

Demokratie-Bildung im Spannungsfeld zwischen Diversität und Subjektivität

Ein existenzanalytischer Ansatz dialogischer Bildung

Karl Sibelius

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
karl.sibelius@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-02>

EINGEREICHT 30 JUL 2025

ÜBERARBEITET 25 OKT 2025

ANGENOMMEN 24 NOV 2025

Der Artikel stellt die Existenzielle Pädagogik als Ansatz zur adäquaten Vermittlung demokratischer Prinzipien – wie etwa der freien Entfaltung der Persönlichkeit – im Schulunterricht vor. Diese Lehr- und Lerntheorie basiert auf den Prinzipien der Existenzanalyse Alfred Längles und damit auch auf der ihr zugrundeliegenden Logotherapie Viktor Frankls. Für beide stehen die Person und deren Verhältnis zu ihrem Leben im Mittelpunkt. Anhand eines Beispiels aus der Schulpraxis (der Schulwechsel eines 11-jährigen transidenten Kindes mit autistischen Zügen) wird beschrieben, wie die inkludierende Annäherung unter Beachtung der Grundlagen existenzieller Pädagogik zum Verständnis der gesamten Klasse hinsichtlich der Bedeutung von Diversität und Subjektivität als Basis eines demokratischen Zusammenlebens beiträgt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Existenzielle Pädagogik, Existenzanalyse,
dialogische Demokratiebildung, Fallbeispiel

1. Einleitung

Demokratie als Gesellschaftsform eines Staates ist kein Schicksal, sondern eine Entscheidung. Das Bekenntnis eines Volkes zur Demokratie hat weitreichende Konsequenzen. Sie betreffen alle gesellschaftlichen und damit auch alle sozialen und kulturellen Bereiche, nicht zuletzt den der Bildung. Denn eine Demokratie kann nur dann und dort entstehen und gedeihen, wo die mit ihr verbundenen Grundlage und Werte aktiv durch die Art des Zusammenlebens geachtet und gepflegt werden. Das betrifft u.a. die Anerkennung und Akzeptanz der Individualität jeder einzelnen Person. Nur auf dieser Basis kann Identifikation mit dem System entstehen und so jener Gemeinsinn, der seine Idee prägt und trägt.

Formale Basis dafür sind die Gesetze. Diversität, lebendige und gelebte Vielfalt, besitzt rechtlichen Schutz, so ihr Ausleben nicht die Rechte anderer verletzt. Wenn Demokratien mit einem Wirtschaftssystem verbunden werden, das auf Konkurrenz basiert, kann daraus eine abschätzende und schließlich abschätzige

Haltung des Subjekts Anderen gegenüber resultieren. Die damit verbundenen Vor-Urteile verdichten sich zu Ausgrenzungen, wodurch die Entfaltungsrechte der Betroffenen beschnitten werden.

Daher ist es ein wichtiger Auftrag an alle, die die Verantwortung für Kinder als deren unmittelbare persönliche Bezugspersonen übernommen haben, demokratische Prinzipien vorzuleben, sie bewusst und aktiv zu vermitteln (Schröder & Klee, 2012). Dies gilt für Kindergärten, Schulen und alle Formen der außer- und nachschulischen Bildungsarbeit. „In diesem Sinne kommt der politischen Bildung die Funktion zu, ausgebildete Demokrat*innen bereitzustellen, [...]“ (Friedrichs, 2020).

In diesem Artikel geht es um die dafür benötigte Bildungspraxis im schulischen Bereich in Beantwortung der Fragen: Wie kann dort erfolgreich ein respektvoller und gleichzeitig unkomplizierter Umgang mit Erscheinungsformen kultureller, sexueller, religiöser Diversität vermittelt werden? Wie lässt sich Kindern und/oder Jugendlichen nahebringen, dass die Akzeptanz von Menschen, die anders sind, eine notwendige Voraussetzung dafür ist, auch für das eigene So-Sein Respekt und Verständnis einfordern zu können?

Eine Antwort darauf bietet die existenzanalytische Perspektive, repräsentiert in der Existenziellen Pädagogik, wie hier anhand eines konkreten Beispiels beschrieben werden soll. Dabei soll der Aufgabenkomplex „Demokratie lehren und lernen“ im Begriff „Demokratie-Bildung“ zusammengefasst werden. „Bildung“ wird dabei verstanden als dialogischer Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden, (idealerweise) als wechselseitiger Austausch von Fragen und Antworten im direkten Gespräch.

Die wesentlich von Alfred Längle (2016) in Weiterentwicklung der Logotherapie von Viktor Frankl erarbeitete Existenzanalyse ist ein phänomenologisch-personaler Ansatz, der den Menschen in seiner existenziellen Freiheit, Verantwortung und Sinnorientierung begleitet. Beide therapeutische Ansätze beruhen auf einer Wahrnehmung der Menschen als Teile des Souveräns innerhalb eines demokratischen Staates. Dieser garantiert ihre Wertschätzung nicht trotz, sondern aufgrund ihrer Einzigartigkeit.

