



MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

**Die konkrete Situation als Ausgangspunkt für die
Begegnung mit dem „Du“ bei Franz Fischer und
Carl R. Rogers**

verfasst von

Renate Semler BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ. Prof. Dr. Bettina Dausien

Dank gilt....

....Univ. Prof. Dr. Bettina Dausien, die sich bereit erklärt hat, die Betreuung meiner Masterarbeit zu übernehmen und mir mit fachlichen Anregungen zur Seite gestanden hat.

...meinem Arbeitskollegen Dr. Albert Waechter, mit dem ich hilfreiche Gespräche über den Inhalt meiner Arbeit führen konnte.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Klärung zentraler Begriffe	11
2.1 Der Begriff des „Du“	11
2.2 Das Konzept der „Situation“	13
3. Der theoretische Ansatz Franz Fischers und dessen Verständnis von Bildung	19
3.1 Biografische Anmerkungen zu Franz Fischer	23
3.2 Die horizontalen Stufen der Bildungskategorien	27
3.2.1 Das Grundprinzip der Bildung anhand der horizontalen Bildungsstufen am Beispiel eines spielenden Kindes	31
3.3 Die Kunst des Fragens	34
3.3.1 Die Situation selbst: „Erleben und Wahrnehmen“	36
3.3.2 Was ist geschehen: „Erinnern und Berichten“	38
3.3.3 Wie ist das Geschehen entstanden: „Vermuten und Erklären“	39
3.3.4 Was sagt uns die Situation: „Vertiefen und positives Sinnverstehen“	42
3.4 Die erlebte wirkliche Situation	43
3.4.1 Die neue wirkliche Situation	46
3.4.2 Proflexives Denken in der Situation bei Franz Fischer	49
4. Der theoretische Ansatz Carl R. Rogers und dessen Verständnis von Bildung	51
4.1 Biografische Anmerkungen zu Carl Ransom Rogers	54
4.2 Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers	57
4.2.1 Die therapeutische Beziehung im personenzentrierten Ansatz sowie die Haltung des therapeutischen Personals	59
4.2.2 Vertrauen in die Person	62

5. Methodisches Vorgehen	64
5.1 Teilnehmende Beobachtung	66
5.3 Hermeneutisches Verstehen	67
5.4 Biografiearbeit	68
6. Die Anwendung der theoretischen Ansätze von Franz Fischer und Carl R. Rogers	69
6.1 Eine konkrete Situation im Kindergartenalltag	70
6.1.1 Sichtung, Codierung und Kategorisierung	71
6.1.2 Eingliederung in Franz Fischers Sinntheorie	74
6.1.3 Eingliederung in Carl Rogers personenzentrierten Ansatz	78
6.1.4 Zusammenführung der Möglichkeiten und Ergebnisse bei Anwendung der Konzepte von Fischer und Rogers in der konkreten Situation	80
6.2 Proflexives Denken bei Fischer und Rogers	81
6.2.1 Die Begegnung mit dem Kind	83
6.3 Die Aktualität des proflexiven Denkens und Handelns	86
6.4 Die Bedeutung der konkreten Situation für die pädagogische Arbeit mit Kindern und deren weiteren Handlungsabläufe	89
6.4.1 Das pädagogische Verhalten in der konkreten Situation	90
6.4.2 Die Haltung der begleitenden Person	91
6.5 Die „Positive Sinnwendung“ in der Begegnung mit dem „Du“, bei Fischer und Rogers	93
7. Fazit	95
8. Abbildungsverzeichnis	99
9. Literaturverzeichnis	99
Anhang	107
Abstrakt	107
Lebenslauf	109

Vorwort

Als Pädagogin, Leiterin eines Kindergartens und Gründerin einer Schule für Sechs- bis Vierzehnjährige Kinder (Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht seit 1994) konnte ich schon viele verschiedene Erfahrungen sammeln und bin mit vielen pädagogischen Handlungen (Kinder aller Altersstufen) konfrontiert worden. Da mich Situationen mit den Kindern trotzdem immer wieder aufs Neue herausfordern und herausgefordert haben, habe ich nach Konzepten gesucht, die die Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenen oder zwischen den Kindern untereinander in der konkreten Situation nicht zu Selbstverständlichkeiten werden lassen.

Immer wieder habe ich bei Kolleginnen oder Kollegen beobachten können, dass deren pädagogisches Handeln bei Interaktionen zwischen Kindern nicht unvoreingenommen erfolgt und oftmals von einem vorgefertigten Gedankengut begleitet worden ist, sodass die konkrete Situation nicht im Sinne einer entwicklungsfördernden Begleitung gehandhabt werden konnte. Weiters habe ich immer wieder wahrnehmen können, wie des Öfteren in Aktivitäten des Kindes seitens des Erwachsenen belehrend eingegriffen wurde und in der Folge das Kind nicht seine eigene ‚Entwicklungsmelodie‘¹ entwickeln, entfalten und gestalten konnte. Jede Situation – und sei diese noch so unbedeutend – beinhaltet das Potential für einen Bildungsprozess auf der sozialen, emotionalen und kognitiven Ebene. Großteils wird Bildung mit schulischem Lernen gleichgesetzt, doch Kinder bilden sich potentiell in jeder Situation, die sie erleben, gestalten und erfahren dürfen, ohne dass Erwachsene eingreifen bzw. die Situation in eine bestimmte Richtung lenken. Deshalb ist es für mich wichtig, dass Situationen, die sich im Alltag sowie im Kindergarten immer wieder ergeben, nicht mit dem gleichen ‚festgefahrenen‘ Handlungsmuster begegnet wird, auch wenn sie ihrem äußeren Ablauf nach einander ähnlich sind.

Ich habe immer wieder die Möglichkeit, meine Entscheidung neu zu überdenken, wenn ich mich in die Situation zwischen Kindern und Erwachsenen bzw. Kinder untereinander hineinversetzen kann. Viele Kolleginnen und Kollegen gehen mit

¹ Ich verwende diesen Begriff Entwicklungsmelodie, um einige Beobachtungen von Aktivitäten bei Kindern grafisch – in einer Notengrafik – darzustellen. Daraus ist der eigene Rhythmus des Kindes ersichtlich. Viele Darstellungen wirken ähnlich und sind trotzdem individuell und unterschiedlich. In die vorliegende Arbeit habe ich nur einen kleinen Teil der Darstellungen aufgenommen.

einem vorgefertigten Wissen in konkrete Situationen und interpretieren diese damit schon im Voraus. Dies nimmt den Spielraum, der jeweiligen Situation individuell und vorurteilsfrei zu begegnen, und lässt damit in den meisten Fällen keine für das Kind fördernde Begleitung zu. Das zeigt sich im nicht kooperativen Verhalten, das meistens emotional ausgedrückt wird, des betroffenen Kindes. Das Besondere, das Individuelle einer Situation kann dadurch nicht einer ‚positiven Lösung‘² zugeführt werden, das heißt in seinem Personencharakter respektiert zu werden.

² Diesen Begriff verstehe ich in Anlehnung an Josef Derbolav als eine Voraussetzung für die individuelle Entwicklung des Kindes zur Mündigkeit, die wiederum eine Haltung des Pädagogen und der Pädagogin voraussetzt, die durch ein ‚Sein lassen‘ des Kindes in der Situation zustande kommt (vgl. Derbolav 1985, 256).

1. Einleitung

Wenn uns auf einmal das,
was uns bisher völlig fraglos gewesen ist,
überaus in Frage steht;
wenn wir uns über das,
was sich für uns bis zur Stunde völlig von selber verstanden hat,
überaus verwundern,
dann erleiden wir die Erfahrung,
aus der das Philosophieren in jedem von uns immer wieder neu entspringt.³

Franz Fischer bringt mit diesem Zitat zum Ausdruck, dass jede konkrete Situation immer wieder als etwas Neues betrachtet werden sollte auch wenn diese Situation schon unzählige Male erlebt wurde, um nicht in die Gefahr zu kommen, das Besondere an dieser Situation dadurch zu übersehen, dass der gewohnte und nicht in Frage gestellte Umgang selbstverständlich als Handlungs- und Bewertungsbasis herangezogen wird. Er gibt damit einen Denkanstoß, dass das Besondere in jeder konkreten Situation nicht allzu schnell dem Allgemeinen weichen soll. Denn nur durch das eigene innerliche Nachfragen, warum sich eine Situation gerade so darstellt, kann die Offenheit des Denkens und Fühlens erhalten bleiben, wodurch ein positiver Prozess eingeleitet wird, der nicht in Selbstverständlichkeit und Starre untergeht.

Dieser Denkansatz Franz Fischers soll im Folgenden auf den pädagogischen Umgang mit Anderen bezogen werden. Die Fragestellung lautet, wie sich eine erwachsene Begleitperson in Spiel- sowie in Alltagssituationen dem betreffenden Kind gegenüber verhalten soll, damit ein Prozess der Bildung hervorgerufen werden kann. Welche Bedingungen sind notwendig, um einen Bildungs- und Entwicklungsprozess zur Entfaltung zu bringen?

³ Fischer, in: Fischer-Buck 1987, 152

Franz Fischer, ein österreichischer Philosoph, lebte von 1929 bis 1970, studierte an der Universität Wien und nahm nach den Wiener Jahren eine Assistentenstelle an der Bonner Universität an.⁴ Für Franz Fischer war „die erste Stufe der Bildung, und gleichzeitig auch der Motor des gesamten Prozesses, die Begegnung mit der Wirklichkeit selbst“.⁵ Sein Konzept der „horizontalen Sinnstufen“, die eine Gesamtbewegung von sechs Sinnstufen⁶ darstellen, lässt eine aktive und positive Teilnahme an der sich ständig ändernden Wirklichkeit zu.⁷ Die Konzepte ‚proflexives Denken‘⁸ sowie die ‚positive Sinnwendung‘⁹ arbeitete er im Laufe seines philosophischen Schaffens immer mehr heraus und diese Hauptgedanken nahmen einen festen Platz in seinem Handeln ein. Seine Frau Anne Fischer–Buck versuchte, die Philosophie ihres Mannes in die Praxis umzusetzen und stieß dabei auf sehr interessante Ergebnisse. Im Folgenden werden deshalb auch ihre Formulierungen und Interpretationen herangezogen.¹⁰

Auf Basis ihrer Erfahrungen kann man von der Theorie ausgehen, dass das Modell der horizontalen Sinnstufen von Franz Fischer eine Möglichkeit darstellt, dem Kind in der konkreten Situation immer wieder neu zu begegnen, ohne dass dabei ein Gewöhnungseffekt entsteht. Dem Modell folgend soll das Fragen nach dem Was, dem Wie, dem Warum, dem Wozu nie enden, denn dadurch bleiben viele Möglichkeiten für die nächsten Handlungsschritte offen.

Das Fragen in der Situation ist also nach Fischer unabdingbar, um die Einzigartigkeit einer Begegnung mit dem Kind im alltäglichen Spiel sowie alltäglichen Situationen aufrechtzuerhalten. Franz Fischer bringt zum Ausdruck, dass mit der ersten Frage mit dem ‚Was und Wie‘, Direktes und unmittelbar etwas Wirkliches gemeint ist. Mit dem ‚Warum und Wodurch‘ werden die Beziehungen zwischen den ersten direkten Aussagen, ‚Prädikate‘ genannt, erfragt. Mit der dritten Frage dem ‚Wozu und Wofür‘ soll der positive Sinn der Zusammenhänge verstanden werden.¹¹

⁴ Erich Heintel war damals Privatdozent an der Universität Wien und hatte dadurch keine Assistentenstelle zu vergeben. Ein Schüler Heintels bekam an der Bonner Universität eine Professur und suchte eine wissenschaftliche Hilfskraft. Franz Fischer sah dies als Chance und ergriff sie. (Fischer-Buck 1987, 54ff.)

⁵ Fischer, in: Fischer-Buck 1987, 111

⁶ Wird im Kapitel 3.2 näher erläutert

⁷ Vgl. Fischer, in: Fischer-Buck 1987, 111

⁸ Fischer 2007

⁹ Fischer, in: Fischer-Buck 1987; Altfelix, in: Franz Fischer Jahrbuch 13, 2008, 35

¹⁰ Fischer hat zu Lebzeiten nur wenige Schriften veröffentlicht.

¹¹ Vgl. Fischer 2009, 12

Nicht nur Franz Fischers Konzept fordert dazu auf, der konkreten Situation immer wieder neu zu begegnen, sondern auch das ‚personenzentrierte Konzept‘ von Carl Ransom Rogers. Das humanistische Menschenbild, welches der Theorie Rogers zugrunde liegt, fordert eine wertschätzende und respektvolle Grundhaltung dem Kind und der jeweiligen Situation, um einen Selbstfindungsprozess beim Kind auszulösen. Rogers geht davon aus, dass dem Menschen ein Bedürfnis innewohnt, welches auf Weiterentwicklung und Entfaltung der eigenen Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese konstruktive Steuerung nennt er ‚Aktualisierungstendenz‘¹²

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei Rogers ist die Beziehungsangewiesenheit des Menschen. Das heißt, dass sich der Mensch nur in einer für seine Entwicklung geeigneten Beziehung nach seinem inneren Bauplan (auch Konzept bei Montessori)¹³ entwickeln kann. Dafür ist eine Vertrauensbasis unabdingbar. Für Rogers ist das Leben ein aktiver und kein passiver Prozess. Die Kraft, die eine Grundtendenz zur konstruktiven Erfüllung der eigenen Entfaltung aufweist, nennt Rogers ‚Selbstverwirklichungstendenz‘ und ist in allen lebenden Organismen vorhanden.¹⁴

Die Tendenz, sich selbst zu verwirklichen, kann tagtäglich bei Kindern beobachtet werden. Oft setzen sie ihre ganze Kraft ein, um den eigenen inneren Drang zur Entfaltung zu bringen. Dabei ist besonders auffällig, wie stark sie sich zur Wehr setzen und in Widerstand gehen, wenn sie daran gehindert werden. Dieses Verhalten wird dann relativ rasch auf psychologischer Ebene gedeutet und dem Kind als Eigenschaft zugesprochen. Die zugeschriebene Eigenschaft bleibt so oft an einem Kind haften, und in folgenden Situationen wird das Kind ausschließlich aus dieser Perspektive wahrgenommen. Dabei kommt es aber nicht selten vor, dass das Kind und die Situation verkannt und der Fokus nur auf eine rasche Lösung gelegt wird. Ein Spielraum, um dem Kind gerecht zu begegnen, kann so nicht ermöglicht werden. Oft wird also in pädagogischen Situationen zu schnell gewertet und gedeutet und daraus folgend werden Entscheidungen für das Handeln ebenso viel zu schnell getroffen.

¹² Vgl. Rogers 2009a, 26

¹³ Montessori 1992

¹⁴ Vgl. Rogers 2012b, 69

Anne Fischer- Buck schreibt, dass der Erwachsene wie mit einem aufgespannten Regenschirm aus Theorie und Medizin, Psychologie, Pädagogik, Soziologie usw. in die konkrete Situation hineingeht und in dieser Haltung dem Kind begegnet, um nicht mit dem konkreten Leben berührt zu werden. Weiters bringt sie zum Ausdruck, dass mit so einer Haltung nicht nur dem Gegenüber Unrecht getan, sondern darüber hinaus alles ausgeblendet wird, das nicht unmittelbar theoretisch zu erfassen ist. Dadurch wird auch das Besondere, das Neue, das Weiterführende ausgeblendet¹⁵ „Das Leben erstarrt in Gebrauchsformeln“.¹⁶

Deshalb liegt der Interessensschwerpunkt dieser Arbeit auf den Ansätzen von Franz Fischer und Carl R. Rogers, um im Alltag sowie in der pädagogischen Praxis dem Kind sowie den unterschiedlichen Situationen immer wieder neu und wertneutral zu begegnen. Und in der Folge dem Kind sowie der Situation wirklichkeitsnäher und gerechter zu werden.

Daraus erwachsen drei zentrale Forschungsfragen:

- 1. „Inwiefern kann in einer konkreten Situation dem Kind immer wieder neu begegnet werden, ohne dass eine vorschnelle Lösung¹⁷ gefällt wird?“**
- 2. „Inwieweit kann das bildungsphilosophische Konzept von Franz Fischer und das psychologisch-pädagogische Konzept von Carl R. Rogers in der konkreten Situation bei Kleinkindern angewendet werden?“**
- 3. „Welche Anregungen kann es noch für die weiteren Handlungsabläufe liefern?“**

Diese Fragen werde ich in meiner Arbeit zu beantworten versuchen.

Im ersten Teil meiner Arbeit werden die zentralen, für meine Arbeit relevanten Konzepte von Franz Fischer und Carl R. Rogers sowie deren biografischen Hintergründe dargelegt. Im zweiten Teil soll ein Beobachtungsbeispiel mit den begrifflichen und gedanklichen Ansätzen von Fischer und Rogers im Zentrum stehen. Der methodische Ansatz im empirischen Teil ist ein hermeneutisches Vorgehen, welches komplexe soziale Wirklichkeiten interpretiert, die mit dem Bezugsrahmen

¹⁵ Vgl. Fischer in: Fischer-Buck 1987, 51

¹⁶ Ebd., 51

¹⁷ Gemeint ist hiermit eine vorgefasste Festlegung von kindlichen Charakterzügen. Siehe hierzu z. B. Fischer-Buck und Haesner 2004

von Franz Fischer und Carl Rogers überprüft werden sollen.¹⁸ Diese Vorgangsweise zeigt außerdem einen Weg auf, wie ein Forschungsansatz entwickelt werden könnte. Dieser Ansatz kann somit überall dort eingesetzt werden, „wo eine komplexe soziale Wirklichkeit nicht allein durch Zahlen erfassbar ist, sondern wo es um sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht“.¹⁹ Aus dem Inhalt eines Beobachtungsbeispiels, das aus dem Kindergartenkontext stammt, werden Kategorien gebildet und mit den Konzepten von Fischer und Rogers in Verbindung gebracht. Danach werden auch Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich Verhaltensweisen des Kindes sowie situative Zugänge verändern und zum Positiven geführt werden können. Im letzten Teil der Arbeit werden die beiden Konzepte in der konkreten Situation und in der Begegnung Kind und Erwachsener sowie Kind und Kind zusammenfassend dargelegt.

Der Fokus der Arbeit und des Fallbeispiels liegt auf dem Vorschulalter. Trotzdem werden die Begrifflichkeiten ‚Begegnung mit dem Kind‘ sowie ‚Begegnung mit dem Du‘²⁰ parallel verwendet, da es im gesamten menschlichen Leben viele Situationen gibt, die nicht immer einer vorschnellen Lösung zugeführt werden sollen.

2. Klärung zentraler Begriffe

2.1 Der Begriff des „Du“

Das Wort „Du“ ist in unserem Sprachgebrauch eine Anrede für den Gegegnüber. Grammatikalisch ist es ein Pronomen. Im Alltäglichen wird es anstelle eines Namens gebraucht. Mit der Anrede eines anderen Menschen entsteht eine Beziehung zwischen dem/der Sprecher/in und dem der Angesprochenen.

Martin Bubers²¹ Philosophie, die sich zentral auf die Beziehung zum „Du“ stützt, hat sowohl Fischers als auch Rogers Denken beeinflusst²². Buber beschreibt, dass man

¹⁸ Es wird nur eine Kategorie aus dem empirischen Material gebildet „das Handeln“, die anderen Kategorien werden aus den theoretischen Ansätzen von Fischer und Rogers verwendet.

¹⁹ Strauss, Corbin 1996, VII

²⁰ Hiermit ist nicht nur die Begegnung mit dem Kind gemeint, sondern auch mit Jugendlichen und Erwachsenen.

²¹ Buber 1983, Philosoph (1878 – 1965)

²² Rogers Verbundenheit mit Buber lässt sich aus einem persönlichen und offenen Gespräch im Jahre 1957. ersehen (Bender 1980, 26). Fischer hatte in „seinem Zwillingbruder Walter immer seinen ‚Anderen‘, sein ‚Du‘ um sich. Da Walter Fischer schon als Kind bei aller Familienähnlichkeit doch wirklich anders war, kann man sich vorstellen, welche Erweiterung des eigenen Ichs die Zwillinge hier erlebten. Diese treue Freundschaft war

dem „Du“ in einer Beziehung begegnet und daraus eine emotionale Situation entsteht (ein Empfinden), das in dieser konkreten Situation auch wahrgenommen werden soll, damit der Austausch für beide fruchtbar wird.²³

Buber „versteht als Beziehung das Verhältnis von zwei Menschen zueinander, die in dieser Beziehung für sich selbst jeweils Ich und füreinander jeweils Du sind. Er nennt diese Beziehung [...] gemäß dem Grundwort Ich-Du“.²⁴

Bender schreibt in seiner Dissertation:

„In der Sicht Bubers zielt das Du immer auf das Ganze. Es hat keine einschränkenden Grenzen, nichts wird ausgelassen, der ganze Horizont der möglichen Sicht ist erfüllt: unbeschränkte, nichts ausgrenzende, allumfassende [...], erfüllende, ungegliederte Totalität. [...] Mit dem Wort ‚Du‘ wird jeder Andere in eine bestimmte Seinsart gerufen, nämlich in die Beziehung: ‚Du bist gemeint!‘“²⁵

Für Martin Buber ist das Du nicht nur ein Name, sondern auch ein Begriff. Ein Begriff, der im Problemfeld vom Allgemeinen und Besonderen eine Verstärkung erlebt, indem ich mich einem Anderen zuwende und der Andere die Hinwendung annimmt und sich mir zuwendet.²⁶ Fischer beschreibt diese Begegnung als proflexives Denken.²⁷

Für Buber sind das „Ich“ und das „Du“ nicht objektivierbar. Dieses Gefüge gibt es nur in einer Beziehung,²⁸ die in dieser ihre Wirklichkeit und Zeit erfährt.²⁹

Auch Franz Fischer weist in seinen Arbeiten darauf hin, dass das Du und das Ich sich nicht nur gegenseitig aufgeben, sondern aufeinander angewiesen sind, denn ohne den Anderen, dem Du, ist der Sinn der Aufgegebenheit fraglich.³⁰ Der Begriff

gewiss eine Quelle der späteren Proflexionsphilosophie.[...] Als Franz Fischer viel später in Bonn auf die Stelle bei Martin Buber stieß, wo dieser seine Lehre von Ich und Du an eine frühe Beziehung zu Pferden anknüpft, war das für Franz Fischer wie ein Wiedererkennen“. (Fischer-Buck 1987, 17).

