibt eine Reihe von Hinweisen für einen Unterricht, in dem jedes Kind „in seinem So-Sein respektiert und bestmöglich gefördert wird“ (Tatzer, 2011). Eine konsequente Orientierung an der Person des Kindes im Rahmen unseres Schulsystems erfordert dabei mehr als den Einsatz zusätzlicher Fach- oder Hilfskräfte in der Klasse. Das vor allem, wenn damit Labelingprozesse in Gang gesetzt werden und Segregation von Kindern mit Beeinträchtigung verschleiert doch wieder stattfindet. Eine Sonderpädagogin hat das so beschrieben: „Auch wenn im Rahmen von Teamteaching zwei Lehrkräfte in der Klasse sind, werden Kinder mit SPF von ihnen nicht in den Unterricht miteinbezogen. ‚Das sind deine Kinder‘, sagen die Kolleginnen.“

Um Kinder inklusiv zu unterrichten, braucht es Schulen, die nicht von den Schülerinnen und Schülern Anpassung fordern, sondern sich an die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anpassen (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 14; Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 29). Dazu braucht es Anwerthaltung, ein „entwicklungsorientiertes Mindset“ (Dweck, 2018) und eine Personalisierung der Lernprozesse in einem sinnstiftenden Kontext und fehlerfreundlichen Klima. Um sich dem „Nordstern Inklusion“ (Boban & Hinz, 2014) zu nähern, sind alle Akteurinnen/Akteure aufgerufen, die Wichtigkeit von „Selbstgestaltung durch Autonomie“ für Lern- und Bildungsprozesse zu erkennen (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 28). Nicht vom „eigenen Bild des Idealschülers oder der Standardschülerin auszugehen“ und darauf zu vertrauen, dass alle Schülerinnen und Schüler den Willen und die Fähigkeit haben zu lernen, könnte dabei, wie Schratz, Schritteser, Forthuber, Pahr, Paseka und Seel (2007, S. 77f) schreiben, auch meiner Ansicht nach, die größte Herausforderung darstellen.

Literatur

- Aronson, E., Wilson, T.D., & Akert, R.M. (2008). *Sozialpsychologie* (6. Auflage). München: Pearson.
- Auerbach, M., Glänzel, H., Hartmann, A., Kasüschke, I., Koch, A., Wilke, A., & Witt, S. (2013). *Erweiterung des Konzepts der Privaten Elisabethstift-Schule für die Klassen 7-10. Gemeinschaftsschule für individuelle Lernförderung mit besonderer pädagogischer Prägung im gebundenen Ganztagsbetrieb*. Berlin: Unveröffentlichtes Konzept.
- Batthyány, A. (2017). *Die Überwindung der Gleichgültigkeit. Sinnfindung in einer Zeit des Wandels*. München: Kösel.
- Bieri, P. (2011). *Wie wollen wir leben?* Salzburg: Residenz.

- Boban, I., & Hinz, A. (2014). *Der Nordstern Inklusion*. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2016). *How to personalize learning. A practical guide for getting started and going deeper*. Thousand Oake: Corwin.
- Brecker, K. (2015). Existenzielle Pädagogik. Einführung und Standortbestimmung. *Existenzanalyse*, 32(2), 100–102.
- Broer, S. M., Doyle, M. B., & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Council for Exceptional Children*, 71(4), 415–430.
- Buber, M. (2000). *Reden über Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dweck, C. (2018). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt* (2. Aufl.). München: Piper.
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36(10), 414–421.
- Fichten, W. (1993). *Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht*. Frankfurt a.M.: P. Lang.
- Frankl, V. E. (2002). *Was nicht in meinen Büchern steht*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Frankl, V. E. (2005). *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Frankl, V. E. (2010). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Frankl, V. E. (2015a). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse* (6. Aufl.). München: Piper.
- Frankl, V. E. (2015b). *Grundkonzepte der Logotherapie*. Wien: Facultas.
- Frankl, V. E. (2016). *Der Wille zum Sinn* (7. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- von Foerster, H. (1993). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jürgens, E., & Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giangreco, M., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & MacFarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7–18.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K., Oehlschläger, H., & Schwittmann, D. (1985). *Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske & Budrich.

- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 69–80). Münster: Waxmann.
- Hauser, J. (2004). *Vom Sinn des Leidens: Die Bedeutung systemtheoretischer, existenzphilosophischer und religiös-spirituelle Anschauungsweisen für die therapeutische Praxis*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hinte, W. (2006). Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts „Sozialraumorientierung“ (Einleitung). In W. Budde, F. Früchtel, & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer.
- Längle, A. (2016). *Existenzanalyse. Existenzielle Zugänge zur Psychotherapie*. Wien: Facultas.
- Lueger, G. (2014). *Die Potentialfokussierte Schule*. Wien: Dr. Lueger-Solution Management Center.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. Berlin: Suhrkamp.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S., & Streese, B. (2017). Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 9–13). Münster: Waxmann.
- Lukas, E. (2014a). *Lehrbuch der Logotherapie. Menschenbild und Methoden* (4. Aufl.). München: Profilverlag.
- Lukas, E. (2014b). *Spannendes Leben. In der Spannung zwischen Sein und Sollen* (4. Aufl.). München: Profilverlag.
- Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N., & Trezek, B. J. (2005). Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training. *Behavioral Disorders*, 31(1), 95-106.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Pfad Niedersachsen e.V. (2017). 50 Tipps für den klugen Umgang mit ADS im Klassenzimmer. Zugriff unter <http://pfad-nds.de/download/50-tipps-fuer-den-klugen-umgang-mit-ads-im-klassenzimmer>

- Prammer-Semmler, E. (2017). Was genau ist nun bitte Pädagogische Assistenz? Auf der Suche nach einem Professionsbegriff für eine heiß begehrte Ressource. *INKLUSION KONKRET, Schriftenreihe des BZIB*, 2, 9-18.
- Schechner, J., & Zürner, H. (2016). *Krisen bewältigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis* (3. Aufl.). Wien: Braumüller GmbH.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 70–79.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdiagnostik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für schulentwicklung*, 1, 18–31.
- Strauch, H.J. (2012). Existenzanalytische Überlegungen für eine personal ausgerichtete Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift der Internationalen Gesellschaft für Existenzanalyse und Logotherapie*, 29(2), 92–96.
- Tatzer, E. (2011). *Heilpädagogische Gedanken: Eine „Sonderschule für alle“*. Verfügbar unter: <http://www.heilpaedagogik.at/texte/sonderschule%20tatzer%200211.jpg>
- Waibel, E.M. (2012). Wo ein Wille ist, ist ein Wert. *Zeitschrift der Internationalen Gesellschaft für Existenzanalyse und Logotherapie*, 29(2), 85–91.
- Waibel, E.M. (2013). *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik* (2. Aufl.). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Waibel, E.M., & WurZRainer, A. (2016). *Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Watzlawick, P. (1986). *Anleitung zum Unglücklichsein. Vom Schlechten des Guten oder Hekates Lösungen*. München: Piper.
- Wicki, B. (1991). *Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*. Bern: Haupt.