So ist die Basis der von Eva Maria Waibel maßgeblich geformten Existenziellen Pädagogik, auf die hier rekurriert werden soll, die Begegnung von Menschen im konstruktiven, respektvollen Dialog (Waibel, 2017).

Wie das der Theorie nach aussehen SOLL, wird nachfolgend anhand kurzer Darlegungen zu grundlegenden Aussagen der Existenzanalyse und Logotherapie dargestellt. Wie es in der Praxis aussehen KANN, zeigt der konkrete Fall eines österreichischen Schülers beim Wechsel von der Volksschule ins Gymnasium. Der Beschreibung dieses Prozesses schließt sich die Diskussion dieser Erfahrungen aus der Perspektive der Existenziellen Pädagogik an. Ein Fazit mit einer Würdigung der Möglichkeiten Existenzieller Pädagogik im Kontext der Demokratie-Bildung beendet die Ausführungen.

2. Theoretischer Hintergrund: Existenzielle Pädagogik und dialogische Demokratie-Bildung

Die Existenzielle Pädagogik kann als Übertragung der Grundprinzipien von Existenzanalyse und Logotherapie in die erzieherische Arbeit verstanden werden. Im Mittelpunkt steht nicht der Lehrstoff, sondern die Unterstützung der Lernenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Sie geht dabei von der Prämisse eines Menschen als ganzheitlich zu betrachtender Einheit von Körper, Geist und Seele aus.

Lernprozesse werden in der Existenziellen Pädagogik als Dialoge gestaltet, als Begegnung von Lehrenden und Lernenden, vermittelt durch die jeweiligen Lehrinhalte. Diese Dialoge zielen darauf ab, mit den Lernenden und für sie die richtigen Wege der Gestaltung des gemeinsamen Lernerlebnisses zu finden. Das kann auch bedeuten, dass der Unterricht aufgrund der Wünsche, Anregungen oder Bedürfnisse der Lernenden partiell umgestaltet wird, um den Stoff „alltagstauglich“, damit interessanter und eingehender zu gestalten. Den Lehrenden obliegt es, in den einzelnen dialogischen Situationen auf die Wahrung des Respekts gegenüber allen beteiligten Personen zu achten.

Die Förderung der Motivation für das Lernen entsteht durch gezielte Anwendung der existenzanalytischen Theorie zur Grundmotivation des Menschen. Diese vollzieht sich als pädagogische Intervention und anhand des beispielgebenden Verhaltens der Lehrenden.

Alfried Längles „Vier Grundmotivationen“ als Basis für die Persönlichkeitsentwicklung und Demokratie-Bildung in der Schule

Die Überschrift zu diesem Abschnitt verdeutlicht, dass es sich um ein Konzept handelt, das den Schulunterricht durch den Umgang der Lehrenden in ganzheitlicher Wahrnehmung der Lernenden prägt und so unmittelbarer Teil des schulischen Er-Lebens wird. „Die vier Grundmotivationen beschreiben die Grundbedingungen der Existenz und die tiefsten Motive des Menschen“ (Längle, 2014). Dies geschieht in Beantwortung der existenziellen Fragen nach dem „Sein-Können“, „Sein-Mögen“, „Selbstsein-Dürfen“ und schließlich dem „sinnvollen Sein“.

Die erste der vier Grundmotivationen bezieht sich auf die Tatsache des „Da-Seins“ an sich: Ich bin – KANN ich sein? Es geht um ein Verstehen des „Da-Seins“, seiner Gründe, seiner Bedingungen. Sind diese dergestalt, dass ein Leben im Sinne eines Überlebens und einer persönlichen Entwicklung möglich ist oder wird? Was kann ein Individuum selbst aktiv dazu beitragen, das zum Leben Nötige zu ermöglichen, zu garantieren? Diese Fragen setzen die „Person“ als handelndes Ich voraus, und sie weiten den Blick auf das Umfeld, das zu ihr in ein Verhältnis gesetzt wird. Damit, so Längle, werden drei existenzielle Voraussetzungen angesprochen: „Schutz“, „Raum“ und „Halt“. Sich selbst vor möglichen Gefahren zu schüt-

zen, ist die Voraussetzung, das eigene Leben zu bewahren. Für die physische Seite bedeutet dies, einen „Schutz-Raum“ zu besitzen. Was die psychische Seite betrifft, so besteht der benötigte Schutz in der Gegenwart anderer Menschen und auch in der Möglichkeit zu (sinnvollen) Beschäftigungen. Was und wie viel davon hat die Umwelt zu bieten? Welche An-Reize vermittelt sie für das Leben? Die Antworten auf diese Fragen bedingen im positiven Fall ein „Ja“ zur erfahrenen Welt.