²³ Vgl. Bender 1980, 27

²⁴ Ebd., 27

²⁵ Ebd., 76

²⁶ Vgl. ebd., 76

²⁷ Wird im Abschnitt 3.4.2 näher erläutert

²⁸ Mit der Problematik ‚Ich-Du‘ beschäftigten sich auch Stöhr („Wege des Glaubens“) und Franz Rosenzweig („Der Stern der Erlösung“). Siehe auch Ferdinand Ebner: „Das ‚für das Ich essentielle und existenzielle‘ ‚Verhältnis zum Du‘ bilden den Ausgangspunkt seines Denkens. [...] Martin Buber ortete seinerseits im Werk Ebner stellenweise eine ‚fast unheimliche[n] Nähe.“ (www.kath-info.de/ebner.html).

Vergleiche ebenso Jean Paul Sartre: „Ich bin für mich nur als reine Verweisung auf Andere“. [...] Der Andere ist aber nicht wirklich mein Objekt, sondern er weist auf mich zurück. Ich nehme ihn wahr und bekomme gleichzeitig Bewusstsein von mir selbst.“ (www.lars-klein.com/start/philosophie/philosophiesartre.pdf)

²⁹ Vgl. Bender 1980, 50

³⁰ Vgl. König, in: Altfelix 2006, 49-63, 53

„Aufgegebenheit“³¹ unseres Menschseins, wie Franz Fischer ihn versteht, ist nicht leicht fassbar. Dieser Begriff ist transzendental und übersteigt die Grenzen der Erfahrung und der sinnlichen Wahrnehmung. Das Aufgebensein ist nämlich nicht empirisch erfahrbar, noch kann es von außen an den Menschen herangetragen werden. Es kann nur mit der wertenden Stimme des Gewissens in uns erfahrbar werden.³²

In der vorliegenden Arbeit wird diese Beziehung mit dem Du, diese Aufgegebenheit, wie Franz Fischer die Begegnung mit dem Du in der konkreten Situation erfährt, sowie der wertschätzende und empathische Zugang wie Carl Rogers ihn beschreibt, besonders hervorgehoben.

2.2 Das Konzept der „Situation“

Der Begriff „Situation“ hat historisch gesehen schon eine beachtliche Wandlung durchgemacht. „Von einem Thema der theoretischen Philosophie hat er sich in eines der praktischen Philosophie gewandelt, [...] in dieser Form hat er in den fünfziger Jahren mit dem Auslaufen des Existenzialismus an Interesse verloren. In der Neuen Phänomenologie ist er in die theoretische Philosophie zurückgekehrt“.³³

Fritz Mautner, ein deutschsprachiger Philosoph und Schriftsteller,

„verstand unter Situation das augenblicklich im Gehirn eines Sprechenden oder Hörenden vorhandene „Weltbild“, das nicht vollständig expliziert vorliegt [...], jedes Volk hat eine „Kultursituation“. Das ist der Hauptgrund dafür, dass uns die Dichtungen ferner Völker und ferner Zeiten schwer verständlich sind. Die Situation als augenblicklich oder als dauerhaft geteilter Hintergrund entlastet die miteinander Sprechenden“.³⁴

Für Arnold Gehlen, einen deutschsprachigen Philosophen, Anthropologen und Soziologen, ist die Situation der „Ort eines sehr reichen Zusammenschlusses von

³¹ Altfelix, in: Franz Fischer Jahrbuch 13, 2008, 6

³² Vgl. ebd., 51f

³³ Vgl. Situation: Geschichte des Begriffs Situation, in: Information Philosophie. Rubrik Texte/Forschung. www.information-philosophie.de/?a=1&t=4437&n=2&y...

³⁴ Ebd.

Inhalten³⁵. Georg Simmel war wohl der erste, der die Situation mit der Entscheidung verknüpfte.³⁶

Für Erich Rothacker ist der Mensch als endliches Wesen immer ‚situationsgebunden‘, d. h.

„er steht als ein besonderes Wesen mit einer inneren Lage einer besonderen äußeren Lage gegenüber. Rothackers Grundthese: Jede konkrete menschliche Handlung ist eine Antwort auf eine konkrete Lage. Zur Antwort gehören zwei Momente, eine Deutung der Situation und ein mehr oder weniger glücklicher Einfall. Für Rothacker gibt es eine objektive Lage und eine erlebte Lage. Die erlebte Lage selbst hat die Eigenschaft, ‚außerordentlich vieldeutig‘ zu sein. Die Deutung kann daher ungeheuer verschieden sein, ‚nicht nur richtig oder falsch in je einer bestimmten Hinsicht, sondern je nach Einstellung, Stimmung, Vorurteilen in den verschiedensten Hinsichten‘. Die stattgefundene Deutung ist dann folgenreich für die Antwort“.³⁷

Hans Lipps, Naturwissenschaftler, Mediziner und Philosoph, „fasst den Situationsbegriff stärker hermeneutisch [...]. „Jeder Schritt meiner Existenz bedeutet also eine Auslegung meines Daseins, sofern er geschieht als ein Sich-auseinandersetzen mit der Welt in Situationen“. [...] Die Situation ist daher immer die gegenwärtige Situation.“³⁸

Soweit zu diesen Ansätzen der deutschsprachigen Philosophie. Franz Fischer „versteht Situation als ‚Anspruch der Wirklichkeit gegenüber dem Selbst‘“³⁹. Situationen sind „Gegebenheiten, in denen die Menschen sich befinden; sie ist, was sich vorfindet, was uns unmittelbar anspricht [...] sie ist bestimmt durch den Anspruch des Gewissens.“⁴⁰

Anne Fischer-Buck übernimmt den Situationsbegriff für ihren pädagogischen Ansatz einer „sinnorientierten situativen Pädagogik“. Altfelix beschreibt Anne Fischer-Bucks Ansatz folgendermaßen, nämlich, dass

1. die Situationspädagogik keine ‚Spontanpädagogik‘ ist.

³⁵ Ebd.

³⁶ Vgl. Ebd.

³⁷ Ebd.

³⁸ www.information-philosophie.de/?a=1&t=4437&n=2&y...

³⁹ Köpcke-Duttler, Arnold: Clara Grunwalds Lebenssituation: Solidarität mit ihren Kindern, zit. nach Franz Fischer, Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften, Ratingen/Kastellaun 1975, 110, in: Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik 2001 (Jahrbuch 6), 132

⁴⁰ Ebd., 132f.

2. ein hohes Maß an Kompetenzen seitens der Pädagogen und Pädagoginnen abverlangt wird, damit die ehrliche Befürwortung eines zeitgemäßen Bildungsanspruchs, „der nicht einfach aus pragmatischen Gründen zum Opfer bildungspolitischer Defizite oder Mißstände werden darf“.

3. „im bisherigen Verständnis von Situationspädagogik die Situationen des Kindes lediglich als Anlaß genommen werden, um Erwachsenenthemen, d.h. erwachsene Vorstellungen von Sozial- und Sachkompetenz [...] einzubringen. Diese Art der Bevormundung und Fremdbestimmung würde das von Kindersituationen selbst ausgehende Bildungspotential durch übermäßige Einmischung in das Situationserlebnis des jeweiligen Kindes beeinträchtigen oder gar zerstören“.⁴¹

Er versteht in der „Sinnorientierten Situationspädagogik die Situation nämlich als einen Umstand, der gleichermaßen das Kind und den Pädagogen umschließt, insofern das Bildungserlebnis des Kindes immer einhergeht mit bzw. immer bedingt wird durch das gleichzeitige Bildungserlebnis des Erziehers. Werden Situationen [...] nur stellvertretend zu Fällen des Kinderverhaltens erklärt, von denen sich der/die Pädagoge/in dann künstlich absetzt, indem er/sie als deren Bestimmer/in oder Deuter/in fungiert, ohne selbst an der bildenden Wirkung der Situation teilzunehmen, wird im sinnorientierten Verständnis die Qualität des Pädagogischen an Situationen grundsätzlich verkannt“.⁴²

Altfelix hat die Differenzen zwischen Fischer-Bucks sinnorientierten situativen Ansatz und den von Zimmer und Krenz entwickelten Situationsansatz herausgearbeitet.

Bei Jürgen Zimmer, Diplom-Psychologe, handelt es sich im Situationsansatz um ein vierstufiges Modell: ‚*Erkunden – Entscheiden – Handeln – Nachdenken*‘

„‘Erkunden` meint Auswahl und Analyse einer Situation. `Entscheiden` bedeutet, angesichts der Situation pädagogischer Ziele und Qualifikationen zu formulieren. `Handeln` heißt, eine situationsbezogene pädagogische Praxis zu entfalten. `Nachdenken` ist angesagt, um das Geschehene zu überprüfen und sich über das weitere Vorgehen Klarheit zu verschaffen“.⁴³

⁴¹ Altfelix, in: Fischer-Buck 2008, 137f.

⁴² Ebd., 139f.

⁴³ Zimmer 2006, 73 zit. nach Altfelix, in Fischer-Buck 2008, 140

Armin Krenz teilt seinen situationsorientierten Ansatz in sieben Stufen auf:

1. „Vergegenwärtigung der Lebensbereiche der Kinder und ihres Umfeldes
2. Sammlung von Situationen
3. Analyse der Situationen und ihrer Zusammenhänge
4. Auswahl von Situationen
5. Planung eines Projektes (mit Kindern)
6. Gemeinsame Durchführung des Projektes
7. Auswertung des Projektes“⁴⁴

Krenz weist auf den theoretischen Unterschied zu Zimmer hin, indem er schreibt:

„Der ‚Situationsansatz‘[...] hat den aus seiner Sicht berechtigten Anspruch, Kindern im Kindergartenalter dabei zu helfen, zukünftige Konfrontationen und Lebenssituationen zu meistern und diese in gemeinsamer Solidarität mit anderen zu bestehen. Dabei wählen Erwachsene – also ErzieherInnen – Situationsfelder aus, von denen sie annehmen, daß Kinder ihnen in der Zukunft (!) begegnen oder in der Aktualität (Gegenwart) erfahren“.⁴⁵

Die Problematik dieses Zusammenhangs führt Krenz bereits zuvor in einer anderen Publikation an: Problematisch sei hierbei, dass es folglich um ‚Außenthemen‘ gehe, d.h. Themen, „die aus der Erwachsenenansicht für richtig erachtet und zum Thema für Kinder erklärt werden, ohne die aktuellen Bedürfnisse von Kindern in den Mittelpunkt zu stellen.“⁴⁶

Altfelix wirft dazu wiederum die Frage auf, ob Krenz die Problematik der Fremdbestimmung von Kindersituationen adäquat überwunden hat, wenn er eine Typisierung von Kindersituationen in einer Form von „Lebensbereichen der Kinder und ihres Umfeldes“ vornimmt. Sie sind nicht nur reine Erwachsenenkonstrukte, sondern „Produkte einer intergenerationellen Kooperation“. Auch hier sind „alle möglichen Deutungs- und Handlungsweisen, die ein Kind in der von ihm erlebten Situation vornehmen könnte, von den Erwachsenen immer schon theoretisch vorbestimmt. [...] die Vorbestimmung der Situation im Situationsorientierten Ansatz ist nun tiefenpsychologischer Art“.⁴⁷

⁴⁴ Krenz 2002, 85 zit. nach Altfelix, in: Fischer-Buck 2008, 140f.

⁴⁵ Krenz & Raue 1996, 43 zit. nach Altfelix, in : Fischer-Buck 2008, 141

⁴⁶ Ebd, 44

⁴⁷ Altfelix, in: Fischer-Buck 2008, 142

In Bezug auf Überlegungen für eine mögliche Situationsanalyse werden bei Krenz folgende Überlegungen angestellt:

„So ist es etwa für die direkte Arbeit völlig belanglos, daß ein Kind den Wunsch verspürt, aus Stoffresten einen Löwenkopf zu werken. Eine vorschnelle Situationsbeachtung könnte dann etwa dazu führen, mit Kindern in den Zoo gehen zu wollen oder bestimmte Bilderbücher mit wilden Tieren zu betrachten. Vielmehr bemühen sich ErzieherInnen, die sich dem ‚Situationsorientierten Ansatz‘ verpflichtet fühlen, die Symbolkraft eines Löwen zu verstehen und diese wiederum mit der Biografie des Kindes in Verbindung zu setzen. Da bekannt ist, daß z.B. Löwen als ‚Wehrtiere‘ ihre Bedeutung für Kinder besitzen, ergibt sich die Annahme, daß das Kind in der Situation ist, ‚sich wehren zu wollen/müssen‘. Wehren vor einer Überforderung, einer Belastung, einer Schutzlosigkeit?“⁴⁸

Altfelix weist darauf hin, dass es sich in diesen Situationen nicht allein um den „reinen Geschehenssinn“ handeln kann, denn dann würde dieser prinzipiell für alle möglichen Gründe offen stehen und das pädagogische Potential könnte voll herausgeholt werden. Bei Krenz wird der Ausgangspunkt einer Situation zu einer psychoanalytisch gedachten Situation.⁴⁹

Anne Fischer-Buck geht von einer freien konkreten Situation aus, von einem sinnorientierten situativen Ansatz. Dieser lässt sich in sechs Phasen aufteilen, in das *Erleben – Beschreiben – Erklären – Sinnverstehen – Handeln – Bezeugen*. In den Ansätzen von Zimmer und Krenz folgen die pädagogischen Eigenschaften erst theoretischen Überlegungen, die von den Pädagogen und Pädagoginnen aufgeworfen wurden. Somit wird eine pädagogische Wirklichkeit konstruiert. Im sinnorientierten Situationsansatz nach Anne Fischer-Buck ist die konkrete Situation immer als „Ausschnitt einer uns stets unmittelbar vorausgesetzten Wirklichkeit“ zu sehen. Die pädagogische Wirklichkeit wird hier nicht erst hergestellt oder konstruiert, sondern sie ist die Voraussetzung aller Gestaltungen.⁵⁰

Sie beschreibt ihren Ansatz so:

„Das Kind, der oder die Jugendliche selbst ist unser gegenüber, unser Du. [...] Sobald wir aber dabei denken, sie oder er ist aggressiv, intelligent, gehemmt, behindert usw. beurteilen

⁴⁸ Krenz & Raue 1996, 21f. zit. nach Altfelix, in: Fischer-Buck 2008, 142f.

⁴⁹ Vgl. Altfelix, in: Fischer-Buck 2008, 143

⁵⁰ Vgl. Ebd. 143f.

wir ihn, er wird zum Objekt. Haben wir damit ihn selbst erfaßt? In Wirklichkeit haben wir mit diesen Feststellungen gar nicht sein Selbst, sondern nur seine psychischen Bedingungen beurteilt, die auch andere so oder so haben.“⁵¹

Fischer-Buck nennt diesen Grundsatz den „Vorrang und Vorsprung des Wirklichen“ vor der Theorie. [...] mit ‚Situation‘ ist nicht mehr ein Zustand gemeint, den man als Pädagoge/in ‚von außen‘ betrachten kann, ohne ihn zu einem Fall werden zu lassen. Man ist immer schon Teil seiner Wirkung. [...] jede Situation kann erst dann als eine pädagogische wirken, wenn sich der/die Pädagoge/in genauso in diese Situation hineingenommen fühlt wie auch ein Kind“.⁵²

Daraus wird ersichtlich, dass im Ansatz von Zimmer das pädagogische Personal die Situation nicht aktiv miterlebt, sondern die konkrete Situation lediglich mit einem theoretischen Blick begleitet. Im zweiten Ansatz werden die Lebensbereiche der Kinder kritisch reflektiert, um so die Handlungsweisen in den konkreten Situationen besser abzustimmen aber auch hier ist die Theorie vorrangig.

Im dritten Ansatz ist es das ‚Erleben‘, die spürbare wirkliche Situation die für die nächsten Schritte verantwortlich ist und erst danach folgt die Theorie. So wird das Besondere dieser einen Situation aufgespürt und nicht eine künstliche Situation daraus gemacht. Fischer-Buck postuliert, dass in ihrem Ansatz das pädagogische Personal nicht auf das Kind reagiert, sondern beide reagieren gemeinsam auf die konkrete Situation, auf das Erleben. Beide Seiten schöpfen direkt aus der Fülle der Wirklichkeit.⁵³

Denn nur eine bewegliche und aktive Sinnsuche jeder konkreten Situation kann zu einer pädagogischen Haltung und zu einer positiven Sinnwendung führen, die das Kind in seiner ganzheitlichen Entwicklung und Persönlichkeit erfasst und einen Bildungsprozess unterstützt.

Franz Fischer versucht zwei Situationstypen gegenüberzustellen. Für den einen Typ [Mensch, R.S.] fasst er die Situationen zusammen, „in denen der Mensch sich unter den Anspruch einer vorausgesetzten Wirklichkeit stellt und sich in diesem Anspruch als *Selbst* erfährt.“ Der andere Situationsbegriff wird von Fischer so verstanden, dass

⁵¹ Fischer-Buck/Haesner, Situationen als Ursprung des Bildungsprozesses, Leipzig/Norderstedt 2004, 33f., zit nach Altfelix, in Fischer-Buck 2008, 144

⁵² Fischer-Buck/Haesner 2004, 37

⁵³ Vgl. Fischer-Buck 2008, 147

„der Mensch den Anspruch der Wirklichkeit in einer technischen (instrumentellen) Herrschaft über Gegebenes verkennt und sich selbst in seinem Verhältnis zur vorausgesetzten Wirklichkeit auf ein bloßes *Ego* – ein Herrschaftssubjekt – verkürzt. [...] Das *Ego* begründet [...] die andere Situation, in der beispielsweise die Hypothesen der Wissenschaften (Prädikativ-Allgemeines) für sich schon in ihrem Funktionszusammenhang für Wirklichkeit genommen werden (Ideologisierung). In dieser Verirrung ist der Anspruch der Wirklichkeit vergessen“.⁵⁴

Solche Situationen können in einem geschlossenen Weg enden, weil die Funktionszusammenhänge bereits gegeben sind. Nach der Theorie von Franz Fischer ist es nur möglich, die Individualität einer Situation zu erfassen, wenn der Anspruch der Wirklichkeit in der jeweiligen Situation geachtet und wertgeschätzt wird, denn dann besteht die Möglichkeit daraus mit der Fragebewegung zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, die das pädagogische Personal wie das Kind betreffen. Im nächsten Abschnitt möchte ich genauer auf die Möglichkeiten, die diese Fragebewegung bietet, näher eingehen.

3. Der theoretische Ansatz Franz Fischers und dessen Verständnis von Bildung

Franz Fischer war es ein großes Bedürfnis, die Menschlichkeit und die Wirklichkeit in seiner wissenschaftlichen Arbeit nie außer Acht zu lassen. Er entwickelte das Konzept der horizontalen sowie der vertikalen Sinnstufen, um dem Besonderen in der Situation einen gebührenden Stellenwert zu geben. Mit diesen Sinnstufen und dem proflexiven Denken zeigte er einen Weg, der eine Veränderung in der pädagogischen Bildungswelt ermöglichen und von großem Vorteil für die Entwicklung des Kindes sein kann.

Franz Fischer verstand Bildung als „Herzensbildung“, die dem Kind eine selbsttätige Entwicklung, unter günstigen Bedingungen, in einer entspannten und respektvollen Atmosphäre ermöglicht.⁵⁵

⁵⁴ Fischer 1996 (Jahrbuch 1) 51

⁵⁵ Vgl. Fischer 2009 (Jahrbuch 14), 4

Sein Anliegen ist somit, dass die Theorie nicht das Handeln bestimmt, „sondern die Theorie aus dem konkreten Erleben hervorgeht. Dieser Vorrang des Unmittelbaren, Konkreten schmälert die Theorie nicht, denn sie wiederum lehrt uns zu erklären, was geschieht. Aber sie darf unser Tun nicht in einem Anwendungs-Mechanismus beherrschen“.⁵⁶ Fischer drückt Sinn der Bildung mit Attributen, wie die Wirklichkeit entdecken, erforschen, sich ihr öffnen, aus.⁵⁷ Das bedeutet: Zum einen kann der Mensch versuchen sich einfühlsam als „Selbst“ zu begegnen, zum anderen aber auch für seine Zwecke missbrauchen und als „Ego“ agieren.⁵⁸

Franz Fischer bezeichnet den Handlungsvorgang des Kindes zwischen dem Außen und dem Innen mit dem Begriff „Gemeintem“. Dies in Sprache zu bringen ist kaum möglich, da zwischen Gemeintem und Gesagtem eine Differenz besteht.⁵⁹

Dazu bringt Altfelix zum Ausdruck, „dass der Mensch ständig zwischen einem Gefühl der Selbsttranszendenz, des Über-sich-hinaus-wollens-und-könnens, und der Selbstbegrenztheit, des Auf-sich-und-seine-Lage-beschränkt-seins, wechselt“.⁶⁰ Altfelix weist darauf hin, dass es wichtig ist, sich auf „jene Grenze zu besinnen, die zwischen dem liegt, was uns unmittelbar in unserem eigenen Leben, in jeden Augenblick, in seiner unsagbar persönlichen Bedeutung, in unendlicher Aktualität widerfährt und dem, was wir darüber lediglich allgemein im Voraus oder im Nachhinein endlich sagen und somit in allgemeingültiges Wissen überführen können“.⁶¹

Franz Fischer will uns damit sagen, dass es notwendig ist, in jeder Situation dem Kind neu zu begegnen und nicht mit vorgefertigten Wissen oder Vorurteilen die kindliche Aktivität zu beeinflussen. Sonst wird das Kind leicht zu einem „Fall“ herabgestuft und der wirkliche Sinn des Erlebnisses in der konkreten Situation nicht wahrgenommen.