Der materiell und somit quantitativ orientierten Betrachtung der Person angesichts ihrer Lebensbedingungen im Kontext der ersten Grundmotivation wird mit der zweiten Grundmotivation eine qualitative Ergänzung zur Seite gestellt. Hier geht es um das „leben Mögen“, um das „Ja“ zum Leben“. Auf die Feststellung „Ich lebe“ folgt hier die Frage „*Mag ich leben?*“. Zu ihrer Beantwortung werden Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart herangezogen und bewertet anhand der Kriterien „Beziehung“, „Zeit“ und „Nähe“. Die Frage ist nicht mehr, ob andere Personen vorhanden sind, zu denen eine Beziehung aufgenommen werden kann, sondern die nach vorhandenen Beziehungen. Was bedeuten sie der Person? Wie viel Zeit hat ein Mensch, um Beziehungen anzubahnen, zu entwickeln, zu erhalten? Wie viel ihrer Zeit investieren die Beziehungspartnerinnen und -partner? „Leben erfolgt nur in der Zeit. Nimmt man sich Zeit für etwas oder jemanden, so verdichtet sich darin Leben“, so Alfried Längle (2014). Das Leben erhält so eine höhere Qualität und Gleiches gilt für die Beziehung – „Verdichtung“ bedeutet „emotionale Nähe“ und diese wiederum im Idealfall „Erfüllung“. Das „Ich“ der Person erlebt das „Wir“. Aus dieser Erfahrung resultieren ein deutlicher Zugewinn an Lebensqualität und die Erkenntnis, dass dieses „Wir“ wichtig und schützenswert ist: der Keim des Gemeinnsinns.

Dieser Gedanke führt automatisch zur dritten Grundmotivation Längles, in der es um die Identität der Person und deren Anerkennung in der Gemeinschaft geht: Ich lebe – *Darf ich so sein, wie ich bin? Darf ich „Ich“ sein?* Man selbst sein zu dürfen, ist nicht nur für die einzelne Person eines der zentralen Anliegen. Bejahung oder Verneinung dieses Wunsches prägen das Verhältnis zur Umwelt und ihren geistigen Grundlagen. Ausgehend vom Gedanken einer Erziehung mit dem Ziel, eine demokratische Verfassung der Gesellschaft als schätzens- und aktiver Verteidigung wert zu erfahren, ist dies ein zentraler Punkt. An dieser Stelle geht es um die positive Einstellung zur Diversität als Ausdruck menschlichen Lebens. Kann dies beispielhaft gelebt und im täglichen Miteinander ungezwungen vermittelt werden, so werden nicht nur die Ideen der Demokratie und des Gemeinnsinns gefördert. Sie werden mit Inhalt belebt und mit dem Wunsch verbunden, sie zu erhalten. Dieser Wunsch wiederum wird mit SINN erfüllt und dadurch mit Bedeutsamkeit und Bedeutung.

So wird die vierte Grundmotivation berührt und im besten Falle auch realisiert, das SINN-voll In-der-Welt-Sein (Längle, 2016). Dies öffnet das Tor zur Ebene der persönlichen Wert-Vorstellungen und Ideale, zu allem, wonach die Person strebt.

Viktor Frankls Sinnzugänge: Erlebnis, Schaffen, Haltung – und ihr Bezug zur Demokratie-Bildung

Viktor Frankl, der Schöpfer der Logotherapie, hat aufgrund seiner eigenen leidvollen Lebenserfahrung das als sinnhaft für das eigene Leben Empfundene (und/oder Bestimmte) zu dessen Antrieb und zu einer Art Rettungsfallschirm für das Individuum erklärt. Er konstatierte, ein Mensch könne alles ertragen, solange er einen Sinn darin fände, einen Lebens-Wert jenseits des Materiellen (Batthyány, 2018).

Frankl unterschied zwischen drei verschiedenen Wert-Kategorien: Erlebniswerten, schöpferischen Werten und Einstellungswerten. Erstere sind Resultate der Umwelterfahrung, der Interaktion mit anderen. Übt ein Mensch eine ihn sehr erfüllende und von ihm geliebte Arbeit aus, die seine Identität mitbestimmt, so kann dieser Erlebniswert für ihn in gleicher Weise sinnstiftend sein wie für eine andere Person das Familienleben. Die Entwicklung schöpferischer Werte ist nicht nur in primär kreativ gestaltendem Tun angelegt. Sie kann auch aus sozialen Situationen wie der gemeinsamen Arbeit mit oder für Andere erwachsen und mit dem eigenen Beitrag zum Ergebnis verbunden sein. Unter Einstellungswerten ist z. B. Resilienz zu verstehen; sie stehen für die Art und Weise, wie Menschen Herausforderungen bewältigen.

Diese Auffassung von Werten, die auch der Existenzanalyse zugrundeliegt, zeigt, welche Ziele Demokratie-Bildung verfolgen sollte. Wenn es in der Schule nicht nur im Unterricht, sondern im Zusammen-Sein und -Arbeiten von Lehrenden und Lernenden gelingt, die Prinzipien einer demokratischen Verfassung und demokratischen Handelns als Werte zu erkennen und anzuerkennen, werden die nachfolgenden Generationen gut auf die Ausübung ihrer Rolle als demokratische Bürger*innen, somit als Teile des staatlichen Souveräns vorbereitet sein. Erlebniswerte spielen dabei eine große Rolle. Gelebte Demokratie, also z.B. gelebte Diversität, Toleranz und Akzeptanz, Neugier statt Angst dem Unbekannten oder Fremden gegenüber schaffen die Basis für ein demokratisches Werteempfinden. Gemeinsame Arbeit kann einen weiteren Beitrag dazu leisten – und wenn alles gelingt, stehen am Ende junge Demokrat:innen, die einer demokratischen Einstellung höchsten emotionalen und kognitiven Wert beimessen.