Altfelix schreibt, dass es wichtig ist, den „Vorrang des Wirklichen“ zu bewahren. Und nicht von „vornherein das Erlebte der Begegnung einfach mit der Theorie der Behandlung

⁵⁶ Fischer 2011 (Jahrbuch 16), 140

⁵⁷ Vgl. Fischer 2001 (Jahrbuch 6), 107

⁵⁸ ‚Selbst‘ bei Fischer: Ich bin um meiner Selbstwillen auf den Anderen als soziales Wesen angewiesen. ‚Ego‘ bei Fischer ist der Mensch nicht nur Herrscher, sondern auch Opfer der Gegebenheit. ‚Im Ego ist der Ort von Willkür und Zwang‘ (Fischer 1975, 132)

⁵⁹ Vgl. Fischer 2008 (Jahrbuch 13), 126

⁶⁰ Fischer 2011 (Jahrbuch 16), 34

⁶¹ Ebd., 34f.

zu überlagern beabsichtigen. Wir würden dadurch unsere vorfindliche Situation lediglich als Fall behandeln und sie somit nicht authentisch miterleben und -gestalten. [...] wir würden den pädagogischen Sinn ihrer Wirklichkeit verkennen, sie durch eine eigene, interessenbelastete Realität ersetzen. Was aus pädagogischer Sicht zur Folge haben würde, daß [w]ir [...] nicht nur die wirklichen Situationen, sondern auch die wirklichen Kinder und Jugendlichen vom Gedachten her [...] beurteilen, behandeln, beherrschen“.⁶²

Oft geht bei Bildungsangeboten das Grundprinzip der Menschlichkeit verloren. Immer mehr nehmen das Bewerten und die Vorurteile zu. Das sogenannte „Ranking“ nimmt im europäischen Bildungssystem einen immer größeren Stellenwert ein.⁶³ Nach Franz Fischers Theorien sind dies alles Hinweise dafür, dass in den bestehenden Systemen zu wenig auf die inneren Strukturen bzw. Vorgänge geachtet wird, sondern die Qualität der Bildung im Außen bzw. im äußeren Vergleich mit anderen definiert wird. Dabei besteht die Gefahr, dass die Menschlichkeit auf der Strecke bleibt und ein womöglich notwendiges Umdenken auf der Basis des Mitfühlens und der Herzensbildung zu kurz kommt.

Für Franz Fischer darf es nicht sein,

„daß mit Hilfe des Wortes *Bildung* eine Werteskala unter Menschen entsteht, bei der nur der äußere Erfolg der Maßstab ist. Erfolg im Sinn von menschlicher Bildung muß anders definiert werden. [...] daß uns im Sinn vom wahren Menschsein ein unverlierbares Gut gegeben ist, daß wir „für und für“ gegen alle Unmenschlichkeit und schleichenden Verfälschungen ‚durchsetzen‘ müssen. [...] Denn Franz Fischer hatte nicht die Illusion, daß wir Menschen durchgehend ‚gut‘ sein können. Aber es geht darum, immer wieder den rechten Weg aufs Neue zu suchen, wahrzunehmen und dann auch zu gehen“.⁶⁴

Er fragt immer nach dem

„wahren Sinn von Menschsein. [...] Das bedeutet eine grundsätzliche Abkehr von theoretischer Vorherrschaft. Der Sinn lebendiger Menschlichkeit geht verloren, wenn wir Menschen – andere und uns selbst – gedachten Theorien unterwerfen. Und diese Gefahr

⁶²Altfelix, in: Fischer 2011 (Jahrbuch 16), 36

⁶³ Liessmann schreibt: „Der Stand von Bildungspolitik heute ist durch einen einfachen Satz zu beschreiben: Sie erschöpft sich im Schielen auf die Ranglisten. [...] aus dem Wunsch einen besseren Listenplatz zu erreichen“.
(Liessmann 2009, 74).

⁶⁴ Fischer 2009,5

besteht, wenn wir davon ausgehen, daß menschliche Bildung von theoretischen Plänen rezeptartig abgeleitet und durchgeführt werden“.⁶⁵

Diese Theorie von Franz Fischer bestätigt der deutsche Erziehungswissenschaftler Ernst Lichtenstein⁶⁶ mit folgendem Zitat:

„[...] verantwortlich [...] stehen wir immer bereits ‚in‘ einer konkreten, unentflieharen Situation der endlichen Wirklichkeit, des Hier und Jetzt. Und gerade in der Erziehung gilt das Wort Pestalozzis von der ‚Individuallage‘⁶⁷ und ‚Realposition‘, die sich in keiner Weise in nur gedachten Beziehungen auflösen läßt, [...] die uns zur Antwort darauf nötigt, was in dieser Stunde an diesem Kind wirklich zu geschehen hat. In diesem erzieherischen In-Situation-Sein nimmt uns keine Bildungslehre und keine Psychologie die Entscheidung aus dem unmittelbaren Betroffensein durch die gegenwärtige Lage des anderen ab. Unser Handeln ‚am‘ andern ist dann nur echt, wenn es dieser nicht wiederkehrenden und so unvorhersehbaren Situation entspricht und gerecht wird. Angelerntes, Vorgeurteiltes muß vergessen werden können, wenn wir vor dem lebenden Menschen stehen.“⁶⁸

Das nächste Kapitel ist dem biografischen Hintergrund von Franz Fischer gewidmet. Daraus wird ersichtlich, dass er schon in seiner Kindheit im Menschen den guten Kern wahrgenommen hat. Seine Frau Anne Fischer-Buck hat nach seinem Tod seine Theorien weitergeführt und versucht diese in die Praxis umzusetzen. Darüber hinaus hat sie seine Lebensgeschichte niedergeschrieben, in der viele Episoden aus ihrem gemeinsamen Leben und Erleben enthalten sind.⁶⁹ Bettina Dausien hebt in ihrer Theorie hervor, dass alle Lebensgeschichten in gesellschaftlichen und historischen Kontexten mit eingebunden sind und das Erleben und Handeln dadurch eine biografische Ausdehnung erfährt.⁷⁰

⁶⁵ Ebd., 5f.

⁶⁶ Ernst Lichtenstein (1900 – 1971)

⁶⁷ „Pestalozzi versteht unter ‚Individuallage‘ und ‚Realposition‘ die jeweils konkrete, einmalige und unverwechselbare Lebenssituation eines Menschen, das heißt dass insgesamt aller seinem aktuellen Handeln und Erleben zu Grunde liegenden Voraussetzungen und Bedingungen, seien diese zeitlicher, räumlicher, dinglicher, gesellschaftlich-kultureller, rechtlicher, finanzieller, personaler oder noch anderer Natur oder durch die eigenen leiblich-psychisch- geistigen Gegebenheiten bestimmt“ ist (Definition von Arthur Brühlmeier, erhalten im E-Mail vom 8. Juni 2013).

⁶⁸ Lichtenstein 1962, 168

⁶⁹ Fischer-Buck 1987

⁷⁰ Vgl. Dausien, Bettina (2008): Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biografischtheoretischer Sicht. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main, 151-174

3.1 Biografische Anmerkungen zu Franz Fischer

Franz Fischer und sein Zwillingenbruder Walter wurden am 20. Mai 1929 in Neunkirchen (Niederösterreich) geboren. Die Eltern, Franz und Else Fischer, hatten bereits drei Söhne – Karl, Roland und Lui. Die Zwillinge wurden von ihren Eltern und Geschwistern von Anfang an als etwas Besonderes gesehen und dementsprechend gefördert und unterstützt. Franz Fischer hatte in seinem Zwillingenbruder Walter sozusagen ein alter ego, welches ihm letztlich die Erweiterung des eigenen Ichs in der Begegnung mit dem „Du“ ermöglichte. Diese enge Beziehung und Brüderlichkeit war sicher ein Ausgangspunkt für seine Proflexionsphilosophie. In der damaligen Zeit erlebte Franz Fischer im Außen keine „heile Welt“ für die Entwicklung eines Kindes. Seine Eltern jedoch vermittelten ihm auch in den schwierigsten Lebenssituationen Sicherheit und Zuversicht, sodass er stets Platz und Kraft für neue Gedanken hatte und diese, in Bezug auf die Verbesserung der Gesellschaft weiterentwickeln konnte.⁷¹

Sein Bruder Walter berichtet über die damalige Zeit:

„In den ersten vier bis fünf Jahren unserer Kindheit erlebten wir in Neunkirchen am Rande das Auf und Ab bis zum Bankrott – Verlust des ganzen Vermögens, aber eben nur am Rande miterlebt, weil der Familienzusammenhalt uns Kindern einen unverbrüchlichen Lebensgrund geben konnte“.⁷²

Obwohl 1929 eine Weltwirtschaftskrise herrschte, erfuhren die Kinder in dieser Zeit aufgrund des bäuerlichen Lebens, Geborgenheit in ihrer Familie. Trotz aller Bemühungen verlor die Familie schließlich den bäuerlichen Hof und war gezwungen in die stillgelegte „Spitzenfabrik“ bei Urschendorf⁷³, eine Art Siedlung für Arbeitslose, zu ziehen, wo der Überlebenskampf weiterging.

Die Söhne der Familie Fischer gehörten dort weder in das Arbeitermilieu noch in das Bauernmilieu und so wurden sie in der Schule in das Außenseitersein abgedrängt.⁷⁴

⁷¹ Vgl. Fischer-Buck 1987, 16ff

⁷² Fischer-Buck 1987, 18

⁷³ Nähe Neunkirchen in Niederösterreich

⁷⁴ Infolge der Wirtschaftskrise „verlor die Familie Fischer die bäuerliche Existenz der Gutspachtung [...] mußten den Hof verlassen. Sie zogen mit ihren fünf Söhnen in eine stillgelegte ‚Spitzenfabrik‘“. Dort lebten sie in einem Arbeitslosenslum (Fischer-Buck 1987, 18).

Es war keine einfache Zeit für die Zwillinge und trotzdem verloren sie nie das positive Denken.

Franz Fischer erzählte seiner Frau Anne zwei prägende Erlebnisse, die in die Proflexionsphilosophie einfließen und sein Denken und Handeln beeinflussten.⁷⁵ Das eine Erlebnis war, dass er einen Krug Milch holen sollte und diese verschüttete. Der erwachsene Sohn des Bauern sah die Verzweiflung des kleinen Kindes und füllte den Krug, ohne ein Wort zu sagen, wieder an. Das andere Erlebnis war, dass er mit seinem Bruder in das Dorftheater gehen wollte und die Mutter kein Geld hatte. Sie gab jedem der Buben ein „Zehnerl“, welches für den Eintritt zu wenig war. Aufgrund der erwartungsvollen und freudestrahlenden Gesichter von Franz und Walter Fischer ließ die Frau bei der Kassa die Kinder in die Vorstellung hinein.⁷⁶

1937 zog die Fischer-Familie zu den Großeltern nach Auspitz, später nach Oberwisternitz. Dort fand der Vater von Franz als landwirtschaftlicher Betriebsberater, Arbeit. Die Zwillinge besuchten die Oberschule in Nikolsburg. Franz beschäftigte sich überwiegend mit Literatur (von Goethe bis Theodor Storm) und ließ sich dabei von den Theorien des Nationalsozialismus nicht vereinnahmen. Mit 16 Jahren wurden er und sein Zwillingenbruder Walter zum Volkssturm eingezogen. Dabei gerieten sie in russische Gefangenschaft. Während des Transportes konnten sie fliehen und schafften es tatsächlich wieder nach Hause zu kommen.

Die Familie Fischer verlor mit Kriegsende beide elterlichen Höfe und damit erneut ihre Existenz. Sie konnten sich in einer Nacht- und Nebelaktion über die österreichische Grenze retten. Den größten Schmerz bereitete ihnen der Verlust der Dorfgemeinschaft.

Danach lebte die Familie in verschiedenen Notunterkünften und ließ sich schließlich in Wien nieder. Sie mussten zu sechst auf engstem Raum leben. Franz besuchte mit seinen Brüdern das Gymnasium und später nahm er eine Nachtwächterstelle an, um sich selbst und seinen Geschwistern das Studium zu ermöglichen. Die Zwillinge und Bruder Karl studierten an der damaligen Hochschule für Bodenkultur Landwirtschaft. Bruder Lui studierte an der Technischen Hochschule. Franz ging tagsüber an die Hochschule und in der Nacht bewachte er, mit Skripten in den Händen, zerbombte Kirchen und verfallene Ruinen. In dieser Zeit wurde er von Betrunknen

⁷⁵ In Anlehnung an die Theorie von Dausien, dass biografisch erworbene Erfahrungen und Wissensstrukturen ein Resonanzfeld für neue Erfahrungen und Lernprozesse bilden (Dausien 2008). Alheit (1992,77 zit. in: Sander 2006, 5) bezeichnet diesen Prozess mit dem Fachbegriff ‚Biographizität‘.

⁷⁶ Vgl. Fischer-Buck 1987, 18f

niedergeschlagen und erlitt eine schwere Gehirnerschütterung. Nach diesem Vorfall litt er eineinhalb Jahre an starken Kopfschmerzen und Depressionen, sodass er kaum ein Buch lesen konnte.⁷⁷

Im Herbst 1949 begann Franz Fischer mit dem Germanistik und Geschichtestudium. Ein Jahr später verließ er die zwei Studienrichtungen und begann mit dem Philosophiestudium. Obwohl die Sorge des Vaters ob dieser Studienrichtung groß war, war es für Franz eine regelrechte Befreiung und die wertvollste Zeit seines Lebens. Stark beeinflusst wurde er damals von Erich Heintel, der einen Kreis von Studenten um sich scharte, der eine Art sokratischer Verbundenheit darstellte, und dem auch Franz Fischer angehörte. Er setzte sich mit Robert Reininger und Vertretern des Wiener Kreises, der Dialogphilosophie, des Sozialismus und der evangelischen Theologie auseinander.

In Bonn taten sich für Franz Fischer schließlich gute Berufsaussichten auf. Am Ende des Sommersemesters 1955 fing er als wissenschaftliche Hilfskraft am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Bonner Universität an und nahm fast von Anfang an die Funktionen eines Hochschullehrers wahr. Josef Derbolav, der Franz Fischer eigentlich durch seine pädagogischen Erfahrungen überlegen war, orientierte sich bald an Fischers sinntheoretischer Grundlegung und ließ sich von der pädagogischen Bedeutung der Sinntheorie überzeugen. Fischer studierte und arbeitete unter Theodor Litt, der seit 1947 Direktor am erziehungswissenschaftlichen Institut in Bonn war.⁷⁸

Zu Fischers Aufgabe gehörte die Betreuung der Doktoranden. Er stellte den Studenten seine Erkenntnisse immer gleich zur Verfügung.

„Im Zeitraum von knapp vier Monaten entstanden die Hauptwerke dieser Periode: Im Oktober – November „Die Erziehung des Gewissens“, im Dezember Entwürfe für eine „Theorie des Sinnes vom Sinn“ und das „Freiheitsproblem des Sinnes vom Sinn“ und im Jänner seine Dissertation bei Erich Heintel „Systematische Untersuchung zum Affinitätsproblem“. Diese Schriften sind alle Ergebnisse der Wiener Diskussionen.“⁷⁹

Die Arbeit an den Bildungskategorien dauerte ca. fünf Jahre – 1956 bis Ende 1960. Davon war Fischer zwei Jahre Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft

⁷⁷ Vgl. ebd., 24ff

⁷⁸ Vgl. ebd., 58f

⁷⁹ Ebd., 63

und drei Jahre als außerplanmäßiger Assistent am Institut tätig. Dietrich Benner schreibt zu der Arbeit von Franz Fischer an den Bildungskategorien: „Eine konkrete Auslegung dieses Ansatzes auf die Schul- und Erziehungswirklichkeit hätte eine ‚Revolution der Denkungsart‘ für die gesamte Erziehungspraxis – für die Lehrerbildung ebenso wie für die Unterrichtswirklichkeit – mit sich bringen müssen“.⁸⁰

Im Jahr 1959 erlebte Franz Fischer von Josef Derbolav eine Enttäuschung, die eine Zusammenarbeit mit ihm erschwerte. Dieser stellte 1959 bei der 4. Pädagogischen Hochschultagung Fischers Kategorien vor, brachte aber die entscheidende Bewegung von einer immer vorausgesetzten Wirklichkeit nicht zum Ausdruck.⁸¹

Ernst Lichtenstein, der am Institut für Bildungswissenschaft Münster eine ordentliche Professur hatte, wollte Franz Fischer als Nachfolger von Wolfgang Klafki einstellen, da Fischer nicht bereit war, die Art seiner Forschung aufzugeben, war die Besetzung dieser Stelle hinfällig.

Fischer blieb also in Bonn und unternahm seinen nächsten großen Schritt die Schrift „Proflexion“ und „Reflexion“.⁸² Er schrieb: „Der Sinn der Reflexion auf das Selbst, zu der nur der Mensch fähig ist, ist die Proflexion, eben die Verwirklichung der Menschlichkeit in der Wendung auf die Aufgegebenheit hin“.⁸³ Franz Fischer versuchte also die logischen Erkenntnisse seiner Sintheorie über die Begrenzung von der reinen Wissenschaft zum positiven Handeln, zur Aufgegebenheit zu transportieren. Zum Schluss setzte er seine Arbeit unabhängig von der Universität in Norderstedt bei Hamburg fort.

Privat heiratete Franz Fischer 1956 die Sozialpädagogin und Psychologin Anne Buck. Sie begleitete seine Arbeit und übersetzte später sein Konzept in das Praktisch- Pädagogische. 1958 kam seine Tochter Therese auf die Welt und ein Jahr später 1959 sein Sohn Anton. Am vierten November 1970 starb Franz Fischer. Auf seinen Wunsch wurden seine Frau und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik zur Nachlassverwalterin bzw. zum Nachlassverwalter bestimmt, auch Dietrich Benner übernahm diese Aufgabe.⁸⁴

⁸⁰ Ebd., 124

⁸¹ Vgl. ebd., 125

⁸² Titel des Buches: Fischer, Franz (2007). Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft. Wien: Passagen Verlag Ges.m.b.H.

⁸³ Fischer-Buck 1987, 157

⁸⁴ Vgl. Fischer-Buck 2004, 186f.

Die vorgenommene ausführliche Präsentation der Biografie Franz Fischers erscheint deshalb so wichtig, weil aus seinen verschiedenen biografischen Erlebnissen, Denkansätze, wie z.B. die Proflexion, die horizontalen und vertikalen Stufen der Bildungskategorien, entstanden sind.

Dies soll in den folgenden Abschnitten noch einmal verdeutlicht werden. Im nächsten Kapitel werde ich auf das Konzept der Sinnstufen von Franz Fischer eingehen, die er als „Grundprinzip der Bildung“⁸⁵ bezeichnet.

3.2 Die horizontalen Stufen der Bildungskategorien

Für Franz Fischer ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die erste Stufe der Bildung die Begegnung mit der Wirklichkeit ist und diese Begegnung auch den Motor für den ganzen folgenden Prozess darstellt. Die Gesamtbewegung der Stufenfolge ist eine aktive und positive Teilnahme an einer sich ständig ändernden Wirklichkeit.

Stufe 1: Die **vorausgesetzte unvermittelte Wirklichkeit** ist, wie Franz Fischer schreibt, „als solche gemeint, aber nicht gesagt und geht als Sinn von Sinn jeder Aussage oder Denkbewegung vorher“.⁸⁶ In dieser ersten Stufe ist man sprachlos einer Wirklichkeit ausgesetzt, die mit allen Sinnen erfahren, aber noch nicht verstanden wird.

Stufe 2: Das **Unmittelbar-Allgemeine** wächst aus der Frage nach dem ‚Was‘ hervor. ‚Was ist das?‘ ‚Was ist passiert?‘ usw. Die Antworten auf die Fragen meinen unmittelbar die Wirklichkeit, werden aber in der *Allgemeinheit der Sprache* ausgedrückt. „In der Stufe des Unmittelbar-Allgemeinen entsteht das Bezeichnen von Fakten, die die Grundlage unseres Wissens und unserer Wissenschaften sind; aber, weil ihnen die verbindenden Zusammenhänge fehlen, sind unmittelbar-allgemeine Aussagen noch kein Wissen“.⁸⁷ Für Franz Fischer ist es wichtig, dass der/die Lehrer/in, Bezugsperson oder Therapeut/in infolge zu schnell aufgestellter Hypothesen der vermeintlichen Zusammenhänge und infolge von Wertungen und Bewertungen die Fragen und somit auch den Prozess der Bildung unterbindet. Durch

⁸⁵ Fischer-Buck 2004, 21

⁸⁶ Fischer-Buck 1987, 111

⁸⁷ Ebd., 111f.

das Fragen nach ‚Was‘ und ‚Wie‘ kommt man an eine Grenze, und es entsteht ein Fragen nach dem Zusammenhang, dem ‚Warum‘ und ‚Wozu‘.⁸⁸

Stufe 3: „Das **Prädikativ-Allgemeine** bringt einfache Aussagen – Prädikate – in eine allgemein gültige Beziehung. Die Frage nach dem Sinn der Erscheinungen ist der Beginn des Wissens, der Boden der Wissenschaften. Jetzt wendet sich der Blick weg vom unmittelbaren Erleben [...] hin auf das Allgemeine der gesetzmäßigen Zusammenhänge [...]“.⁸⁹

Es ist eine Kunst z. B. das Kind so anzusprechen oder es mit Tatsachen so zu konfrontieren, dass das Kind die gegebenen Tatsachen selber in Beziehung bringen kann. Anne Fischer-Buck bringt zum Ausdruck, dass „dieser Prozess nur dann gelingen kann, wenn die Anschauungskraft des Schülers durch seine persönliche Betroffenheit aktiviert wird, und so der Bezug zu einer nicht miterlebten Wirklichkeit im Nachvollzug entsteht“.⁹⁰ Es ist also wichtig, dass das Kind zum ‚Nacherfinden‘ und ‚Miterfinden‘ gelangt. „Der Bildungssinn dieser Stufe liegt in einer möglichst selbständigen Erarbeitung der Zusammenhänge und in der kritischen Prüfung der Hypothesen auf ihre Wahrheit hin“.⁹¹

Stufe 4: „Das **Positiv-Allgemeine** nennt Franz Fischer die Beziehung zur Wirklichkeit, die nach dem positiven Sinn der Wissenschaften fragt und zu allgemeinen Antworten kommt. [...] Das Positiv-Allgemeine erschließt die Beweggründe des Gewissens, wie sie aus den einzelnen Wissenschaften zu ermitteln sind, es erschließt aber noch nicht die Motive, die diese Beweggründe für konkrete Situationen meinen, und deren Vollbringen dann sich die Bewegung der Vermittlung der Unmittelbarkeit der Wirklichkeit erst erschließt“.⁹²

Dazu gehören auch die Warum-Fragen des kleinen Kindes. Das Kind nimmt sich aus der Antwort jenes Wissen heraus, an welches es in seiner Entwicklung anknüpfen kann. Deshalb ist es nach Franz Fischer von Vorteil, wenn der/die Lehrer/in die ursprüngliche Betroffenheit des Kindes in der konkreten Situation sowie das Alter, die verschiedenen Zusammenhänge und Besonderheiten in Beziehung setzt und somit

⁸⁸ Vgl. Fischer-Buck 1987, 112

⁸⁹ Ebd., 112

⁹⁰ Ebd., 112

⁹¹ Ebd., 113

⁹² Vgl. Ebd., 114f.

dem Kind die Möglichkeit gibt, sich einer bildenden Positivität des Faches auszusetzen.⁹³

Immer wieder stellt sich die Frage

„Wozu die Erkenntnis des Gesollten dient, führt über die Stufen allgemeiner Erkenntnis hinaus und vom Schon-Gewesenen in das Noch-Kommende hinein. Die allgemeinen Beweggründe wie Ehrfurcht, Treue, Verantwortung müssen in den konkreten Situationen das Motiv ihrer Verwirklichung finden, wo Ehrfurcht, Treue, Verantwortung im eigenen Handeln gefordert ist und vertan oder erfüllt werden kann.“⁹⁴

Stufe 5: „Das **Unmittelbar-Konkrete** ist die Stufe der Verwirklichung. Der Schritt vom Beweggrund zum Handeln geht über das Motiv.“⁹⁵ In dieser Stufe erhält das Können in der konkreten Situation Priorität. Es übersteigt alle bisherigen Stufen und der Zusammenhang vom allgemeinen Beweggrund und vom konkreten Motiv wird sichtbar und spürbar. Dies kann als Chance aufgenommen oder verfehlt werden.⁹⁶

In Diskussionen, in denen es um Bildung geht, hat es manchmal den Anschein, dass Bildung erst bei älteren Kindern stattfindet.⁹⁷ Das Leben ist die Wirklichkeit unserer Kinder und jede Begegnung mit der Umwelt, mit dem Du oder in einer konkreten Situation, die auf-, wahrgenommen oder integriert wird, ist ein Bildungsvorgang. Dieser oft im Außen kaum bemerkbare Vorgang ist im Inneren des Kindes, für die weitere Entwicklung sowie für die Selbstfindung ein enorm wichtiger Schritt. Bildung darf außerdem nicht auf Schule reduziert werden.

Stufe 6: „Das **Positiv-Konkrete** liegt mehr als das Unmittelbar-Konkrete in der Kompetenz des Lehrpersonals oder des Erwachsenen.“⁹⁸ Für den Schüler oder die Schülerin ist es ausschlaggebend, inwieweit der/die Lehrer/in sein/ihr Blickfeld bzgl. des Lehrauftrags ausdehnen und eine Beziehung zu den Lernenden aufbauen kann. Dabei ist es wichtig, dass Sprache und Handlung in Beziehung stehen und nicht in einem Gegensatz zueinander. Wenn die Bezugsperson nicht glaubwürdig ist, ist es schwer, eine Vertrauensbasis aufzubauen.

⁹³ Vgl. Fischer-Buck 1987, 117

⁹⁴ Ebd., 118

⁹⁵ Ebd., 118

⁹⁶ Vgl. Ebd., 118

⁹⁷ Zur problematischen Gleichsetzung von Bildung mit Schulbildung, siehe Quelle: Juul, Jesper (2013): Schulinfarkt. Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht. Kösel Verlag: München.

⁹⁸ Vgl. Fischer-Buck 1987, 119

Schmied-Kowarzik⁹⁹ weist darauf hin, dass die Stufenabfolge nicht linear ist, sondern dass eine Bewegung in den Stufen stattfindet und alle Stufen unmittelbar auf den positiven Sinn der Wirklichkeit bezogen werden sollen. Anne Fischer-Buck betont, dass die „Kategorienlehre die Einseitigkeiten bestimmter didaktischer Richtungen überwinden hilft und dabei gerade den Wert der jeweiligen Richtungen hervorhebt“.¹⁰⁰

Franz Fischer weist auf das eigene Berührtsein und die Beziehung in der Begegnung mit dem Du in den konkreten Situationen hin, sowie auf den „positiven Sinn“¹⁰¹, der nie vergessen werden darf. Nur so kann unmöglich Geglauhtes vielleicht möglich gemacht werden. Fischer schreibt:

„Wenn wir die unvoreingenommene Begegnung mit der Wirklichkeit des Arbeitslosen, des Unternehmers, des hungernden Afrikaners, des Behinderten und der Menschen im jeweiligen anderen Block suchen und auskosten würden, ohne uns gleich einen Reim darauf zu machen, wenn wir Fakten sorgfältig sammeln, Beziehungen ohne weltanschauliche Vorentscheidungen herstellen und erst dann nach der günstigsten Möglichkeit für die Verwirklichung weiterführender Prozesse suchen würden und beim Handeln bei uns selber anfangen – dann käme vieles in Gang, was heute ausweglos zu sein scheint“.¹⁰²

Diese unvoreingenommene Begegnung kann auf jede Situation im Alltäglichen wie im Therapeutischen angewendet werden. Damit kann der universelle Grundsatz der horizontalen Stufen (der Bildungskategorie) eine mögliche Hilfe in vorerst vermeintlich unscheinbaren oder unbedeutenden Alltagssituationen sein und damit ganz allgemein zur Bildung der Menschlichkeit beitragen.

Für Franz Fischer ist es wichtig, immer zu fragen, ob die jeweiligen Fakten richtig erkannt wurden, ob vielleicht die Interpretationen in einem Handlungsvorgang von einem anderen Standpunkt aus gesehen, auch ganz anders sein mögen und ob nicht die Möglichkeit besteht, in einer angenommenen ausweglosen Situation neue Wege zu eröffnen, die eine Chance zum Positiven ermöglichen.

⁹⁹ Uni.-Prof. em. an der Universität Wien und Nachlassverwalter der Werke von Franz Fischer.

¹⁰⁰ Fischer-Buck 1987, 119

¹⁰¹ Fischer 1999, Band II, 21

¹⁰² Ebd., 120

Schmied-Kowarzik konstatiert, dass Franz Fischer mit seinen horizontalen Sinnstufen ein Grundprinzip der Bildung entdeckt habe und dass diese Bildungsstufen in jedem Menschen ohne „fremdes Zutun“ vorliegen. Für Franz Fischer ist es unabdingbar, „günstige Bedingungen zu schaffen, damit sich das Dialogische einer wechselseitigen Bildung entfalten kann“.¹⁰³

Anhand eines Beispiels wird im nächsten Kapitel auf das Grundprinzip der Bildung von Franz Fischer näher eingegangen.

3.2.1 Das Grundprinzip der Bildung anhand der horizontalen Bildungsstufen am Beispiel eines spielenden Kindes

„**Unbewusstes Berührtsein**“¹⁰⁴: Wenn zum Beispiel ein spielendes Kind auf einmal sein Spielzeug zerstört, zu weinen und zu toben beginnt, findet ein Fühlen des Kindes statt. Dieses Fühlen gilt es zu begleiten, da es ein Teil der konkreten Situation und somit ein Teil der Wirklichkeit ist. Durch dieses Fühlen und Berührtsein kann das Kind Verständnis für die konkrete Situation aufbauen. Dieses Berührtsein kommt vom Kind her. Franz Fischer nennt es „aus sich selber“¹⁰⁵. Das Kind begegnet uns in dieser konkreten Situation als ‚Du‘, und jetzt beginnt die Suche nach dem Sinn und die Frage: ‚Was habe ich erlebt‘.¹⁰⁶

„**Wahrhaftige Sprache**“¹⁰⁷: Um das Bedürfnis, dieses Erleben verstehen zu wollen und mit anderen darüber sprechen zu können, muss dieser Vorgang in Worte gefasst werden, um miteinander eine gemeinsame Gesprächsbasis zu erreichen. Das Kind ist in dieser konkreten Situation das Du und hier gilt es immer wieder zu fragen, ob diese gefassten Worte wahr sein können. Es stellt sich

¹⁰³ Fischer 2009, 3

¹⁰⁴ Ebd., 6

¹⁰⁵ Fischer-Buck 1987, 138

¹⁰⁶ Vgl. Fischer 2009, 6f.

¹⁰⁷ Ebd., 2009, 7

außerdem die Frage nach den objektiven Ursachen, nach dem ‚Warum?‘ und ‚Wodurch?‘¹⁰⁸

„**Wahres Wissen**“¹⁰⁹: Die Wahrheit des Wissens hängt vom Kind in der konkreten Situation ab. Dieses Verhalten wird zum Forschungsgegenstand, es wird wie eine Sache behandelt. Der Sinn der Pädagogik wäre zum Beispiel, die Gegebenheiten so zu verändern, dass das Kind seinen ‚inneren Bauplan‘¹¹⁰ verfolgen und weiterentwickeln kann und nicht durch äußere willkürliche Maßnahmen gestoppt wird. Hier stellt sich die Frage nachdem *Wozu? und Wofür?*.¹¹¹

„**Echter Glaube**“¹¹²:

„Der letzte Sinn des Menschen und der uns konkret begegneten Welt, in der wir leben, bleibt ein unerklärbares und lockendes Geheimnis. [...] Das Unwißbare, der ‚Sinn aus sich selber‘ spricht uns an [...] und wird zur Quelle des Fragens. Wir sind an der Grenze der Wirklichkeit, die wir uns durch Erforschung der Zusammenhänge erklären können. Wir müssen erkennen, daß Wissen [...] nicht genügt, um menschlich zu handeln“.¹¹³
Das Wissen kann für und gegen die Menschheit verwendet werden. Es stellt sich die Frage: „Was kann und soll Ich tun“¹¹⁴.

„**Verantwortliches Handeln**“¹¹⁵: Am Handeln des einzelnen Menschen kann erkannt werden, ob dieser die konkrete Situation ohne Vorurteile annimmt und bemüht ist, die Situation ganzheitlich zu erfassen. Franz Fischer spricht in diesem Zusammenhang von einem „sich zum Kind hinüberbeugen“.¹¹⁶

„**Die Bezeugung**“¹¹⁷: „Durch den letzten Sinn eines positiven Menschseins, auf den wir ausgerichtet sind, den aber niemand besitzt, können wir, wie es heute schon vielfach geschieht, in einen lebendigen Dialog miteinander eintreten und

¹⁰⁸ Vgl. ebd., 7

¹⁰⁹ Fischer 2009,, 7

¹¹⁰ Montessori 1987

¹¹¹ Vgl. Fischer 2009, 7

¹¹² Ebd., 7

¹¹³ Vgl. Ebd., 7f.

¹¹⁴ Ebd. 8

¹¹⁵ Fischer 2009, 8

¹¹⁶ Vgl. Ebd., 9

¹¹⁷ Ebd., 9

uns gemeinsam im Großen und im Kleinen gegen offene oder schleichende Entmenschlichung zur Wehr setzen“.¹¹⁸

Um die konkrete Umsetzung der Anwendung der horizontalen Bildungskategorien zu unterstreichen stellt Anne Fischer-Buck die sechs Sinnstufen in einer Grafik, als ‚Fünf Finger einer Hand‘, dar.¹¹⁹

1. „Der Daumen als Angerührtsein	1 – berührt werden
2. Der 1. Finger als Sprechen	2 – sprechen
3. Der 2. Finger als Wissen	3 – wissen
4. Der 3. Finger als Glauben	4 – glauben
5. Der 4. Finger als Handeln	5 – handeln
6. Das Ganze als Bezeugung	6 – bezeugen

So wird die Gleichzeitigkeit und Zusammengehörigkeit der Stufen deutlich: Der Daumen als emotionales Angesprochenensein kann alle Sinnstufen berühren. Im Übergang von einem Finger zum anderen zeigen sich die Zwischenräume, die die weiteren Fragen hervorrufen. Und auch das wird sicht- und fühlbar, daß nur durch das immer gegenwärtige tragende Angerührtsein auf jeder Stufe mitfühlendes *Begreifen und Handeln* möglich macht. [...] Es geht um das Wirkliche, das uns anrührt, bevor wir uns einen Reim darauf machen, es geht um eine ursprüngliche Verbundenheit von uns zum anderen Menschen und zur Welt“.¹²⁰

Für Franz Fischer ist Menschlichkeit kein Besitz, kein Charakter und kein Gemeingut, sondern sie muss sich immer neu bilden.

In Erweiterung dieser Darstellung formuliert Anne Fischer-Buck diese sechs Stufen folgendermaßen.

1. „Sprachloses Fragen: Die lockende Wirklichkeit wird vorsprachlich mit allen Sinnen, Händen und Füßen handelnd gespürt.
2. Was ist das? Die Begegnung mit der lebendigen Sprachgemeinschaft mit den Eltern lockt zum Selbst-sprechen-wollen.

¹¹⁸ Ebd., 2009, 9

¹¹⁹ Für Maria Montessori ist die Hand ein ausführendes Werkzeug, neben der Sprache, um die eigene Intelligenz zu gebrauchen. Sie schreibt: „Die Hand ist jenes feine, komplizierte Organ, das es der Intelligenz gestattet, sich nicht bloß kundzugeben, sondern in ganz bestimmte Beziehungen zur Umwelt zu treten. Man kann sagen, der Mensch »ergreife« mit seiner Hand Besitz von dieser Umwelt. Indem er sie dazu unter der Leitung seiner Intelligenz umwandelt (Montessori 1987, 88f).

¹²⁰ Fischer 2009, 9f.

3. Warum ist das? Das Spielen bringt Erfahrungen des learning by doing und führt zu immer neuen Warum-Fragen.
4. Wozu ist das? Das erste Wissen ruft die Frage nach dem Sinn hervor. Hier fragen Kinder auch „Warum“ und werden oft mißverstanden.
5. Was kann ich machen? Von Vorneherein probiert das Kind und kommt durch unzählige Versuche zum Gestalten und Werkschaffen.
6. Gelungene Werke sind stumme Zeugen des eigenen Handelns“.¹²¹

Im nächsten Abschnitt wird auf diese Kunst des Fragens, das eben nicht mit einem ‚Ausfragen‘ gleichgesetzt werden darf, näher eingegangen.

3.3 Die Kunst des Fragens

Die Bewegung des Fragens stellt sich als eine Kunst dar, die bewusst geübt werden soll, um eine konkrete Situation als etwas Einmaliges und Einzigartiges sehen und annehmen zu können. Denn so eine konkrete Situation wird sich nicht genau gleich wiederholen. Daher ist es die Aufgabe der das Kind begleitenden Person, sich diese Fähigkeit zu erwerben, um nicht den Entwicklungs- und Bildungsprozess des Kindes zu behindern.

Anne Fischer-Buck bringt zum Ausdruck, dass eine echte Entwicklung eines Kindes immer Zeit braucht und nicht nach einem vorgefertigten und genormten Plan vorgeht. Denn während der Erwachsene schon die Ziele im Kopf hat, aus welchem Blickwinkel er an die Sache herangehen will, wird infolge dieses Blickwinkelausschnittes nicht mehr die andere Bewegung, die zur gleichen Zeit abläuft, mitbeachtet. Vielleicht ist das, was nebenher passiert, vorrangiger?¹²² Deshalb ist das, wie oben erwähnt, immerwährende Fragen nach dem ‚Was‘, dem ‚Wie‘, dem ‚Warum‘ und dem ‚Wozu‘ von Vorteil. Denn nur durch diese Fragebewegung wird die Wirklichkeit ein Stück näher gerückt. Hier wird sichtbar, dass die Theorie alleine nicht ausreicht, um die Wirklichkeit mit all ihren Tiefen und Verzweigungen zu erfassen. Anne Fischer-Buck schreibt, dass gerade das Fragen die Verbindung zwischen der Theorie und der Wirklichkeit ist.¹²³

¹²¹ Ebd., 14f.

¹²² Vgl. Fischer-Buck 2004, 23

¹²³ Vgl. Ebd., 36

„Das Fragen entfaltet ihre Dynamik aus der immer neuen Frage nach dem Sinn der erlebten Situation und durch die immer neue Beantwortung der Frage: Was ist geschehen? Wie ist das Geschehen entstanden? Was sagt uns die Situation? Was könnte gelingen? Was will ich tun?“¹²⁴

Das immerwährende Fragen in der konkreten Situation entwickelt sich mit der Zeit zu einer Haltung. Bei Fischer-Buck ist für so eine Haltung ebenfalls das Nicht-Wissen – und diesem genügend Raum zu geben - wichtig. Es soll in diesem Augenblick jegliche Theorie oder bereits Erlebtes hintangestellt werden, um so zu einem Spüren zu gelangen, was mir die Situation im Hier und Jetzt vermitteln will.

„Und immer wieder erzeugt das nochmalige Vorstellen der wirklichen Situationen, wie man sie gerade erlebt hat, und das Fragen nach dem Sinn einen Zeitaufwand. Aber dieser Zeitaufwand dient der Beachtung und Ausbildung eines ‚Organs‘ für das, was die bestimmte Situation gerade von mir fordert und was gerade ich in diese Situation einbringen kann. Wir nennen das Empathie, Sensibilität, Antennen haben. [...] Mit der Zeit kann aus dem Fragen eine Haltung entstehen, die unmittelbar einsetzt, wenn es not tut, und doch dann abwarten kann, wo Schnelligkeit eher Voreiligkeit wäre“.¹²⁵

Nach der Theorie von Franz Fischer, die seine Frau in die Praxis umzusetzen versuchte, ist der Beginn des Fragens im Erleben einer Situation eine wichtige Voraussetzung und unabdingbar, um zu einem verantwortlichen Handeln zu kommen. Anne Fischer-Buck bettet die wirklich erlebte Situation dazu in ein Frage- und Antwortspiel. Sie zeigt die Struktur des Fragens in der Frage ‚Was soll ich bloß tun?‘ auf.

„Mit dem *Was* fragt sie nach dem realisierbaren handeln. Mit dem *soll* fragt sie nach der Aufgabe, die uns die Situation stellt. Mit dem *ich* kommt meine persönliche Verantwortung ins Spiel. Das *bloß* steht für die Suche nach dem konkreten kleinen ersten Schritt. Und das *tun* verlangt unmißverständlich den eigenen praktischen Ansatz“.¹²⁶

Sie hält ebenso fest, dass es in der Situation zu einem *Erleben, Berichten, Erklären, Positiven Sinnverstehen, Einschätzen, Entscheiden* und *Verhalten* kommt.¹²⁷

¹²⁴ Ebd., 39

¹²⁵ Fischer-Buck 2004, 40f.

¹²⁶ Ebd., 41

¹²⁷ Ebd., 43

Nach diesem theoretischen Ansatz gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Wirklichkeit in der Situation zu erleben. Es kann von einem bereits in Worte gefassten Bericht ausgegangen werden, der als gültig angesehen wird und als Plattform dient, um alle nötigen Handlungsschritte anzudenken – in diesem Fall wird aber der Theorie der Vorzug gegeben. Eine andere Möglichkeit wäre, von der Einzigartigkeit dieser Situation auszugehen und immer wieder das neu Gedachte oder Empfundene neu zu hinterfragen und so vielleicht verschiedene Abläufe in der konkreten Situation zu erspüren. Mit jedem genaueren Hinsehen können auf diese Weise neue Einsichten in einem selber wahrgenommen werden.