Der Weg dorthin führt im Bereich schulischer Bildung durch den gemeinsamen Alltag, dessen Planung und Gestaltung überwiegend den Lehrenden vorbehalten ist.

Dialogische Haltung: Differenz aushalten und Anerkennung im Dialog

Die Aufgaben der Lehrenden, verstanden nach den Prinzipien der Existenziellen Pädagogik, lassen sich rein formal sehr verkürzt aufteilen in „Sprechen“, „Zuhören“ und „Moderieren“, auf deren Ausdifferenzierungen hier nicht eingegangen werden

kann. Inhaltlich lassen sich die personenbezogenen und die faktenbezogenen Anteile unterscheiden. Wie in jedem Kommunikationsprozess hängen die Quantität und Qualität der Faktenaufnahme von den Vorbedingungen der persönlichen Beziehung ab. Je besser diese ist, desto größer sind die Aufmerksamkeit der Zuhörenden und desto größer ist ihr Vertrauen in die Aussagen der Sprechenden, was wiederum den Lerneffekt mit bedingt.

Die seitens der Existenziellen Pädagogik geforderte und geförderte dialogische Haltung stellt an die Lehrenden u. a. die Anforderungen, zur Zurücknahme der eigenen Person bereit zu sein und die Leistungen der Lernenden nicht nach Durchschnittswerten oder anderen pauschalen Schlüsseln, sondern nach der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft jeder einzelnen Person anzuerkennen. Sie müssen in dieser wie in jeder anderen Hinsicht offen sein für die Lernenden, müssen sie so wahrnehmen, wie sie sind und erkennen, wo sich Anzeichen für persönliche Entwicklungsziele formieren. Diese sind, im Bewusstsein einer möglichen Kurzlebigkeit, ernst zu nehmen. Das bedeutet geistige Präsenz, auch über die Zeiten der physischen Präsenz hinaus, und ein Selbstverständnis als lehrende Person, das nicht von Signalen der Pausenglocke aus- und eingeschaltet wird.

Der hier abgesteckte Rahmen ist ein Ausschnitt aus einer komplexen Aufgabe. Er soll nur einige der wichtigsten Prinzipien darstellen, um die im nachfolgenden Beispiel geschilderten Vorgänge besser verständlich und in ihren Interpretationen nachvollziehbar zu machen.

3. Methodik und Fallbeispiel: Ein transidenter Schüler mit Autismus im Gymnasium

Die Veranschaulichung der zuvor skizzierten Prinzipien erfolgt nun anhand des Beispiels der pädagogische Begleitung von „Jonas“, eines 11-jährigen Schülers, beim Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium mit Beginn der 5. Klasse. Er ist transident (biologisch dem weiblichen Geschlecht zugeordnet, identifiziert er sich selbst als Junge) und hat eine Autismus-Spektrum-Störung. Dieses Beispiel wurde als qualitative Einzelfallstudie aufbereitet, basierend auf Interviews mit der Klassenlehrerin („Frau M.“), deren Tagebucheinträgen sowie Fallgesprächen im Schulteam. Obwohl es sich um eine Einzelfallbetrachtung handelt, lassen sich aus ihr exemplarisch Schlüsse ziehen, wie Existenzielle Pädagogik im Schulalltag umgesetzt werden kann und welche Herausforderungen dabei auftreten.

Kontext und Ausgangslage

Bereits vor Jonas' Schulwechsel gab es Gespräche zwischen seinen Eltern, der Schulleitung und Frau M., da Jonas' Situation besonderer Vorbereitung bedurfte. Im dritten Schuljahr an der Volksschule hatte der Schüler begonnen, sich conse-

quent als Junge zu definieren: Er wählte einen männlichen Vornamen, trug Jungenkleidung und outete sich in seinem Umfeld als „trans“. Die alte Schule und seine Eltern unterstützten ihn darin, doch es gab vereinzelt Irritationen bei Mitschüler*innen und anderen Eltern. Außerdem zeigt Jonas autistische Verhaltensweisen: Er hat Schwierigkeiten mit sozialen Interaktionen, versteht oft nicht den latenten Inhalt der Sprache und hat ein großes Bedürfnis nach Routinen. In (sensorischen) Überforderungssituationen reagiert er mit Rückzug oder starker Emotionalität.

Intellektuell ist Jonas durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich begabt, mit einer besonderen Stärke im mathematischen und Schwächen im kommunikativen Bereich. Der Wechsel ins Gymnasium war für das Kind angstbesetzt, da es nicht wusste, wie das neue Umfeld auf seine Person reagieren würde. Hinzu kamen bereits absehbare Veränderungen der räumlichen Umgebung, der Anforderungen und Routinen. Auch seine sehr um ihn bemühten Eltern hatten Bedenken angesichts der neuen Situation und möglicherweise erhöhtem Leistungsdruck im Gymnasium. Dessen Leitung und speziell Frau M., die Klassenlehrerin, zeigten sich offen und zugewandt. Frau M., eine erfahrene Lehrerin Mitte 40, suchte pro-aktiv nach Informationsquellen und sorgte während Jonas' Integration für Möglichkeiten eigener Supervision durch den Schulpsychologen und ein sonderpädagogisches Zentrum. Sie setzte die so zusammengetragenen Wissensinhalte um in konkrete Überlegungen bzgl. möglicher Stolpersteine, die sich durch die Aktenlage des Schülers (er wurde noch unter dem weiblichen Taufnamen geführt), durch negative Reaktionen, sensorische Überforderungen oder andere Aspekte des neuen Umfelds ergeben könnten.

Erste Schultage – Sicherheit und Dasein-Können

Zu Schulbeginn organisierte Frau M. eine Kennenlern-Woche mit kooperativen Spielen und Gesprächsrunden, um aus der heterogenen Lerngruppe (27 Kinder, gemischtgeschlechtlich, mit vielfältigen Hintergründen) eine Gemeinschaft zu formen. Die Klasse erarbeitete gemeinsam Regeln, die die Individualität der Kinder respektierten (z. B. „Wir behandeln einander mit Respekt“, „Jeder darf so sein, wie er/sie ist“, „Bei Unsicherheiten fragen wir nach, statt zu lachen“). Sie wurden als Plakat im Klassenzimmer visualisiert.

Parallel dazu führte Frau M. vom ersten Tag an mit Jonas sehr einfühlsame Gespräche. Sie achtete darauf, ihn als Jungen anzusprechen und half ihm dabei, sich auf die Vorstellungsrunde in der Klasse vorzubereiten. So fand Jonas in sich das Selbstvertrauen zu sagen: „Hallo, ich heiße Jonas, ich programmiere gern Computer und habe zwei Katzen.“ Die Klasse reagierte normal, einige mit Äußerungen wie „Cool, ich zocke auch gern“. Es gab keine Andeutung von Spott oder andere negative Zeichen.

In den ersten Tagen zeigte sich Jonas im Unterricht ruhig, aber aufmerksam. Er ging in den Pausen mit einem anderen Jungen (Tom) in den Hof; Tom hatte sich freiwillig angeboten, Jonas alles zu zeigen – ein Effekt der Kennenlernspiele. Jonas begann, Nähe und Freundschaft zu erleben, was Längles 2. Grundmotivation (Wertsein-Mögen) entspricht. Um Peinlichkeiten und Irritationen bei der Benutzung der Toilette zu vermeiden, durfte Jonas die des Lehrpersonals benutzen. Mit dieser Lösung übernahm die Lehrerin Verantwortung, Jonas vor potenziell demütigenden Momenten zu bewahren, was im Sinne von Frankls Einstellungswerten als lebensbejahende Haltung der Schule gewertet werden kann.

Erste Herausforderungen – Offenheit für Differenz

Nach einigen Wochen kam es zu einer indirekten Konfrontation der Klasse mit Jonas' Transidentität. In einer Sportstunde sollte die Klasse nach Geschlechtern getrennt turnen (üblich in diesem Alter). Jonas' Eltern hatten im Vorfeld gebeten, ihn möglichst bei den Buben teilnehmen zu lassen. Die Sportlehrerin (über Jonas informiert) war einverstanden, wollte dies aber mit der Gruppe besprechen. Also erklärte sie während des Unterrichts in einfacher Weise, dass Jonas zwar mit einem Mädchenkörper geboren worden ist, sich aber als Junge empfinde, und dass es für alle okay sein sollte, wenn er deshalb mit den Jungen Sport trieb. Die Reaktionen der Kinder waren unerwartet: Einige Jungen schauten erstaunt, zuckten dann aber mit den Schultern. Ein Mädchen fragte Jonas direkt: „Heißt das, du warst früher ein Mädchen?“, was Jonas überforderte, da er unversehens im Zentrum der Aufmerksamkeit stand. Allerdings erwuchs daraus am nächsten Tag eine wichtige Klassendiskussion, die Frau M. moderierte. Sie erklärte kindgerecht das Konzept „Transidentität“ und betonte dabei, Jonas wäre ein ganz normaler Mitschüler. Jonas selbst war anwesend und wirkte sehr angespannt, aber Frau M. bezog ihn mit ein, soweit er wollte. Er erfuhr positives Interesse der Mitschüler*innen und sogar direkte Anerkennung.