3.3.1 Die Situation selbst: „Erleben und Wahrnehmen“

Solange ein Mensch am Leben ist, wird dieser etwas erleben und manchmal berühren Erlebnisse wie Glück, Trauer, Angst, Freude und einiges mehr. Franz Fischer postuliert, dass das Besondere des Erlebens immer das „Existenzielle, Wirkliche, Unmittelbare“ ist. „Sobald wir auf unser Erleben reflektieren, sind wir schon ein Stück weit aus dem reinen, unmittelbaren Erleben – aus dem Glück oder aus der Verzweiflung – heraus“.¹²⁸

Dieser Moment in der Situation, der noch im Vorsprachlichen liegt, kann eine Chance sowie eine Schwierigkeit im Verstehen bieten. Franz Fischer und Anne Fischer-Buck sehen die Schwierigkeit darin, dass

„Sprache und Erleben zwar zu einer gewissen Entsprechung kommen können, aber dennoch nicht identisch sind. Das ist der Grund, warum wir nicht einfach linear vom Erleben zum Berichten, Erklären, positiven Sinnverstehen, Einschätzen und Entscheiden weitergehen können, so als würde unsere jeweilige Erkenntnis eindeutig und erschöpfend sein. Es ist das Einzigartige jeder Situation, das uns immer wieder anspricht und sich zugleich einem beurteilenden Denken entzieht. [...] darin liegt die Chance für ein immer tieferes Verstehen, das uns weiterführt“.¹²⁹

¹²⁸ Fischer-Buck 2004, 49

¹²⁹ Ebd., 49

Sehr junge Kinder (ein bis drei Jahre) erleben in ihrer reinsten Form ohne darüber zu reflektieren oder das Erlebte in Worte zu fassen, weil die Entwicklung für diesen Vorgang noch nicht vorhanden ist. In einen ähnlichen Zustand gelangt der Erwachsene, der Jugendliche oder das etwas ältere Kind nur im ersten Moment des Erlebens einer konkreten Situation.

Das Kind, der Mensch erlebt etwas und ist in diesem Augenblick sprachlos - es passiert etwas, das noch nicht in Worte gefasst werden kann. In alltäglichen sowie in therapeutischen Spielsituationen wird man immer wieder mit vorsprachlichen Momenten konfrontiert, in denen man von Wohlergehen, Schmerz oder von noch nie da Gewesenem sowie selbst Erfahrenem überwältigt wird. Das Erleben durchdringt den ganzen Körper.

Anne Fischer schreibt: „Die Sprachlosigkeit des unreflektierten Erlebens ist der Grund, warum die frühen Erfahrungen der ersten etwa drei Jahren fast gar nicht erinnert und ausgesprochen werden können und doch wie wir wissen, unser Leben entscheidend beeinflussen“.¹³⁰

In Spielsituationen werden Kinder oft zu Forschenden. Sie entdecken eine Vielfalt an physikalischen, chemischen, biologischen, mathematischen usw. Gesetzen, die noch nicht in Worte gefasst werden können, aber durch das oftmalige Wiederholen der Handlungen gewisse Spuren im Gehirn hinterlassen, die für die nächsten Erfahrungen von großer Bedeutung sind. Denn infolge dieser Gedächtnisspuren wird jede konkrete Situation immer wieder zu einer neuen konkreten Situation für jede Person, egal ob jung, älter oder z.B. in der Profession als Therapeut oder Therapeutin.

Anne Fischer-Buck postuliert, dass das Erleben die Grundlage des Verstehens ist.

„Die Verbindung zwischen Erleben und Sprache geht über die sinnliche Wahrnehmung, die zu Bildern und Vorstellungen führt. [...] Das Wahrnehmen hat wie das Erleben eine nicht rationale Wurzel. Aber anders als das Erleben ist das wahrnehmen aktiv, es wählt aus. [...] Man muß lernen, vom bisher Gedachten und Gelernten abzusehen, um das Geschehen in sich einzulassen und ihm Wahres zu entnehmen“.¹³¹

¹³⁰ Fischer-Buck 2004, 50

¹³¹ Ebd., 52

Wenn versucht wird das Wahrgenommene in Worte zu fassen, bleiben immer wieder Lücken, die durch das Erinnern gefüllt werden. Infolge dieses Bedürfnisses entwickelt der Mensch eine sensiblere und ausgedehnte Wahrnehmung. Fischer Buck schreibt, dass man sich hüten soll, diese elementare Beziehung zwischen erleben und wahrnehmen zu unterdrücken, abzukürzen im Bewusstsein einer tonangebenden Theorie zu vernachlässigen oder aus sittlichen Gründen abzuwerten, weil diese Ausdehnung sich nicht messen lässt.¹³²

Wenn in der Situation das Erlebte noch nicht in Worte gefasst werden kann, weil noch kein Verständnis dafür aufgebaut ist, ist es trotzdem notwendig als nächsten Schritt dieses Unfassbare in Worte zu fassen, um in einen Austausch zu gelangen. Im Bezug darauf stellt sich die Frage „Was ist eigentlich in der Situation geschehen?“

3.3.2 Was ist geschehen: „Erinnern und Berichten“

Ein Mensch erlebt etwas und ist in diesem Augenblick von dem Erlebten überwältigt. Nach dieser ersten Phase versucht die jeweilige Person, das Erlebte in Worte zu fassen. Um diesen Vorgang zu vollziehen, beginnt der Mensch sich zu erinnern. Er versucht immer mehr sich das Erlebte zu vergegenwärtigen, um dem Erinnern ein breiteres Feld zu schaffen. Die Erinnerungen sind in dieser Phase noch sehr von den Emotionen geprägt. Diese emotionale Übertragung des Erlebten endet in einem Erzählen. Anne Fischer-Buck spricht von einer vorsprachlichen Betroffenheit, die in Worte gefasst und übersetzt wird. Aber dennoch besteht eine Kluft zwischen dem wirklich Erlebten und dem Reden darüber. Sie bringt damit zum Ausdruck, dass diese „Kluft der Beginn des Unterschiedes zwischen Theorie und Praxis“ ist.¹³³

Im Erinnern hat der Mensch die Möglichkeiten, die erlebte Situation sich selber oder dem Gegenüber mitzuteilen. Er kann immer wieder das Erinnerte in Gedanken neu aufbereiten und so dem Wahrhaftigen eine Chance geben. Verfällt er in gedankliche Manipulationen, wird dem Wunschdenken der Vorrang gegeben. Anne Fischer-Buck vermerkt dazu, dass

„*Erleben* und *Erzählen* trotz des Unterschiedes auch etwas Gemeinsames haben: sie sind beide subjektiv. Wir selbst sind es, die Erleben und Erzählen miteinander *verbinden*. Darum

¹³² Vgl. ebd., 52

¹³³ Vgl. Fischer-Buck 2004, 54

ist die emotionale, wertende Erzählung eine Brücke für das Verstehen der Situation, zu der wir ja gehören“.¹³⁴

In der nächsten Phase folgt nach dem Erzählen das Berichten. Unabhängig davon, ob der Bericht mündlich oder schriftlich erfolgt, soll er so genau wie möglich abgefasst werden und möglichst frei von subjektiver Färbung sein, da es zu einem Verständnisaufbau in der Situation kommen soll. Dadurch besteht die Möglichkeit das Erfasste auf eine intersubjektive Ebene zu heben und so Interpretationsmöglichkeiten zu bieten. Fischer-Buck weist darauf hin, wenn wortloses Erleben und in Worte gefasstes Erzählen oder Berichten für ident gehalten werden, wird der Blick für andere Chancen verdeckt, und der Andere in seinem Erleben nicht wahrgenommen. Dadurch wird es verunmöglicht, die Situation positiv aufzulösen.¹³⁵

Für das Nachvollziehen eines Erlebnisses ist es wichtig, sich die räumlichen Dimensionen vorstellen zu können. Auch die Vertrautheit von bestimmten Begriffen, die mit der erlebten Situation in Zusammenhang stehen, ist von Bedeutung. Dadurch kann das Erlebte in Worte gefasst werden, was wiederum wichtig ist, um überhaupt in ein Gespräch zu kommen. In diesem Gespräch kann dann über die Zusammenhänge und auch über das ‚Warum‘ und ‚Wodurch‘ nachgedacht werden.

3.3.3 Wie ist das Geschehen entstanden: „Vermuten und Erklären“

In vielen konkreten Situationen, in denen der Erwachsene miteinbezogen ist, stellt er sich selber die Frage: „Warum handelt das Kind jetzt so?“. Dabei ist wichtig, sich in diesen Handlungsvorgang hinein zu fühlen und zu erspüren, was das Kind erfahren will. Anne Fischer-Buck spricht von einer Selbsthilfe aus der Not. Es gibt viele Berichte, dass eine geduldige Zuwendung zu großen Erfolgen in der Begleitung von

¹³⁴ Ebd., 54

¹³⁵ Vgl. Fischer-Buck 2004, 55

Kindern führen kann. Das kann auch aus den zahlreichen Spieltherapiestunden von „Dibs“¹³⁶ entnommen werden.

Fischer-Buck postuliert, dass

„solche Entdeckungen bisherige wissenschaftliche Theorien ändern. Neue Hypothesen werden gebildet und müssen sich in der Forschung und dann in der Praxis beweisen. Zugleich bleibt vorheriges Wissen bestehen und kann genutzt werden“.¹³⁷

Virginia Axline meint dazu:

„Forschung besteht aus einer faszinierenden Kombination von Eingebungen, Vermutungen, Subjektivität, Phantasie, Hoffnungen, Träumen und objektiv zusammengetragenen Tatsachen, die fast mathematische Genauigkeit erreichen. Eins ohne das andere ist unvollständig. Erst zusammen bringen sie uns schrittweise der Wahrheit näher“.¹³⁸

Damit drücken beide die Beweglichkeit im Denken und in den dafür notwendigen Handlungen aus. Gerade in den konkreten Situationen, sei es im alltäglichen Leben sowie im Spiel, kann es zu Eingebungen kommen, die zu spontanen Handlungen führen und im Erzählen, Erinnern, Berichten usw. ihren Ausklang finden. So bleibt eine konkrete Situation etwas Einzigartiges, aus der heraus immer wieder andere Zusammenhänge gesehen werden können.

Fischer-Buck stellt die Vermutung an den Anfang jedes Erklärens. In der Wissenschaft darf die Vermutung als Hypothese formuliert werden. Weiters ergänzt sie, dass oft der/die Lehrende bei seinen/ihren Schützlingen das Vermuten als naiv herabwürdigt und dass gerade dieses Vermuten das Tor zu der Person des Lernenden öffnet. Immer wieder treten Vermutungen auf, die das Verstehen lebendig und flexibel halten.

¹³⁶ Dibs – ein autistisches Kind in der Spieltherapie bei Virginia M. Axline. „Dies ist die Geschichte eines Kindes, das durch die Psychotherapie zu sich selbst fand. Sie berichtet von den tatsächlichen Erfahrungen eines kleinen Jungen namens Dibs. Dieses Kind mußte dem Leben in seiner ganzen Härte begegnen. Dabei wurde es sich allmählich seiner selbst bewußt und machte die überwältigende Entdeckung, daß es einen Schatz an innerer Kraft und Weisheit besaß, auf die es sich stützen konnte“ (Axline 1982, 7).

¹³⁷ Fischer-Buck 2004, 59

¹³⁸ Axline 1982, 16

„Es lohnt sich daher, spontanen Vermutungen nachzugehen, sie könnten neue Wege zeigen. Dann ist man zusammen mit den jungen Leuten in dem Prozeß, den Virginia Axline anspricht, man versteht Wissenschaft von innen und nicht nur aus dem Buch“.¹³⁹

Sowie beim Berichten das Erzählte auf eine andere Ebene gehoben wird, so wird auch die Vermutung, eine zunächst gültige Tatsache, auf eine intersubjektive Ebene verschoben. Diese Vorgangsweise soll eine Orientierung an den bereits aufgestellten wissenschaftlichen Ergebnissen sein und nicht als Unterwerfung dienen oder gesehen werden. Es soll ein gegenseitiger Austausch, ein Dialog stattfinden.

Anne Fischer-Buck weist darauf hin, dass es beim Erzählen nicht nur um die Gegenwart geht, sondern dass der Zeitfaktor, die Geschichte miteinbezogen werden muss. Dabei wäre es auch von Vorteil, die damalige pädagogische Bewegung, wie z. B. die „antiautoritäre Erziehung“ oder „die schwarze Pädagogik“ mit anzudenken und in die Fragebewegung mit einzubeziehen. Zum Beispiel würden sich auch gegenwärtige Handlungsweisen von den Handlungsarten in der nationalsozialistischen Zeit unterscheiden. Fischer-Buck schreibt:

„Gerade die Anamnese der Vorgeschichte ist eine der besten Möglichkeiten, mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse unangepasstes Verhalten von Kindern und Jugendlichen genauer zu verstehen und ihnen dadurch menschlicher begegnen zu können. [...] Die Motivation hier neue Wege zu gehen, lässt uns leicht vergessen, dass in der konkreten Situation nicht nur psychosoziale Prozesse eine Rolle spielen. Die Situationen werden auch durch kulturelle, gesellschaftspolitische, finanzielle, institutionelle, rechtliche und gesundheitliche Bedingungen beeinflusst. Bedingungen, die jede ihren eigenen Sinn und Wert im Leben haben“.¹⁴⁰

Infolge der unterschiedlichen Fragestellungen zu einer konkreten Situation ist die Begleitperson zu einem Wissen gelangt, die es ihr ermöglicht eine Handlung zugunsten des Kindes zu setzen. Franz Fischer spricht von der Aufgegebenheit. Damit bringt er zum Ausdruck, dass die begleitende Person sich die Frage stellt was jetzt zu geschehen hat und was jetzt sein soll, um es in eine für die Entwicklung des Kindes adäquate Richtung zu lenken.

¹³⁹ Fischer-Buck 2004, 60f.

¹⁴⁰ Ebd., 62

3.3.4 Was sagt uns die Situation: „Vertiefen und positives Sinnverstehen“

In dieser Stufe wird nach dem positiven Sinn, den Werten und den pädagogischen Aufgaben eines Geschehens gefragt:

„Was soll sein und was soll nicht sein? [...] Sie richtet sich an unser Gewissen und betrifft unsere pädagogische Verantwortung. Während die beiden vorigen Stufen – das *Berichten* und das *Erklären* – sich auf die vergangene *erlebte* Situation zurückwenden, fragen wir jetzt auf das hin, was wir gleich oder in Zukunft tun müssen und was *geschehen soll*. Welcher *positive Sinn*¹⁴¹ geht aus der erlebten Situation hervor?“¹⁴²

Anne Fischer-Buck möchte damit sagen, dass die lebendige konkrete Situation dem Erwachsenen immer wieder einen Anstoß geben soll, sein Denken neu zu hinterfragen und einen positiven Sinn daraus zu ziehen, der für das Kind und dessen Entwicklung in diesem Moment wichtig ist. Es soll in jeder Situation immer, zwischen der Sache, dem Du und dem Ich, ein Dialog hergestellt werden. Denn die Pädagogin oder der Pädagoge sowie der Therapeut oder die Therapeutin kann nie genau wissen, was das Kind, welches ihm/ihr in diesem Moment gegenüber steht, fühlt, denkt und aus welcher Motivation heraus es jetzt seine Handlungen trifft. Deshalb soll jede Situation im pädagogischen sowie im therapeutischen Handeln eine Einzigartige bleiben.

Wenn nach dem positiven Sinn der erlebten Situation gefragt wird, wird etwas vorausgesetzt, das über die Theorie hinausgeht, und zugleich ins Bewusstsein gerückt, dass das Fachwissen alleine nicht ausreicht, um der konkreten Situation gerecht zu werden.¹⁴³ Warum aber ist eine Situation nun so besonders? Viele Situationen ähneln sich und setzen vielleicht eine gleiche Handlung oder Vorgangsweise voraus. Dies möchte ich im nächsten Punkt ausführlicher beschreiben.

¹⁴¹ Fischer postuliert: „Wenn man diese Grenze des empirischen Sinns zum positiven Sinn nicht sieht, diesen vielmehr auf jenen zurückführt, wird sein lebendiger Geist „getötet“, seine Beziehung zu Motiven aufgehoben“. (Franz Fischer 1999: Die Erziehung des Gewissens, Band II, 21)

¹⁴² Fischer-Buck 2004, 67

¹⁴³ Vgl. Ebd., 71

3.4 Die erlebte wirkliche Situation

Es gibt viele Situationen im Leben eines Menschen, die einen mehr oder weniger bewegen. Manche Situationen laufen fast unbemerkt vorbei und andere wiederum berühren etwas im Inneren oder setzen einen Handlungsvorgang ein, der im ersten Moment noch nicht erklärbar ist.

Anne Fischer-Buck schreibt, dass uns einige Situationen unmittelbar ansprechen, denn sie sind etwas Lebendiges. Auch ohne Worte befällt uns ein Gefühl, als würde die Situation zu uns sprechen.¹⁴⁴ In diesem Zusammenhang stellen sich viele Fragen, wie z.B. Was will uns die Situation sagen? Ist eine Aufforderung, eine Bedrohung oder eine Ermunterung in der konkreten Situation beinhaltet? Ist die Situation der Motor für den pädagogischen Dialog? Oder fordert sie uns zum Nachdenken heraus? Für diese Fragen können nach der Theorie von Franz Fischer die horizontalen Sinnstufen eine Unterstützung anbieten. Anne Fischer-Buck hat mit den ausführlichen Darstellungen der Fragebewegung versucht ‚Festgefahrenes‘ in pädagogischen Handlungen wieder neu anzudenken. Zusammenfassend kann expliziert werden: Wenn das Erleben, Wahrnehmen, Erinnern, Berichten, Vermuten, Erklären, Vertiefen und das positive Sinnverstehen in der konkreten Situation, die uns herausgefordert hat, durchlebt worden ist, besteht die Möglichkeit diese einzigartige Situation ‚lebendig‘ zu halten.

An zwei praktischen Beispielen möchte ich die unterschiedlichen Vorgangsweisen in einer konkreten Situation seitens des Erwachsenen aufzeigen. Dabei soll es zu keiner Wertung kommen, sondern es soll sichtbar gemacht werden, wenn zu unbedacht seitens einer Begleitperson gehandelt wird.

Beobachtungsprotokoll¹⁴⁵: Schuhe, Matte und Handy¹⁴⁶

Raphael (16 Monate), am 25. Juni 2011 ca. von 18 Uhr bis 18.30 Uhr.

Raphaels Familie, die Großeltern sowie seine Tante mit ihren zwei Kindern (fünf und sieben Jahre) gehen zu einem Feuerwehrheurigen im Wohnort von Raphael, der in einer großen Halle und einem anschließenden Garten stattfindet. Raphael läuft jetzt schon mit seinen 16 Monaten ganz sicher und entdeckt im Garten eine Hüpfburg. Er

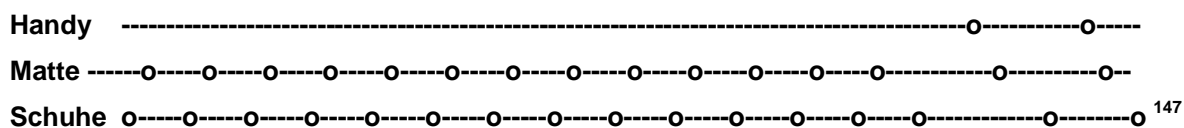
¹⁴⁴ Vgl. Ebd., 72

¹⁴⁵ Das Beobachtungsprotokoll wurde im Anschluss an die Beobachtung niedergeschrieben.

¹⁴⁶ Beobachtungsprotokoll A

bemerkt, wie seine zwei Cousinen und die Besucherkinder ihre Schuhe in die Nähe dieser Burg werfen und zu hüpfen beginnen. Raphael steht und schaut kurze Zeit zu, wie die Kinder die Schuhe von den Füßen schütteln. Raphael steht einen halben Meter von der Turnmatte entfernt, die dafür gedacht ist, dass die Kinder nicht mit Socken in der Wiese laufen müssen, sondern gleich von der Matte auf die Hüpfburg steigen können. Die Kinderschuhe liegen in einem kleinen Umkreis von der Matte in der Wiese verstreut. Raphael beginnt einen Schuh nach dem anderen auf die Matte zu stellen. Nach ca. 15 Schuhen hält er inne, hält einen Schuh in der Hand und beginnt dreimal Hallo zu sagen. Ich nähere mich ohne Worte und merke, dass in dem Schuh ein Handy ist. Raphael beobachtet kurze Zeit das Handy im Schuh und greift mit der rechten Hand in den Schuh. Er macht eine Gestik, als wolle er das Handy aus dem Schuh nehmen. Ich schaue Raphael an und sage: „Ich möchte, dass das Handy im Schuh bleibt“. Raphael nimmt kurzen Blickkontakt mit mir auf und stellt den Schuh auch auf die Matte. Von da an trägt er weiter Schuhe auf die Matte und schaut in jeden Schuh hinein, ob vielleicht wieder ein Handy darin versteckt ist.