Dies vermittelt, wie Differenz dialogisch anerkannt werden kann: Nicht indem man sie verschweigt, sondern in einem offenen Gespräch, das Fragen zulässt und Raum gibt, Missverständnisse aufzuklären. Frau M. praktizierte Offenheit und das Aushalten von Unterschiedlichkeit, wie in der Theorie beschrieben. Die Klasse lernte an diesem Tag sehr praktisch, emotional und daher einprägsam, was Empathie und Toleranz bedeuten. Diskursiv entwickelte sich eine Definition gemeinsamer Werte. Einige äußerten, nun die Wichtigkeit des Grundsatzes „Jeder darf so sein, wie er ist“ begriffen zu haben. Es bildete sich eine „Schutzatmosphäre“ um Jonas, ein unsichtbarer, aber spürbarer geschützter Raum für sein Da-Sein und So-Sein.

Aus existenzanalytischer Sicht war dies ein entscheidender Moment. Jonas hatte sein Da-Sein gefährdet empfunden, doch die Haltung der Klasse, unterstützt durch die Lehrerin, hatte ihm (wieder) Halt und Sicherheit gegeben. Sein

Leben-Mögen erhielt Nahrung durch die erlebte Solidarität (Beziehung, Nähe). Sein Selbst-sein-Dürfen wurde durch die Anerkennung der Mitschüler explizit bestätigt. Und schließlich erfuhr die ganze Klasse einen Moment von Sinn durch den Wert von Zusammenhalt und Aufrichtigkeit – einen Erlebniswert, der sicher im kollektiven Gedächtnis geblieben ist und der anschaulich demonstriert, wie sich der Umgang mit Menschen und Themen von der rein fakten- und leistungsorientierten tradierten Unterrichtsform unterscheidet.

Autistische Besonderheiten – Balance zwischen Individuum und Gruppe

Neben dem Thema „Geschlechtsidentität“ gestaltete sich Jonas’ Autismus als kontinuierliches Spannungsfeld im Alltag. Hier zeigte sich oft die Herausforderung, individuelle Bedürfnisse gegen Normen der Gemeinschaft auszubalancieren. So hatte Jonas z. B. Schwierigkeiten, Gruppenarbeiten zu bewältigen. Er wurde in Gesprächen leicht von sensorischen Reizen überfordert und zog sich dann zurück. Frau M. intervenierte präventiv mit klaren Strukturen für Gruppenarbeiten (Aufgabenverteilung, visualisierte Zwischenschritte) und weckte Verständnis. Sie erklärte der Klasse, dass Jonas manchmal Pausen bräuchte oder leiser arbeiten müsste, dies aber nicht böse meinte. Einmal kam es dennoch zu einem Konflikt, als ein Mitschüler frustriert rief: „Jonas macht ja eh nichts, der starrt nur die Wand an!“. Jonas reagierte wütend mit Schreien. Frau M. löste die Situation, indem sie Jonas kurz hinausbegleitete (ihm einen Rückzugsort bot) und dann mit der Gruppe sprach, warum Jonas sich so verhält. Sie nutzte das, um allgemein über Neurodiversität zu sprechen – dass manche Menschen Reize anders verarbeiten, dass das Gehirn unterschiedlich „tickte“, aber jeder Talente hätte. Tatsächlich kannten einige Kinder aus Medien „Autismus“ als Begriff und waren interessiert.

Jonas wurde dann langsam wieder integriert, und man einigte sich, ihn bei der nächsten Gruppenarbeit vielleicht eine Einzelaufgabe übernehmen zu lassen, die dann ins Gruppenprodukt einfließen sollte. Diese Episode machte deutlich: Demokratiebildung heißt auch, Rücksicht und Kompromisse in der Gemeinschaft zu finden. Die Klasse lernte, dass Gleichbehandlung nicht immer bedeutet, alle gleich zu behandeln, sondern jedem das zu geben, was er braucht. – Ein Prinzip, das im inklusiven Unterricht ebenso zentral ist wie im demokratischen Miteinander. Der „soziale Lehrstoff“, der sich ganz selbstverständlich aus der Zusammenarbeit in der Klasse ergab, war gleich wichtig wie die kognitiven Lehrinhalte. Eine Erziehung zu demokratischem Verhalten wird anhand des praktischen, des „eigenen“ Beispiels von den Schüler*innen nicht nur verstanden, sondern auch begriffen werden. Sie machen sich so individuell das demokratische Denken und Handeln zu eigen.

Rolle der Lehrperson im Fallbeispiel

Frau M.s Verhalten gegenüber Jonas und der Klasse kann unter Verweis auf die zuvor beschriebene dialogische Haltung analysiert werden. Sie zeigte Präsenz, indem sie für Jonas individuell da war (z. B. vor Schulbeginn Gespräch, in Krisen vor Ort), aber auch in der Klasse insgesamt ansprechbar und engagiert auftrat. Ihre Offenheit war spürbar in der unvoreingenommenen Annahme von Jonas' Identität, in der Bereitschaft, sich auf neue Themen (Transidentität, Autismus) einzulassen und die Ansicht der Kinder zu hören. Mehrfach holte sie aktiv Feedback ein, was ein hohes Maß an Offenheit signalisiert. Sie praktizierte Anerkennung/Bestätigung, indem sie Jonas immer wieder als wertvolles Mitglied bestätigte. Zum Beispiel betonte sie am Elternabend auch Jonas' Stärken und lobte ihn vor der Klasse gezielt für Fortschritte. Damit vermittelte sie ihm und den anderen, dass er als Person geschätzt wurde. Schließlich übernahm sie konsequent Verantwortung für ein gutes, konstruktives Miteinander: Sie koordinierte das Unterstützungssystem, moderierte schwierige Gespräche, griff bei Ungerechtigkeiten ein und reflektierte ständig ihr eigenes Vorgehen im Team (es gab regelmäßige Austauschtermine mit dem Schulpsychologen, wo sie auch ihr eigenes Handeln kritisch prüfte).

Schwieriger als die Moderation zwischen der Klasse und Jonas stellte sich die Diskussion mit den Kolleg*innen des Kollegiums dar. Einige kritisierten Jonas' „Spezialbehandlung“ und forderten, er sollte sich anpassen oder die Schule wechseln. Diesen Einwänden begegnete Frau M. mit Information über das Phänomen der Transidentität und über Autismus. Sie tat dies aus der existenzanalytischen Sicht, indem sie darlegte, dass jeder Mensch Grundmotivationen hat, deren Erfüllung letztlich allen zugutekommt, und sie stellte klar, dass Demokratiebildung nicht an einem Schüler „erprobt“ wird, sondern für die gesamte Klasse gilt und ein Gewinn ist.

Ergebnisse nach einem Jahr

Am Ende des Schuljahres wurde deutlich, dass Jonas fachlich den Übergang ins Gymnasium geschafft hatte – seine Noten lagen im Schnitt, in Mathematik und Informatik sogar im Einser-Bereich. Sozial zeigte er zwar weiter autistische Züge (keine engen Freundschaften außer mit Tom, brauchte oft seine Ruhe), er wurde aber von der Klasse akzeptiert und geschützt. Ein Mitschüler formulierte im Klassenrat: „Am Anfang dachten wir, Jonas ist voll anders, aber eigentlich ist er einer von uns. Er ist halt Jonas.“ Interessant ist, dass Jonas selbst in einem Abschiedsbrief an Frau M. schrieb: „Danke, dass Sie mich einfach Jonas sein ließen. In der [alten] Schule habe ich mich oft falsch gefühlt, hier meistens richtig.“

4. Diskussion

Das Fallbeispiel „Jonas“ belegt die theoretischen Ausführungen mit konkreten Beispielen aus dem Schulalltag. Dass für Jonas als transident und autistisches Kind der Schulwechsel Schwierigkeiten mit sich brachte, die nicht „alltäglich“ sind, ist nicht zu leugnen. Letztlich haben diese jedoch nur dazu beigetragen, die berührten Themen des demokratischen Zusammenlebens zu verstärken, sind aber nicht über generelle Ängste von Kindern in einer solchen Situation hinausgegangen. Denn die Notwendigkeit, neue Beziehungen knüpfen und sich in einer fremden Umgebung mit anderen Regeln und Bezugspersonen zurechtfinden zu müssen, ergibt sich für alle Kinder bei einem Schulwechsel. Die damit verbundenen Konfrontationen von „Ich und „Wir“, die Abwägungen der eigenen Interessen innerhalb einer Gruppe und gegen die einer Gruppe sind originäre Herausforderungen dieser und vieler anderer Situationen im Alltag. Insofern ist das Beispiel durchaus übertragbar in jede andere Situation von Schulklassen, wo dies als eine Form „Entdeckenden Lernens“ ge- und erlebt werden kann (Ziegler, 2021).

Was hinsichtlich der Demokratie-Bildung noch fehlte, war der Transfer des Erlebten und Erfahrenen auf die Meta-Ebene des Systems. Allerdings war dies auch nicht der Auftrag der Lehrerin. Ihr Bezugsrahmen war (und ist) die jeweilige Klassengemeinschaft. Hier schuf sie nicht nur eine positive Atmosphäre für die Akzeptanz von Diversität, sondern übte in den Diskussionen mit der Klasse, dem gemeinsamen Erstellen von Grundätzen für das eigene Verhalten und der Anleitung zum konstruktiven Diskurs demokratisches Verhalten ein.

Es erhebt sich hier die Frage, an welchen Stellen des Curriculums Demokratie-Bildung in dieser praktizierten Form den Wechsel zurück zur Theorie durch Abstraktion vollziehen sollte. Idealerweise so früh wie möglich und nicht erst ab der 7. oder 8. Klasse, wie derzeit üblich (Germ, 2015), und dann auch nicht als EIN Unterrichtsfach, das dazu verführt, die alten „Bildungs-Trichter“ wieder einzusetzen. Denn, wie Peter große Prues richtig bemerkt:

Zwar können Wissensinhalte durch Instruktion vermittelt werden, der Aufbau bestimmter ‚Glaubensüberzeugungen‘ erfordert dagegen das Vorhandensein einer ‚sozialen Umgebung‘[...], in der ein lernend-wachsender Mensch sich und sein Handeln in Bezug zu anderen Menschen und Dingen setzen kann. (große Prues, 2022)

Genau das ist in diesem Beispiel geschehen. Dabei kann der Begriff „Glaubensüberzeugung“ hier durch „Wert“ ersetzt werden. Das reflektierte und reflektierende Engagement der Klassenlehrerin hat Raum geschaffen für alle Mitschüler*innen, gemeinsam und inkludierend ihr Da-Sein in allen Fragen der vier Grundmotivationen nach Alfried Längle bestätigt zu finden.