Mit folgender Grafik werde ich die „Entwicklungsmelodie“ dieses Kindes in der konkreten Situation sichtbar machen. Es soll auch aufzeigen, dass Kinder einen eigenen Rhythmus im Tun entwickeln.



Mit dieser notenartigen Grafik soll das Rhythmische des Geschehens sichtbar gemacht werden. Das Rhythmische entsteht dadurch, dass die Gegenstände ein Bedürfnis nach Tätigkeit im Kind ansprechen, sich mit der Welt in dieser wiederholenden Weise in Beziehung zu setzen. Wenn man sich überlegt, wie wichtig es für den kleinen Buben ist zwischen Schuhen und Matte hin und her zu laufen, dann erkennt man eine Fähigkeit, die ebenfalls durch Wiederholung des ersten Schrittes erworben wurde.

¹⁴⁷ Abbildung 1: Notengrafik Schuhe, Matte und Handy; eigene Darstellung. Dieser Vorgang, nach der Entdeckung des Handys hat sich noch zwölfmal wiederholt.

Beobachtungsprotokoll: Situation beim Essen; Raphael (29 Monate); am 8. Juli 2012 ca. von 9 Uhr bis 9.15 Uhr¹⁴⁸

Raphael sitzt auf der Bank beim gedeckten Tisch. Seine kleine Schwester sitzt in der Wippe und die Wippe steht neben Raphael auf der Bank. Seine Eltern sitzen jeweils auf einem Sessel. Raphael legt sich geschnittene Gurken auf seinen Teller. Sein Wasserbecher ist dicht neben seinem Teller. Auf dem Tisch steht eine Schale mit Butter, Wurst, Käse und Gemüse. Raphaels Mutter gibt seiner Schwester (fünf Monate) ein Stück Karotte zum Knabbern und legt ein zweites Stück in den Wurstbehälter. Da die kleine Schwester entwicklungsbedingt noch nicht so geschickt in ihrer Motorik ist, fällt ihr die Karotte auf den Boden. Raphael fühlt sich von dieser Situation angesprochen und greift nach der Ersatzkarotte, die im Wurstbehälter liegt, um diese seiner Schwester zu geben. Bei diesem Handlungsvorgang stößt er an das Wasserglas und dieses fällt um. Das Wasser fließt in den Wurstbehälter. Raphael hält kurz inne und gibt danach die Karotte seiner jüngeren Schwester. In diesem Moment sagt sein Vater zu ihm: „Raphael wieso passt du nicht auf. Schau wie es jetzt aussieht. Das passiert, weil du nicht in deinem Sessel sitzen willst. Gestern war es genau so.“¹⁴⁹

Wenn jetzt das Fragen ‚Was ist geschehen‘, wie Anne Fischer-Buck es aufzeigt, nicht einsetzt, bleibt diese Situation als ein ‚belehrender Vorgang‘ stehen, der vielleicht den Vater befriedigt, aber nicht der Wirklichkeit und damit einem positiven Sinnverstehen näher kommt. Hier könnte die Geschwisterliebe zum Ausdruck gebracht worden sein. Raphael mit seinen noch nicht einmal drei Jahren wendet sich seiner jüngeren Schwester positiv¹⁵⁰ zu und will ihr Bedürfnis nach ‚Knabbern‘ befriedigen. Wenn diese konkrete Situation nicht hinterfragt wird, bleibt nur die sichtbare Handlungstat also das Umstoßen des Wasserglases und die dadurch entstandene Unordnung übrig. Es wird weder das empathische Verhalten des kleinen Buben gesehen, noch sein menschliches Tun unterstützt. Die Sprache, die nach dem wortlosen Erleben erfolgt ist, kann wie in dem angeführten Beispiel zu

¹⁴⁸ Erinnerungsprotokoll B

¹⁴⁹ Der Vater hat den Buben schon vor dem Essen gesagt, dass er sich in seinen Sessel setzen soll. Da dieser nicht wollte, hat der Vater nachgegeben. Nach diesem Erlebnis hat sich der Vater bestätigt gefühlt, das nächste Mal nicht mehr nachzugeben.

¹⁵⁰ ‚Positiv‘ meint die Wirklichkeit selbst

Verletzungen führen, kann aber auch, wenn die Situation empathisch wahrgenommen wird, das Kind in seinem Tun stärken und annehmen.

Beim ersten Beispiel wird sichtbar, wie wichtig es ist, das Tun des Kindes, seine inneren Impulse zu unterstützen, indem in der Situation Zeit und Verständnis für den Handlungsvorgang eingeräumt wird. Dies beinhaltet auch eine liebevolle Begleitung des Kindes, wenn auch im Tun aus der Sicht des Erwachsenen etwas schief gegangen ist.

Dieses entspannte und wertschätzende Umfeld, welches auch Carl R. Rogers immer wieder hervorgehoben hat,¹⁵¹ lässt einen Bildungsprozess sowie positives Sinnverstehen entstehen. Beim ersten Beispiel folgt Raphael seinem inneren Bedürfnis, Ordnung zu schaffen. Nach seinem inneren Auslöser und seiner Vorstellung beginnt er die umher liegenden Schuhe wieder auf die Matte zu platzieren. Dadurch, dass ihm Zeit und Verständnis entgegengebracht worden ist, hat er diesen Handlungsvorgang, so oft wie es für ihn wichtig war, wiederholen können. Er ist nicht durch unpassende oder animierende Worte seitens des Erwachsenen abgelenkt worden. Beim zweiten Beispiel ist sein inneres Tun, für Franz Fischer wäre es eine Aufgabe, aufgrund des umgeworfenen Wasserglases nicht unterstützt worden.

Diese zwei Beispiele zeigen unterschiedliche Begegnungen in der konkreten Situation zwischen Erwachsenen und Kind auf. Viele solcher Beispiele passieren täglich in Kleinkinderkrippen, Kindergärten sowie im alltäglichen Leben. Infolge dieses Fragens in der Situation, wie Fischer-Buck es expliziert, kann eine neue Situation entstehen. Und von diesem Standpunkt können sich dann wieder andere Sichtweisen eröffnen, die zu einem anderen Verstehen hinführen. Natürlich gehört dieser Prozess seitens der begleitenden Person immer wieder geübt, um so nachhaltig zu einer respektvollen und wertschätzenden Haltung dem Kind gegenüber zu gelangen.

3.4.1 Die neue wirkliche Situation

Wenn wir bei den zwei Beispielen bleiben und die neu entstandene Situation als Ausgangspunkt nehmen, eröffnen sich ganz andere Welten und Sichtweisen. Und

¹⁵¹ Zu dieser Beobachtung bei Carl Rogers siehe Kapitel 4.

gerade diese Situation war es, die den ursprünglichen Sinn ins Licht setzt und in der Folge der Würde des Kindes eine Chance gibt. Hier wird auch das Wollen des Kindes ersichtlich. Jetzt könnte die Frage gestellt werden, was dem Kind so wichtig erscheint, dass es sich so anstrengt und sich dafür einsetzt. Oder ist es auch die „innere Empfänglichkeit“¹⁵², wie Maria Montessori es ausdrückt?

Maria Montessori spricht in ihren Werken von besonderen Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung auftreten und von vorübergehender Dauer sind. Diese sind deshalb so wichtig, weil sie dem menschlichen Wesen den Erwerb bestimmter Fähigkeiten ermöglichen. Ist dies geschehen, klingt die Empfänglichkeit wieder ab.¹⁵³

„Die innere Empfänglichkeit bestimmt, was aus der Vielfalt der Umwelt jeweils aufgenommen werden soll, und welche Situationen für das augenblickliche Entwicklungsstadium die vorteilhaftesten sind. Sie ist es, die bewirkt, dass das Kind auf gewisse Dinge achtet und auf andere nicht“.¹⁵⁴

Hier wird auch ersichtlich, warum Kinder so unterschiedliche Zugänge zu bestimmten Materialien haben. Ob die Kinder ihre Bedürfnisse oder ihren inneren Drang einer Befriedigung zuführen können, hängt wiederum von dem Umfeld ab, wie wertschätzend oder respektvoll dem Kind begegnet wird. Das Wollen des Kindes anzuerkennen, hat in der Pädagogik oder in der Erziehung des Kindes noch keine lange Lebensdauer. Vor dem 20. Jahrhundert hatte der Wert des Wollens beim Kind noch keinen Stellenwert. Das Kind wurde als Ausführungsorgan erwachsenen Wollens gehandhabt. Maria Montessori fordert, dass dem Kind mit Ehrfurcht begegnet wird und dass seine Kräfte respektiert und wertgeschätzt werden.¹⁵⁵

Anne Fischer-Buck schreibt, „daß das Wollen des Kindes eine zentrale Bedeutung für den Aufbau einer selbstständigen Persönlichkeit hat“.¹⁵⁶ Es soll danach gefragt werden, *wofür* das Kind sein Wollen einsetzt und *worauf* sich sein Wollen in der konkret erlebten Situation richtet. Oft passiert es, dass sich der Erwachsene an der gesellschaftlichen Meinung orientiert und nicht den Sinn der Situation erkennen will.

¹⁵² Montessori 1987, 51f.

¹⁵³ Vgl. Ebd., 47

¹⁵⁴ Ebd., 51f.

¹⁵⁵ Montessori 1994, 46

¹⁵⁶ Fischer-Buck 2004, 78

In der Pädagogik haben sich schon Selbstverständlichkeiten entwickelt, wie z. B. dass es wichtig ist, dass das Kind Selbstständigkeit erlangt, dass es einfühlsam sein soll und vieles mehr. Hier wird bemerkt, dass das Fragen nach dem Wofür und dem Wozu an eine Grenze gelangt. Entweder der Erwachsene begnügt sich und lässt diese Selbstverständlichkeit zu oder diese wird noch einmal nach deren Wert und Sinnhaftigkeit hinterfragt. Es besteht darin die Möglichkeit, doch zu einem anderen Ergebnis zu kommen.¹⁵⁷

Bei diesen Fragebewegungen und der neu entstanden Situation, die zu einem positiven Sinnverstehen gewendet werden soll, tritt auch noch das eigene Gewissen hinzu. Aus solchen neu entstanden, wirklichen Situationen wird die Würde des Kindes einer Beachtung und Anerkennung zugeführt. Diese Haltung bietet eine Möglichkeit, die konkrete Situation aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und in der Folge andere Handlungsvorgänge anzudenken, damit die Wertschätzung dem Anderen gegenüber nicht verloren geht. Für den Erwachsenen ist es nicht immer leicht, gegen die Tradition zu denken, die konkrete Situation anzunehmen und den positiven Sinn darin zu suchen. Alle Menschen haben im Laufe ihres Lebens Prägungen und Wertvorstellungen in den Organismus aufgenommen und handeln auch größtenteils danach. Das sinnorientierte Fragen kann dazu beitragen, dass das Besondere in der konkreten Situation bestehen bleibt und dieses nicht zu schnell der Allgemeinheit zugeführt wird. Dabei soll allerdings zwischen Tradition und neuem Andenken keine Wertigkeit gezogen werden, sondern in diesem Moment liegt das Hineinspüren, was die Situation uns damit sagen will, im Fokus. Keine Regel sollte absolut gesetzt werden, sondern ein Prozess entstehen. Das Hören, das Spüren und Fühlen nach dem Sinn lässt es zu, die Tradition verändern zu können.

Im folgenden Abschnitt soll noch das proflexive Denken – die Proflexion - von Franz Fischer einfließen, da es für das situative Denken und Handeln unabdingbar ist. Dieses proflexive Denken, d.h. sich zum Kind hinüberdehnen ohne eine vorgefertigte Meinung zu haben, lässt eine wertfreie Begegnung zu.

¹⁵⁷ Vgl. Fischer-Buck 2004, 79f.

3.4.2 Proflexives Denken in der Situation bei Franz Fischer

Fischer fügt seinem sinnorientierten Bildungsverständnis den Begriff „proflexives Denken“¹⁵⁸ hinzu und meint damit, dass die proflexive Grundhaltung verlangt „dem anderen die Motive und Möglichkeiten seiner selbst (zu) erschließen, die ihm dazu verhelfen, sich so zu entscheiden, wie es dem Anspruch der Wirklichkeit an ihm entspricht;...daß er die Gegebenheiten ‚in ihrer Wahrheit‘ erkennt und ihm...zu eröffnen,...was sie von ihm fordern“.¹⁵⁹ Er versteht unter Proflexion eine „Denkbewegung, die sich zum Anderen hin vorbeugt“.¹⁶⁰

Nach der Theorie von Franz Fischer ist diese Denkbewegung in jeglichem Umgang mit Kindern von großer Wichtigkeit, denn der Erzieher oder die Erzieherin, der Lehrer oder die Lehrerin soll nicht im Voraus Urteile treffen, sondern durch das proflexive Denken das Kind dazu befähigen, die eigenen Motive zu verwirklichen. Nach Fischer ist es dabei von Vorteil, wenn der Erwachsene oder das Begleitpersonal des Kindes die vorgegebenen formalen Richtlinien sowie die eigenen Interessen beiseitelässt, die nur für die Führung und Lenkung des Kindes in eine bestimmte Richtung dienen. Bedeutend besser wäre, wenn die begleitende Person den ‚Rahmen ohne Inhalt‘ zum Kind hinüber dehnt¹⁶¹ und so erspürt, was die konkrete Situation jetzt von einem abverlangt, um sie einer positiven Sinnwendung zuzuführen. Auch die zwei bereits zuvor präsentierten Beispiele aus der Biografie von Franz Fischer,¹⁶² machen dieses proflexive Denken sichtbar. Anne Fischer-Buck interpretiert die Proflexion folgendermaßen: „Ihr Sinn ist [...] die Verwirklichung der Menschlichkeit in der Wendung auf die Aufgegebenheiten hin. [...] Die Reflexion erfüllt sich somit erst in der Proflexion.“¹⁶³

Franz Fischers Zwillingbruder drückt das proflexive Denken so aus: „Handle so, wie du morgen wünschst, heute gehandelt zu haben, und nicht so, wie du gestern

¹⁵⁸ Franz Fischer spricht von einer „Reinheit“ (Fischer 1985, 447), proflexives Denken kann auch den Zeitraum betreffen (Fischer 1985, 573)

¹⁵⁹ Biller 1994, 193

¹⁶⁰ Ebd., 192

¹⁶¹ Diese Formulierung verwende ich in Anlehnung an Franz Fischer, um das Prinzip einer selbstlosen Begegnung mit dem Kind, auszudrücken. Siehe hierzu Franz Fischer Band IV

¹⁶² Siehe Kapitel 3.1

¹⁶³ Biller 1994, 193, zit. nach Fischer Buck

dachtest, heute handeln zu müssen“.¹⁶⁴ In der Proflexion geht es „um den lebendigen Dialog zwischen dem schon Gewußten und Gekonnten und dem sich in diesem Augenblick Offenbarenden“.¹⁶⁵

Franz Fischer erkannte,

„worin der Fehler unseres Denkens liegt: nämlich in der fraglosen, naiven Übertragung wissenschaftlicher, prädikativ-allgemeiner und daher zuletzt immer funktionaler Erkenntnisse in die Anwendung. Sachverhalte werden zu Sollensgeboten erhoben und bewirken in allen Gebieten – vom Wirtschaftlichen bis zum Psychischen – technische Manipulationen, die den Anschein erwecken, als seien die Entwicklungen unvermeidbar, und so alles schöpferische Denken töten“.¹⁶⁶

Fischer-Buck bringt dazu ein Beispiel aus der Psychologie, wenn reflexives Denken vorrangig ist, wenn der Gesamtauftrag nicht mehr erkannt wird und die Aussagesysteme sich über die Wirklichkeit stellen.

„Wenn [...] dieses Kind in seiner einmaligen Situation gesehen und psychische Funktionen als Mittel zur Stiftung seiner selbständigen Interaktionen benutzt werden, dann setzt sich die Proflexion auf das Neue durch, während im Festhalten am wissenschaftlichen Gutachten, an Durchschnittswerten der Entwicklung, an Mechanismen der Neurosen das Kind zum Fall wird, der nun manipuliert werden kann, und die Reflexion auf das Bekannte die Oberhand behält“.¹⁶⁷

Proflexives Denken¹⁶⁸ benötigt eine innere positive Haltung sowie immer eine Annahme der konkreten Situation. Der Erwachsene soll es dem Kind ermöglichen, sich in dieser Situation nach dem eigenen Antrieb, in einem wertschätzenden und respektvollen Umfeld, entfalten und entwickeln zu können.

¹⁶⁴ Fischer-Buck 1987, 179

¹⁶⁵ Ebd., 168

¹⁶⁶ Ebd., 160

¹⁶⁷ Ebd., 167

¹⁶⁸ Den Rahmen ohne Inhalt zum Kind hinüberdehnen und die vorausgesetzte unvermittelte Wirklichkeit annehmen ist für Franz Fischer eine Voraussetzung um in der Begegnung mit dem Kind, in der konkreten Situation, dem Kind gerecht zu werden. (vgl. Fischer 1985, 562)

Wertschätzung, Vertrauen in die Person, bedingungsfreies Akzeptieren, Empathie, personenzentrierter Umgang mit Menschen, dies sind alles Attribute Carl Rogers auf die ich in den nächsten Kapiteln näher eingehen möchte.

4. Der theoretische Ansatz Carl R. Rogers und sein Verständnis von Bildung

Rogers geht von der Grundhypothese aus:

„Jedem Menschen ist ein Wachstumspotential zu eigen, das in der Beziehung zu einer Einzelperson [...] freigesetzt werden kann. Voraussetzung ist, dass diese Person ihr eigenes reales Sein, ihre emotionale Zuwendung und ein höchst sensibles, nicht urteilendes Verstehen in sich selbst erfährt, zugleich aber dem Klienten mitteilt. [...] Es habe sich gezeigt, dass dieser therapeutische Ansatz auf alle Bereiche zwischenmenschlicher Beziehungen anwendbar ist, in denen das gesunde psychologische Wachstum des Individuums angestrebt wird“.¹⁶⁹

Rogers Ansinnen war es, dass sein Ansatz nicht nur eine oberflächliche Wirkung erzielen sollte, sondern etwas tief Greifendes und Nachhaltiges, welches nicht durch Werten, Drängen oder Lenken in eine Richtung, erreicht werden kann.¹⁷⁰

Für Rogers ist es bedeutsam, dem Anderen ein Verständnis entgegenzubringen, denn er schreibt: „Unsere erste Reaktion auf die meisten Feststellungen, die wir von anderen Menschen hören, ist eine sofortige Bewertung und Beurteilung, aber kein Verständnis“.¹⁷¹ Rogers leitete auch die Prinzipien seiner Therapie weitgehend aus den eigenen Erfahrungen ab.¹⁷²

Carl Rogers spricht nicht nur von einer Bildung, sondern von einer Bildungspolitik.¹⁷³ Für ihn hat gegenwärtig das Wort Politik mit Macht- und Herrschaftsgefüge in interpersonalen Beziehungen zu tun. Dabei spricht er die verschiedenen Strategien an, die Menschen benützen, um sich gegenseitig beherrschen und bestimmen zu

¹⁶⁹ Rogers 2012a, 17

¹⁷⁰ Vgl. Ebd., 27

¹⁷¹ Rogers 2012 a, 34

¹⁷² Vgl. Rogers 2009a, 16

¹⁷³ Vgl. Rogers 1977, 129

wollen. Der Hauptfokus liegt auf dem Treffen von Entscheidungen. Wer trifft die Entscheidung, wie dem Du begegnet wird?¹⁷⁴

Rogers führt in seinem Buch „Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit“ einige Punkte der herkömmlichen Erziehung und Bildung an.

- 1.) Der Lehrende ist immer der Experte auf seinem Gebiet und weiß in der Folge was richtig und falsch ist.
- 2.) Die Vorlesung oder eine andere Form der verbalen Mitteilung ist das zentrale Mittel, das Wissen weiterzuleiten. Die Prüfung wird immer mehr zum Kontrollmechanismus herangezogen.
- 3.) Der/die Lehrende besitzt die Macht und der/die Lernende gehorcht. Dieser Handlungsmechanismus findet auf vielen Bildungsebenen statt. Misstrauen ist vorherrschend gegenüber dem Vertrauen.
- 4.) Wenn die Lernenden in gewissen Abständen in einen Angstzustand versetzt werden, besteht die Möglichkeit sie gefügig zu machen und eine Machtebene zwischen Lehrenden und Lernenden zu installieren. Die Körperstrafe ist großteils aus dem Erziehungsgeschehen verbannt, aber die psychischen Strafen, wie jemanden lächerlich machen, bloßstellen, erniedrigen usw. sind immer noch Bestandteil unserer Gesellschaft.
- 5.) Im gesamten Bildungssystem ist kein Platz für eine „ganze Person“, denn das junge Kind mit seinem Übermaß an Energie, Ideen und Neugierde wird gebeugt. Die Interessen der pubertierenden Kinder werden nicht aufgegriffen und es gibt bei älteren Kindern kaum Platz für Gefühle.¹⁷⁵

Für Rogers ist Bildung ein ganzheitlicher und selbstbestimmter Prozess mit einer helfenden Beziehung. Wie mit Kindern umgegangen wird, ist für die Entwicklung des Selbstwertgefühls jedes einzelnen Kindes ausschlaggebend. Dafür sind die ‚notwendigen und hinreichenden Bedingungen‘ unabdingbar. Wissen ohne Gefühl ist schädlich das hätten, laut Rogers, auch schon die vielen Kriege bewiesen. Gegenwärtig erhält das kognitive Lernen Priorität gegenüber dem emotionalen

¹⁷⁴ Ebd., 129

¹⁷⁵ Vgl. Rogers 1977, 130f. Siehe Parallelen zu Juul “Schulinfarkt” 2013. Dieses Verständnis von Lehre ist immer wieder stark kritisiert worden, jedoch hat keine prinzipielle Abkehr stattgefunden .

Diese Problematik ist wieder aktuell geworden, durch das immer wieder um sich greifende “learning to the test” (www.bildungsoptionen.de/sovo.htm)

Siehe Parallelen zu Paulo Freire “Bildung als Praxis der Freiheit”

Lernen. Eine Vorbedingung für ihn ist, wieder Vertrauen in die lernende Person zu setzen, dass diese selbst denken, entscheiden und lernen kann. Die lehrende Person teilt mit den Lernenden die Verantwortung für die Entwicklung und Bildung. Rogers spricht von einer helfenden Person, die die Umgebung des Kindes, des Schülers sowie des Studenten so gestaltet, dass diese Personen selbsttätig sein und sich in einem wertschätzenden, einführenden und respektierenden Umfeld befinden können. Selbstdisziplin soll die Disziplin von außen ersetzen. Für Menschen, die eine entspannte, einfühlsame, vertrauensvolle sowie glaubwürdige Atmosphäre in deren Lernumfeld vorfinden, besteht die Möglichkeit ganzheitlich zu lernen und ein Verständnis für das Gelernte aufzubauen. Dieses Konzept von Rogers stellt die Bildungspolitik der 1970er Jahre buchstäblich auf den Kopf.¹⁷⁶

Für Rogers ist die vollkommene Akzeptanz eines Menschen¹⁷⁷ von großer Bedeutung, damit sich dieser seinem Selbst widmen kann. Für ihn ist wichtig, dass der Erwachsene eine Beziehung zum Kind aufbaut, indem er dem Kind vertraut, es ernst nimmt und ihm mit Aufrichtigkeit begegnet. Die Kräfte, die unausweichlich immer wieder nach Selbstverwirklichung drängen, sollen respektiert werden, indem ein passendes Umfeld geschaffen wird. Damit die Kräfte des Kindes nicht versiegen, muss es von den anderen in seinem Sein angenommen und akzeptiert werden und die Freiheit haben, es selbst sein zu dürfen. So kann sich das Kind nach dem eigenen inneren Bauplan¹⁷⁸ entwickeln und bilden.

Rogers postuliert:

„In einem solchen Klima wird Starrheit zu Beweglichkeit, statisches Beharren zu Entwicklung, Abhängigkeit zu Autonomie, Vorhersagbarkeit zu spontaner Kreativität, Abwehrhaltung zu Selbstannahme und Selbstverwirklichung. [...] Liebe kann eine Umgebung schaffen, in der Menschen, Gruppen und sogar Pflanzen sich entfalten können.“¹⁷⁹

Im nächsten Kapitel wird der biografische Hintergrund von Rogers dargelegt. Obwohl Franz Fischer sowie Carl Rogers eine unterschiedliche Kindheit erlebt haben, sind

¹⁷⁶ Vgl. Rogers 1977, 133ff.

¹⁷⁷ Vgl. Rogers 2009b, 56 Rogers konstatiert, dass jeder Mensch, jeder Einzelne einen tiefen Respekt verdient.

¹⁷⁸ Vgl. Montessori 1987, 27

¹⁷⁹ Ebd., 197

beide in ihrem Denken zu einer positiven und wertschätzenden Haltung dem „Du“ gegenüber gekommen.¹⁸⁰

4.1 Biografische Anmerkungen zu Carl Ransom Rogers

Carl Ransom Rogers kam am 8. Jänner 1902 in einem Vorort von Chicago, in Oak Park, als viertes von sechs Kindern auf die Welt. Rogers Eltern hatten beide eine akademische Ausbildung und der Vater arbeitete als erfolgreicher Bauunternehmer. Als fanatische, fundamentalistische Protestanten, zogen sie ihre Kinder mit Härte und wenig Kontakt zu anderen Kindern auf.

Sehr früh interessierte sich Carl Rogers für Bücher und da er schon mit vier Jahren lesen konnte, durfte er eine Schulklasse überspringen und gleich in die nächste Klasse aufsteigen. Da er ein sehr sensibles Kind war, machten ihm die Isoliertheit und die Gefühlsunterdrückung besonders zu schaffen. 1915 zog die Familie aufs Land, um eine Farm zu betreuen. Carl und seine Geschwister mussten neben der Schule viele Arbeiten am Hof übernehmen und konnten kaum ihre Zeit mit Freunden verbringen. Auch für die Gefühle der Kinder war kein Platz innerhalb der Familie und so zog sich Rogers immer mehr zu seinen Büchern zurück obwohl die Eltern das Lesen erst nach getaner Arbeit am Abend erlaubten. Diese spartanische Erziehung seitens der Eltern, blieb nicht ohne gesundheitliche Folgen. Noch als Universitätsprofessor hatte er ein schlechtes Gewissen, wenn er tagsüber ein Buch zur Hand nahm. Rogers war immer ein ausgezeichnete Schüler, doch in seiner Collegezeit konnte er zum ersten Mal Freiheit leben. Er studierte an der Universität in Madison Landwirtschaft und nahm 1922 am christlichen Weltstudententreffen in Peking teil. Die vielen theologischen Gespräche ließen ihn seine eigene Religiosität finden und er entschied sich, moderne Theologie am liberalen „Union Theological Seminary“ in New York zu studieren. Er lernte die Projektmethode von Kilpatrick, einem bedeutenden Schüler von Dewey, kennen. Er studierte nicht nur Theologie, sondern auch Pädagogik und Psychologie. Infolge einer Pfarrvertretung kam er das

¹⁸⁰ In dieser Biografie und in der Biografie von Fischer wird ersichtlich, dass beide trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Einbindungen und Erfahrungen einige Gemeinsamkeiten aufweisen können, z. B. religiöses Interesse, den guten Kern in jedem Menschen, das Lernen aus Erfahrung, respektvoller Umgang mit dem Anderen etc.

erste Mal mit psychologischen Fragestellungen in Berührung. Rogers wechselte zu den Studienfächern Pädagogik und Psychologie. Im Oktober 1922 heiratete er, gegen den Willen seiner Eltern, Helen Elliot. 1926 kam sein erstes Kind, ein Sohn namens David, auf die Welt und zwei Jahre später seine Tochter Natalie. Nach der Promotion und der klinischen Ausbildung nahm Rogers eine Stelle am „Child Study Department of Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children“ an. Er machte dort die Erfahrung, dass die erziehende Therapie nur sehr kurz anhaltende Erfolge zeigt und es bei der interpretativen Therapie oft zu Fehlentscheidungen kommt. Aus seinen therapeutischen Erfahrungen lernt Rogers, dass der/die Klient/in häufig selbst weiß, welche Schmerzen, welche Probleme, welche tief verschütteten Erlebnisse in ihm/ihr schlummern. Seine Behandlung entwickelte sich immer mehr zu einem persönlichen Gespräch. Er lernt auch die Beziehungstherapie von Otto Rank kennen, die er nicht beibehielt, weil sie in der Psychoanalyse endete. 1940 wurde er als Professor an die Ohio State University berufen.¹⁸¹

Rogers bringt zum Ausdruck, „dass der Therapeut durch Akzeptanz, Reflexion und Klärung der Gefühle den Klienten dazu bringt, seine Gefühle auszudrücken, sich selbst zu verstehen und darauf aufbauend sein Verhalten zu ändern. Zudem ist zu erkennen, dass direktive Vorgehensweisen oft zu Abwehrhaltungen führen und dazu beitragen, die Verantwortung für die Therapie vom Klienten auf den Therapeuten zu übertragen.“¹⁸²

Das Ziel seiner neuen Therapie ist, dass nicht das Problem des Einzelnen gelöst werden soll, sondern es soll dem Individuum geholfen werden sich zu entwickeln, dass es mit den gegenwärtigen wie auch mit den zukünftigen Problemen in einer integrierten Weise besser umgehen kann. Der Fokus wird eher auf die jetzige Situation gelegt als auf die Störung und die Vergangenheit. Rogers Auffassung nach ist der nichtdirektive Ansatz hilfreicher, egal wo das Problem gelagert ist – das war zugleich die Geburtsstunde der „klientenzentrierten Therapie“. Rogers erhält viele nationale Ehrungen und wird auch zum Präsidenten der amerikanischen Gesellschaft für angewandte Psychologie gewählt. 1946 wird er sogar Präsident der American

¹⁸¹Vgl. www.ph-ludwigsburg.de/.../Hinz/.../Biografie_Rogers_Hinz_Behr.p

PD Dr. Arnold Hinz, Akademischer Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Prof. Dr. Michael Behr, Professor im Fach Pädagogische Psychologie und Leiter des Arbeitsbereichs Forschungspraxis im Medien- und Informationstechnischem Zentrum schrieben anlässlich des 100sten Geburtstages von Carl Rogers biografische Rekonstruktionen und Reflexionen.

¹⁸² www.ph-ludwigsburg.de/.../Hinz/.../Biografie_Rogers_Hinz_Behr.p

Psychological Association (APA). 1959 veröffentlicht er sein drittes Buch „Client-Centered-Therapy“.¹⁸³

Rogers beschreibt in einem seiner Aufsätze die Haltung des Therapeuten bzw. der Therapeutin so:

„[...] wenn der Therapeut in der therapeutischen Beziehung kongruent ist, wenn der Therapeut unbedingte Wertschätzung empfindet, wenn der Therapeut die Welt mit den Augen des Klienten empathisch sehen kann und wenn Kongruenz, unbedingte Wertschätzung und Empathie wenigstens teilweise vermittelt werden können, dann wird ein konstruktiver persönlicher Wandel folgen. Die förderliche Wirkung von Kongruenz, unbedingter Wertschätzung und Empathie sieht Rogers nicht nur in der Psychotherapie, sondern auch in allen anderen Lebensbereichen“.¹⁸⁴

An der Universität von Wisconsin in Madison arbeitet Rogers von 1957 bis 1963. 1961 veröffentlichte er das Buch „On becoming a Person“. 1964 verlässt er die Universität und geht 62jährig an das Western Behavioral Science Institut in La Jolla in Kalifornien. 1968 gründet er das „Center for Studies of the Person“. In mehreren Veröffentlichungen regt er den Einsatz von Encountergruppen sowie von Empathie, unbedingte Wertschätzung und Kongruenz in der Schule an. 1979 stirbt seine Frau. 1987 unterzieht er sich, wegen eines Sturzes einer Hüftoperation, die er gut übersteht. Noch am Krankenbett erhält er die Nachricht für die Nominierung zum Friedensnobelpreis. Dieser Preis soll eine Anerkennung für seine Verdienste zur Überwindung religiöser politischer und kultureller Barrieren sein. Am nächsten Tag, am 4. Februar 1987, erliegt Rogers einem Herzinfarkt.¹⁸⁵

In den nächsten Abschnitten werden Rogers personenzentrierter Ansatz sowie die notwendigen und hinreichenden Bedingungen näher erläutert.

¹⁸³ Vgl. Ebd.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Vgl. www.ph-ludwigsburg.de/.../Hinz/.../Biografie_Rogers/Hinz/_Behr.p

4.2 Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers

Anfänglich wurde dieser Ansatz als eine Form von Beratung und Therapie gesehen und als nicht-direktiv bezeichnet. Die unzähligen Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen und führten zu einer starken Betonung der Technik. Die hervorzuhebenden Merkmale dieser Methode waren die Reflexion der Gefühle der Klienten/der Klientin sowie die nicht-direktive Reaktion des Therapeuten oder der Therapeutin. Die Menschen, die zu Rogers in die Beratung kamen, wurden als selbstverantwortliche Klienten behandelt. Sie hatten die Möglichkeit in einem förderlichen Klima eigene Erfahrungen sowie Entdeckungen zu machen und daraus dann Entscheidungen zu treffen. Der Begriff Patient wird auf Klient umformuliert, um aufzuzeigen, dass keine medizinische Manipulation stattfinden soll. In einem für den Klienten/die Klientin förderlichen Klima, soll diese/r die Möglichkeit haben, seine/ihre individuellen Entdeckungen herzustellen und auch eigene Entscheidungen zu treffen.¹⁸⁶ Bei Rogers steht die Person mit ihren vorhandenen Möglichkeiten im Mittelpunkt und nicht die Deutungen des Therapeuten/der Therapeutin.

Die Wurzeln des personenzentrierten Ansatzes

Die Wurzeln dieses Ansatzes liegen bei Rogers in den unmittelbaren Vorgängen sowie in älteren theoretischen Überlieferungen. Die älteste philosophische Wurzel des Menschenbildes geht auf Sokrates zurück. „Im Daimonion wird ein Bild vom guten Kern in jedem Menschen skizziert, den es frei zu legen gilt; dies aus der Annahme heraus, daß der Mensch in sich selbst die Wurzel allen Wissens und Könnens hat. Dazu dient die Methode der Mäeutik, eine Art Frage – Antwort – Spiel, bei dem der Philosoph nicht der Wissende ist und somit weder lehrt noch urteilt, sondern den anderen soweit bringt, daß dieser selbst sich belehrt und beurteilt“.¹⁸⁷ Rogers hat diese älteste Wurzel in sein Denken übernommen, durch jahrelange Arbeit weiterentwickelt und in sein therapeutisches Tun einfließen lassen. Im letzten Drittel seines arbeitsreichen Schaffens führt Rogers Encountergruppen mit Katholiken sowie Protestanten durch, um zu zeigen, dass ein gegenseitiges

¹⁸⁶ Vgl. Rogers/Schmid 2004, 189

¹⁸⁷ Brunner 1990, 76 zit. nach Rogers/Schmid 2004, 122

Verstehen möglich ist und dass diese Haltung nicht nur in Therapien Anwendung finden soll, sondern in allen Bereichen des täglichen Lebens. Da es dadurch zu einer Ausweitung auf alle Personen kommt, verändert Rogers den Begriff vom klientenzentrierten Ansatz auf personenzentrierten Ansatz.¹⁸⁸

Weinberger¹⁸⁹ postuliert, dass mit dem Begriff ‚person-centered‘ zum Ausdruck gebracht werden soll, „dass die Person als Mensch im Mittelpunkt steht und nicht in ihrer Rolle als Klient.“¹⁹⁰

Die Kennzeichen des personenzentrierten Ansatzes

In diesem Abschnitt sollen die unterscheidenden Merkmale zu anderen Formen der Psychotherapie aufgezeigt werden.

1. „die Hypothese, daß bestimmte Einstellungen des Therapeuten die notwendigen und hinreichenden Bedingungen therapeutischer Effizienz ausmachen;
2. ein Vertrauen in ein Modell, das Psychotherapie als Wachstum versteht, und eine Zurückweisung des medizinischen Modells im Umgang mit den meisten psychischen Störungen;
3. das Konzept, die Funktion des Therapeuten darin zu sehen, für den Klienten unmittelbar präsent und zugänglich zu sein und auf das jeweilige augenblickliche Erleben in der Beziehung zum Klienten zu vertrauen;
4. das intensive und andauernde Augenmerk auf die Welt des Klienten, wie sie diesem erscheint (von daher der Begriff klientenzentriert);
5. eine in Entwicklung begriffene Theorie, daß der therapeutische Prozeß in einem Wandel der Art und Unmittelbarkeit des Erlebens des Klienten zum Ausdruck kommt, verbunden mit der zunehmenden Fähigkeit, voller im Augenblick zu leben;
6. die ständige Betonung der selbstaktualisierenden Qualität des menschlichen Organismus als der motivierenden Kraft in der Therapie;

¹⁸⁸ Vgl. www.ph-ludwigsburg.de/.../Hinz/.../Biografie_Rogers_Hinz_Behr.p

¹⁸⁹ Dipl.-Psch., Dr. phil.; von 1978-2001 Lehrbeauftragte an der Universität Bamberg

¹⁹⁰ Weinberger 2001, 25

7. ein größeres Interesse am *Prozeß* der Persönlichkeitsveränderung als an der Persönlichkeitsstruktur;
8. der Nachdruck auf der Notwendigkeit ständiger Forschung, um daraus wesentliche Erkenntnisse für die Psychotherapie zu gewinnen;
9. die Hypothesen, daß dieselben Prinzipien der Psychotherapie auf alle Personen zutreffen, seien sie nun als „psychotisch“, „neurotisch“ oder „normal“ kategorisiert;
10. eine Sicht von Psychotherapie als eines Sonderfalls jeder Art konstruktiver zwischenmenschlicher Beziehung, mit der Konsequenz, daß sich die Anwendbarkeit aller auf dem Gebiet der Psychotherapie gewonnenen Erkenntnisse verallgemeinern läßt;
11. eine Entschlossenheit, besser alle theoretischen Formulierungen vom Boden der Erfahrung abzuleiten als Erfahrungen in eine vorformulierte Theorie zu zwingen;
12. ein Interesse an den philosophischen Problemen, die sich aus der Praxis der Psychotherapie ergeben“.¹⁹¹

Rogers postuliert, „da die Anwendungsgebiete an Zahl und Vielfalt zugenommen haben, erscheint mir jetzt die Bezeichnung »personenzentrierter Ansatz« am aussagekräftigsten“.¹⁹²

4.2.1 Die therapeutische Beziehung im personenzentrierten Ansatz sowie die Haltung des therapeutischen Personals

Die therapeutische Beziehung hat für Rogers eine wesentlich größere Bedeutung als das Heranziehen von bestimmten Techniken oder besonderen Fachkenntnissen. Der therapeutische Erfolg hängt von bestimmten Einstellungen des/der Therapeuten/in ab. Wenn diese Einstellungen dem/der Klienten/in näher gebracht werden und diese

¹⁹¹ Rogers/Schmid 2004, 187f.

¹⁹² Rogers 2012 b, 66

vom Klienten/von der Klientin auch wahrgenommen werden können, kann ein therapeutischer Fortschritt sowie eine konstruktive Persönlichkeitsveränderung verzeichnet werden. Diese Einstellung ist unabhängig von der diagnostischen Etikettierung, die dem Klienten zugeordnet wird. Dies ist ein bedeutendes Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen therapeutischen Ansätzen.¹⁹³

Die drei wichtigsten Einstellungen für den Therapieerfolg sind:

1. „die Echtheit oder Kongruenz des Therapeuten,
2. das vollständige Akzeptieren oder die bedingungslose positive Wertschätzung des Klienten durch den Therapeuten und
3. ein empfindsames und genaues empathisches Verstehen der Gefühle des Klienten und ihrer persönlichen Bedeutungen durch den Therapeuten“.¹⁹⁴

Auf den Klienten oder auf die Klientin wird kein persönlicher Druck ausgeübt. Sie dürfen entscheiden, wie viel Zeit sie benötigen und welche Gefühle sie zum Ausdruck bringen. Weiters wird die emotionale Freiheit erfahren.

Rogers stellt nicht den Lösungsvorgang eines Problems oder das Problem selbst in den Mittelpunkt seines Interesses, sondern die Person, die seiner Hilfe bedarf.¹⁹⁵

Dafür ist ein „kongruent Sein“ seitens des Therapeuten oder der Therapeutin unabdingbar.

Kongruenz

Kongruenz bedeutet, „daß der Therapeut seiner selbst gewahr ist, daß ihm seine Gefühle und Erfahrungen nicht nur zugänglich sind, sondern daß er sich auch durch sein Erleben in die Beziehung zum Klienten einbringen kann“.¹⁹⁶ Er versteht darunter „Echtheit“, „Unverfälschtheit“ und Transparenz seitens des Therapeuten oder der Therapeutin. Dem Klienten oder der Klientin ist es nur möglich zu wachsen und sich selbst zu finden, wenn der Therapeut/die Therapeutin ihm so gegenübertritt, wie er wirklich ist und sich nicht selber verleugnet. In dieser Beziehung gibt es kein hierarchisches Gefälle. Echtheit hilft Hindernisse, Blockaden, Schranken im

¹⁹³ Vgl. Rogers/Schmid 2004, 192

¹⁹⁴ Ebd., 193

¹⁹⁵ Weinberger 2001, 24f.

¹⁹⁶ Rogers 2012c, 31

Ausdruck, in der Selbstfindung zu vermindern. So kann eine aufrichtige Beziehung entstehen.

Inkongruenz würde dem Klienten/der Klientin auffallen, wenn also Körpersprache und gesprochenes Wort nicht übereinstimmen. Diese/r würde sich nicht angenommen und nicht verstanden fühlen.

Bedingungsfreies Akzeptieren

Indem der Therapeut/die Therapeutin dem Klienten/der Klientin tiefe und echte Zuwendung entgegen- und diese auch verbal zum Ausdruck bringt, wird der therapeutische Prozess gefördert. Rogers schreibt: „Wenn diese Zuwendung frei ist von Beurteilungen und Bewertungen der Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen des Klienten, verdient sie die Bezeichnung bedingungsfreies Akzeptieren“.¹⁹⁷

Der Klient/die Klientin wird vom Therapeuten/von der Therapeutin in seinem/ihrer Sein wertgeschätzt und angenommen und nicht nur unter bestimmten Bedingungen. Es werden sowohl die positiven als auch die negativen Gefühle wahrgenommen und akzeptiert. Das heißt nicht, dass der Therapeut/die Therapeutin den Gefühlen unbedingt zustimmen muss. Aber er/sie muss diese in der konkreten Situation ohne Vorurteile oder Wertungen annehmen.