Allerdings musste dieses positive Ergebnis gegen Vorbehalte einiger Mitglieder des Kollegiums und Vorurteile einiger Eltern durchgesetzt werden. Beides ist nicht erstaunlich. Dass zuerst die Erwachsenen auf den Einsatz Existentieller Pädagogik in der Praxis vorbereitet werden müssen, ist selbstverständlich, da dies bisher bestenfalls rudimentär der Fall war.

5. Fazit

Die Grundlagen demokratischen Verhaltens, wie etwa die Akzeptanz anderer Personen und Interessen, sind fundamentale Bestandteile des demokratischen (Staats-)Verständnisses. Sie in der Praxis eines offenen Dialogs zu erproben und zu verinnerlichen, geschieht am besten nach den Prinzipien Existenzieller Pädagogik. Die Klassenlehrerin im dargestellten Beispiel, Frau M., hat dies durch überlegte Vorarbeit und Handlungsführung bewiesen. Denn demokratisches Verständnis und Handeln müssen anhand von Erlebniswerten, schöpferischen Werten und Einstellungswerten real erfahren werden. Demokratie-Bildung ist Wert-Bildung. Sie wird dort zu einer selbstverständlichen Reflexionsaufgabe, wo die existenziellen Fragen nach dem Sein-Können, -Mögen und -Dürfen sowie nach dem Sinn hinter einer (bejahten) Existenz im täglichen Miteinander beantwortet werden. Das Beispiel von Jonas' Weg in eine neue Lebenssituation hat ihren Wert für die Demokratie-Bildung im doppelten Sinn bestätigt: für die Bildung im Sinne der Vermittlung von Wissensgrundlagen, die wiederum die Bildung im Sinne einer Formierung ermöglichen. Damit dieses Beispiel im wahrsten Wortsinn „Schule machen“ kann, bedarf es einer Implementierung der Existenziellen Pädagogik sowohl in den Schulen als auch im Bereich der Erwachsenenbildung – eine konkrete Anregung für die Österreichische Gesellschaft für politische Bildung (ÖGPD), die sich der Entwicklung dieses Bereichs verschrieben hat (Baumgartner, 2015).

Quellenverzeichnis

- Batthyány, A. (2018). „... denn immer schon war die Person am Werk“. Viktor Frankls Weg zur Logotherapie und Existenzanalyse. In D. Korsch (Hrsg.), *Die heilende Kraft des Sinns. Viktor E. Frankl in philosophischer, theologischer und therapeutischer Betrachtung* (S. 11–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumgartner, R. (2015). Eine Spritztour durch die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in Österreich. In R. Baumgartner & H. Gürses (Hrsg.), *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich* (S. 189–200). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Friedrichs, W. (2020). Demokratie ist politische Bildung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer.

- Germ, A. (2015). *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele*. Wien: LIT.
- große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Längle, A. (2014). *Lehrbuch zur Existenzanalyse* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Längle, A. (2016). *Existenzanalyse. Existenzielle Zugänge der Psychotherapie*. Wien: Facultas.
- Schröder, H. & Klee, A. (2012). Schülerorientierung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 342–351). Baltmannsweiler: Schneider.
- Waibel, E. M. (2017). *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ziegler, B. (2021). Politik erforschen. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 297–309). Baltmannsweiler: Schneider.

Weiterführende Literatur

- Buber, M. (1986). *Reden über Erziehung* (7. Aufl.). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Frankl, V. E. (1987). ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager (Original: 1946). München: Kösel.
- Frankl, V. E. (1994). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten*. München: Piper.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Längle, A. (1993/1999). Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. *Existenzanalyse*, 16(1), 18–29.
- Längle, A. (2013). *Lehrbuch der Existenzanalyse – Grundlagen*. Wien: Facultas.
- Ladenthin, V. (2018). Warum Demokratie ohne Bildung nicht demokratisch ist – und Bildung ohne Demokratie nicht gut geht. In J. Krautz & M. Burchardt (Hg.), *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung* (S. 181–200). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Petrik, A. (2021). Kommunikative Fachdidaktik. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 184–193). Baltmannsweiler: Schneider.
- Steffens, G. (2021). Politik als Diskurs. In D. Lange & V. Reinhardt, V. (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 235–245). Baltmannsweiler: Schneider.
- Negt, O. (2004). *Die Chance Demokratie – Lernen, handeln und erleben*. Göttingen: Steidl.
- Waibel, R. & Melzer, R. (2023). Angst befördernde Entwicklungen in der Schule – existenzpädagogische Betrachtungen. *Existenzanalyse*, 40(2), 82–95.