Infolge des bedingungslosen Annehmens kann der Klient/die Klientin Vertrauen aufbauen. Dadurch entsteht die Möglichkeit, sein/ihr Selbst weiter zu erkunden und Verzerrungen in seiner/ihrer Wahrnehmung selber zu korrigieren. Es darf nicht als ein besitzergreifendes Helfen angesehen oder verstanden werden.

Die positive Zuwendung kann erreicht werden, wenn das Gegenüber als eigenständiges Individuum akzeptiert und angenommen wird. Mit all seinen Gefühlen, Denkweisen und daraus resultierenden Handlungen.¹⁹⁸ Es ist wichtig dem Gegenüber nicht eigene Werte, Vorstellungen, Gedanken, Empfehlungen, Ratschlägen usw. aufzuzwingen, sondern es in seiner Einzigartigkeit anzuerkennen.

¹⁹⁷ Ebd., 27

¹⁹⁸ Vgl. Rogers 2012 c, 27

Das einführende Verstehen

Unter Empathie wird einführendes Verstehen verstanden, das ein wirkliches und nicht wertendes Eingehen auf eine Person beinhaltet. Dies ist möglich, wenn der Therapeut oder die Therapeutin, wie erwähnt, kongruent ist, sich auf sein/ihr Gegenüber einlassen kann und bemüht ist, sein Gegenüber mit all seinen Ängsten, Vorstellungen, Werthaltungen, Verhaltensweisen, Wünschen usw. anzunehmen und zu verstehen. Damit ist nicht ein Wiederholen eines Satzes ein Nachplappern oder eine therapeutische Interpretation gemeint, sondern ein einfühlsames Begleiten.

Rogers schreibt: „Wenn Menschen einfühlsam gehört werden, wird es ihnen möglich, ihren inneren Erlebnisstrom deutlicher wahrzunehmen. Und wenn ein Mensch sich selber versteht und schätzt, dann wird sein Selbst kongruenter mit seinen Erfahrungen.“¹⁹⁹

Rogers will durch „eine feinfühligte Empathie ein Begleiter des Klienten sein und ihm dabei den Mut geben, seine Reise der Selbstentdeckung fortzusetzen“.²⁰⁰

4.3 Vertrauen in die Person

Gegenwärtig hat sich das derzeitige System, sei es in der Wirtschaft, in der Pädagogik usw. zu einem Kontrollsystem entwickelt. Deshalb fließt sehr viel Energie in ein Zertifizierungssystem, in ein kaum mehr überschaubares Regel- und Gesetzssystem, indem überwiegend das Misstrauen vorherrscht. Kinder sollen nur nach den Vorstellungen der Erwachsenen agieren, wobei der innere Bauplan, das Selbst des Kindes (ganz allgemein gesagt des Menschen) größtenteils auf der Strecke bleibt.²⁰¹

Carl Rogers weist daraufhin, dass in vielen Bereichen, wie z. B. Erziehung, Verwaltung, Familie, Psychotherapie, Religion, Geschäftsleben usw., das Misstrauen

¹⁹⁹ Rogers 2012b, 68

²⁰⁰ Rogers, Schmid 2004, 236 Kohut hatte ein anderes Ansinnen von Empathie als Rogers. Er sammelte Daten und versuchte die Wahrnehmung der inneren Welt seiner Klienten dazu zu verwenden, um das Verhalten dieser Menschen zu interpretieren. (vgl. Rogers/Schmid 2004, 236)

²⁰¹ Wild 2001, beschreibt einen nichtdirektiven Ansatz

Maturana, Verden-Zöllner 1994, 20ff. In diesem Buch zeigt Maturana und Verden-Zöllner den Weg zum Ursprung für die direkte menschliche Beziehung auf oder der dazu führt.

gegenüber dem Anderen vorherrschend ist. Dabei wird die Person unfähig und vom definierten Entwicklungsweg abweichend angesehen, das hat wiederum vorgegebene Richtlinien und Ziele zur Folge.²⁰² Er schreibt:

„Der einzelne muß auf diese Ziele hingeführt werden, weil er sonst vom vorgegebenen Pfad abweichen könnte. Lehrer, Eltern, Supervisoren müssen Verfahren entwickeln, die sicherstellen, daß der einzelne auch wirklich auf das Ziel hinstrebt (Prüfungen, Inspektionen, Verhöre). Der Einzelne wird als von Geburt an sündig, destruktiv oder träge oder all dies zusammen gesehen – als einer, der ständig überwacht werden muß.“²⁰³

Der personenzentrierte Ansatz setzt Vertrauen in die Person und so auf die Selbstverwirklichungstendenz, die Proflexion und die horizontalen Sinnstufen. Franz Fischer postuliert, dass die Menschlichkeit und die positive Zuwendung in der Begegnung mit dem Du nie fehlen darf. Dies bezieht er auch auf den Bereich der Universität. Denn Wachsen, Entwickeln, Bilden ist nur in einem wertschätzenden, entspannten und respektvollem Umfeld möglich und nicht in einem Umfeld, indem Angst und Macht vorherrscht. Wenn mit einem Menschen wertschätzend umgegangen wird, kann dieser die Zerrbilder, die sich in der Inkongruenz entwickelt haben, wieder selber korrigieren.

In der Folge wird ein großer Beitrag für soziales Lernen geleistet, der im alltäglichen Leben, in den gegenwärtigen Schul- und Kindergartensituationen sowie in therapeutischen Spielsituationen nicht wegzudenken ist. Durch diesen Ansatz wird das Vertrauen der Menschen zueinander gesteigert und vielleicht auch die Gewaltbereitschaft eingedämmt.

Die nächsten Kapitel sollen die unabdingbaren Bedingungen, das proflexive Denken und die Sinnstufen in der Annahme der konkreten Situation, die Bedeutung des Umganges einer konkreten Situation sowie die Haltung des Erwachsenen, wie sie von Carl Rogers und Franz Fischer untersucht worden ist, aufzeigen und beschreiben.

²⁰² Vgl. Rogers/Schmid 2004, 241

²⁰³ Ebd., 241

5. Methodisches Vorgehen

In diesem Teil sollen konkrete Situationen im Kindergarten sowie im Alltäglichen, mit Kindern im Vorschulalter beobachtet, protokolliert und diese an die bereits vorhandene Theorie von Franz Fischer und Carl Rogers rückgebunden werden. Wichtig dabei ist, dass der Forscher oder die Forscherin an das zu erforschende Feld unvoreingenommen herangeht. Dem Kind sowie der Situation soll mit der Haltung, wie Rogers sie beschreibt, begegnet werden. Aufgrund der individuellen Beobachtungen wird bei einigen Beobachtungen das „Besondere“ in einer Notengrafik dargestellt. Es soll der eigene Rhythmus des Kindes und die Individualität hervorgehoben werden. Die Fragebewegung, wie Franz Fischer mit den horizontalen Sinnstufen auflistet, ist eine Unterstützung, damit das Besondere in der konkreten Situation erhalten bleibt und eine positive Sinnwendung erfährt.

Bei dieser Forschungsarbeit soll eine Spezialform der teilnehmenden Beobachtung angewendet werden. Ich bin vor Ort und potentiell in der Situation anwesend, aber es soll mit dem jungen Kind keine Interaktion stattfinden und Eingriffe im Feld vermieden werden. Nur wenn Notfälle sich ergeben würden, wie z. B. ein Sturz eines jungen Kindes, wird in der konkreten Situation helfend eingegriffen. Die Situation soll keine Laboruntersuchung sein, sondern in einem natürlichen Verlauf beobachtet werden.

Die geplanten Beobachtungseinheiten werden ca. zehn Minuten dauern und die spontanen Beobachtungen je nach konkreter Situation. Alle Beobachtungen werden an die Theorie von Fischer und Rogers rückgebunden.

Weiters sollen die Theorien von Franz Fischer und Carl Ransom Rogers durch das „hermeneutische Verstehen“ einer besseren Interpretation zugeführt werden.

Bei dieser Forschungsarbeit ist es auch wichtig, mich selber zu reflektieren, um innewohnende Eindrücke, scheinbare Bedeutungslosigkeiten sowie verschiedene Wahrnehmungen im Prozess als Ergebnis einfließen zu lassen. Dabei geht es um die Produktion von sozialen, konkreten und individuellen Wirklichkeiten.²⁰⁴ Franz Fischer hat den logischen Irrtum, dass Theorie vor der Wirklichkeit steht oder eine

²⁰⁴ Vgl. Flick 2010, 286

stärkere Gewichtung als die Praxis aufweist, mit der Proflexion und Reflexion sichtbar gemacht. Die Proflexion kann aus der Sicht der horizontalen Sinnstufen gesehen werden, da diese die Wirklichkeit immer als vorausgehend annimmt. Bei der Reflexion wird das eigene Verhalten in den Mittelpunkt gestellt und nicht die Wirklichkeit. Daraus wird ersichtlich, dass das eigene Verhalten zur Aufgabe wird und nicht der Sinn, der aus der konkreten Situation erfragt werden soll. Die Proflexion geht immer von der Gesamtsituation aus und nicht nur von einem einzelnen Abschnitt.²⁰⁵ Dazu gehört das Kind mit seinem ganzen Umfeld sowie mit seinen emotionalen, sozialen und kognitiven Inhalten. Der Begriff des proflexiven Denkens unterwirft das Kind nicht Zielen, die von außen vorgegeben werden, sondern vertraut auf die nicht lösungsorientierte Begleitung des Kindes. In diesem Erfassen wird die Richtung aus der Wirklichkeit hergeleitet, indem das Kind sowie das jeweilige Fragen nach dem Sinn in dieser konkreten Situation und die daraus folgende „Aufgegebenheit“ im Mittelpunkt stehen. Weiters wird in den alltäglichen als auch in den schwierigen Situationen, in der Begegnung mit dem Du das Positive gesucht.

Mit den Beobachtungen wird auch versucht aufzuzeigen, dass die Haltung des Erwachsenen nicht nur im therapeutischen Setting Gültigkeit hat, sondern auch in allen sonstigen Lebensbereichen. Im Laufe der Arbeit wird ersichtlich, dass zwischen Franz Fischer und Carl Rogers viele Gemeinsamkeiten in der Haltung zum Menschen, im Denken sowie im Handeln zu finden sind.

An einem konkreten Beispiel aus dem Kindergartenalltag werden Möglichkeiten aufgezeigt, welche Chancen sich ergeben, wenn personenzentriert, proflexiv sowie nach den Sinnstufen in der Situation und in der Begegnung mit dem Du vorgegangen wird. An den Kategorien von Franz Fischer und Carl Rogers wird das Beobachtungsmaterial interpretativ zugeordnet und versucht den Inhalt dieser Beobachtung sichtbar zu machen. Vorerst werden Codes vom Handeln sowie von den weiterführenden Handlungen der teilnehmenden Personen (Pädagogin und Kinder) gebildet. Die Codes werden dann an die Hauptkategorien (Die unvermittelte Wirklichkeit, proflexives Denken, positive Sinnwendung) von Fischer rückgebunden und danach erfolgt die Eingliederung der Codes in Fischers Sintheorie mit den „horizontalen Sinnstufen“. Abschließend werden die Chancen vom ersten Teil, die in

²⁰⁵ Vgl. Fischer 2001, Jahrbuch 6, 78ff.

der konkreten Situation möglich wären, zusammengefasst. Danach werden auch die Codes der Pädagogin an die Hauptkategorien (Kongruenz, Empathisches Verhalten, Positive Zuwendung) von Rogers angebunden, und die verschiedenen Möglichkeiten und Chancen aufgezeigt, wenn die begleitende Person die von Carl Rogers geforderte Haltung eingenommen hätte. Zum Schluss folgt noch eine Zusammenführung der Konzepte von Franz Fischer und Carl Rogers und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten eines pädagogischen Vorgehens in der konkreten Situation.

Die nächsten Unterpunkte werden noch kurz theoretisch dargestellt.

5.1 Teilnehmende Beobachtung

In der Geschichte der qualitativen Forschung werden häufig Beobachtungen als Quelle herangezogen.

Bei der nichtteilnehmenden Beobachtung wird der Forscher oder die Forscherin in der Tradition von Goffman (1972) nicht in das erforschende Feld hineingezogen. Hingegen bei der teilnehmenden Beobachtung wird die forschende Person zusehends ins Feld involviert.²⁰⁶ Die teilnehmende Beobachtung ist als Prozess zu erfassen. Lüders (2000)²⁰⁷ spricht von der „Entwicklung eines fremden Blicks“, der eine besondere Herausforderung an die forschende Person darstellt. Damit ist gemeint, dass das Vertraute eine Distanz erfährt und so das Selbstverständliche immer wieder neuen Fragen unterworfen wird.

Bei der Beobachtung werden nicht nur visuelle Wahrnehmungen ins Protokoll aufgenommen, sondern auch solche, die die anderen Sinnesebenen betreffen (wie z.B. hören, fühlen, riechen usw.).²⁰⁸

„Reine Beobachter verfolgen den Fluss der Ereignisse. Verhalten und Interaktion gehen weiter, wie sie dies ohne die Anwesenheit eines Forschers tun würden, ohne von Störungen unterbrochen zu werden.“²⁰⁹ Die Herstellung von sozialer Wirklichkeit soll von einer Außenperspektive einer Analysierung zugeführt werden. Die Beobachtung ist eine passende Methode zur Erhebung von Datenmaterial für die

²⁰⁶ Vgl. Flick 2010, 281

²⁰⁷ Vgl. Lüders 2000, 392

²⁰⁸ Vgl. Flick 2010, 282, zit. nach Adler & Adler 1998

²⁰⁹ Flick 2010 (3.Auflg.), 282, zit. nach Adler & Adler 1998, 81

empirische Sozialforschung. Das Ziel einer Beobachtung ist, dass der zu erforschende Gegenstand (Menschen, Situationen usw.) möglichst genau wahrgenommen werden soll. Beim Auswertungsverfahren kommt es zu Sichtungen, Codierungen, Kategorisierungen sowie Zuordnungen.

5.2 Hermeneutisches Verstehen

„Hermeneutik wird als „Kunst der Auslegung“ verstanden. [...] im elementaren Verstehensakt wird etwas unmittelbar verstanden, missverstanden oder gar nicht verstanden [...] Hermeneutisches Interpretieren und Auslegen setzen erst ein, wo größere Zusammenhänge erfragt werden: also beim höheren Verstehen“.²¹⁰

Hermeneutisches Verstehen soll sich vom „Erklären“ unterscheiden, denn beim Erklären werden Ursachen aus Tatsachen hergeleitet. Beim hermeneutischen Verstehen soll der jeweilige Sinn in seiner Bedeutung erfasst werden. Dieses Verstehen kann nicht Allgemeingültigkeit beanspruchen, sondern es kommt dem Verlangen nach Objektivität nach.²¹¹

Um hermeneutisch an einen Text herangehen zu können, ist es von Vorteil, wenn die politische oder die religiöse Einstellung des Autors/der Autorin mitberücksichtigt wird.²¹²

In der Geschichte der Pädagogik hat man es mit erzieherischem Handeln, mit verschiedenen Erziehungspraktiken sowie Erziehungslehren zu tun. All diese Handlungen sind durch menschliches Tun von Individuen geschaffen worden, die dadurch nicht gesetzmäßig zugänglich sind und deshalb interpretiert werden müssen. Erziehung und Bildung ist immer von einem Weltverständnis des Menschen abhängig. Es gibt nicht „die“ Bildung oder „die“ Erziehung, sondern die Erziehung und Bildung dieses einen bestimmten Menschen. Deshalb ist bei Erziehungswirklichkeiten eine pädagogische Hermeneutik anzuwenden, die auf Konkretisierung, konkrete Erziehungssituationen und deren Theorie abzielt.²¹³

²¹⁰ Danner 2006, 61

²¹¹ Vgl. ebd., 69

²¹² Vgl. ebd., 102

²¹³ Vgl. Danner 2006, 105f.

5.3 Biografiearbeit

Biografiearbeit „erfasst sowohl die biografischen Daten (Lebenslauf) als aber auch die Interpretation dieser Fakten [...] und zusätzlich noch die subjektive Bedeutung, die diese Daten für die jeweilige Person haben“.²¹⁴ Biografie kann als persönliche Lebensgeschichte gesehen werden. Sie ermöglicht dem Menschen Rückschlüsse aus vergangenen Erlebnissen und Erfahrungen, die in Erinnerung geblieben sind, zu ziehen.

Miethe bringt zum Ausdruck, dass Biografien bedeutungsorientiert sind, denn es kann nicht alles wahrgenommen werden, sondern der Mensch filtert aus der Fülle von Eindrücken und Wissen das heraus, was für ihn wichtig und bedeutsam ist.²¹⁵

Die Biografiearbeit handelt nicht von einer Beschreibung, die die Berichte aneinanderreicht, sondern dreht sich um individuelle Erfahrungen und Erlebnisse. Eine Biografie kann nicht erfunden werden, denn diese ist immer in ein soziales, geschichtliches und kulturelles Umfeld eingebettet.

Um die eigene Identität und Beständigkeit zu sichern bedarf es ständiger Anschlussleistungen um das Vergangene mit dem Heute und dem vorgestellten Morgen in eine Verbindung zu bringen. Peter Alheit, Biografieforscher, bezeichnet diesen Prozess mit dem Fachbegriff ‚Biographizität‘:

„Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und ‚gestaltbar‘ erfahren“.²¹⁶

Dausien und Alheit bringen zum Ausdruck, dass die Arbeit mit Lebensgeschichten eine Vergegenwärtigung von Erfahrenem und Erlebtem ist und in der Folge eine neue Interpretation und Aneignung von bereits Erfahrenem in der Gegenwart. Dadurch können neue Handlungsperspektiven für die Gegenwart und Zukunft generiert werden.²¹⁷

²¹⁴ Miethe 2011, 12f.

²¹⁵ Vgl. ebd., 13

²¹⁶ Alheit 1992, 77 in: Sander 2006

²¹⁷ Vgl. Dausien/Alheit 2005, 31

6. Die Anwendung der theoretischen Ansätze von Franz Fischer und Carl Rogers

Anhand einer Beobachtung, die in einem zweigruppigen Kindergarten stattgefunden hat, werde ich versuchen die Chancen, die sich durch die Haltung des pädagogischen Personals ergeben, sichtbar zu machen. Das Wesentliche dieser Haltung ist, dem Kind und seinen Aktivitäten wieder Vertrauen entgegenzubringen und nicht an seiner Fähigkeit der Selbststeuerung und Selbstverwirklichung zu zweifeln. Für Fischer und für Rogers ist es das menschenunwürdigste, wenn die Individualität des Menschen nicht ausreichend respektiert und geachtet wird.

Hannah Arendt schreibt: „Die Individualität zerstören heißt, die Spontaneität zerstören, die Kraft des Menschen, aufgrund seiner Fähigkeiten etwas Neues zu beginnen, etwas, was sich nicht als Reaktion auf die Umgebung oder auf Ereignisse erklären lässt“.²¹⁸

Für die volle Entfaltung eines Individuums als Person sind gewisse Bedingungen und eine hilfreiche Beziehung notwendig.

Rogers postuliert, dass es nicht möglich ist, „sich in die Wahrnehmungswelt eines anderen hineinzufinden, solange man den anderen und seine Welt nicht schätzt.“²¹⁹

Dabei ist es auch wichtig, eigene persönliche Themen nicht einfließen zu lassen, um den Ausdruck des Kindes nicht zu hemmen, zu bremsen oder gar zu stören. Denn nur so kann dem „Du“ wert- und vorurteilsfrei begegnet werden.

Damit das Kind seinen eigenen Weg der Entwicklung und der Bildung gehen kann, ist es unumgänglich, dass das Kind vom pädagogischen Personal bedingungslos angenommen wird, ohne beurteilt oder bewertet zu werden. Nur so kann das Kind das notwendige Vertrauen in seine Umwelt aufbauen, die eine wesentliche Voraussetzung für eine gesunde und nichtneurotische Entwicklung ist. Wenn Misstrauen vorherrscht, kann es in seiner Entwicklung nicht mehr frei sein, da es mit einer Umwelt konfrontiert ist, in der das Kind mit seinen Bedürfnissen nicht wahrgenommen und nicht gesehen wird.

²¹⁸ Rogers 1980, 124 zit. nach Arendt

²¹⁹ Rogers 1980, 87

6.1 Eine konkrete Situation im Kindergartenalltag

Anhand eines Beispiels, welches ich in einem zweigruppigen Kindergarten beobachten konnte, möchte ich die Möglichkeiten aufzeigen, wie in einer konkreten Situation aufgrund der Fragebewegung und des proflexiven Denkens bei Franz Fischer und des personenzentrierten Umgangs bei Carl Rogers eine positive Sinnwendung erzielt werden kann.²²⁰

Beobachtungsprotokoll im Kindergarten am 14. Oktober 2012²²¹

Schauplatz Bauecke: Drei Kinder spielen in der Bauecke – Jan (3J.), Julia (3J 5M) und Robert (4J).²²² Robert baut ein Bauwerk in die Breite und auch teilweise in die Höhe. Er ist vertieft und achtet kaum auf die anderen Kinder. Julia baut neben ihm, und kommt ab und zu mit ihren Bausteinen ganz eng an sein Bauwerk heran. Robert schaut auf und beobachtet Julias Werk und dann baut er bei seinem wieder weiter. Es wird eine kleine Kooperationsbereitschaft bemerkbar. Jan baut für sich alleine. Er holt sich einmal zwei Bausteine, dann drei Bausteine, einen großen Baustein und ein Pferd. Alle geholten Teile liegen neben seinem Bauwerk. Jetzt versucht er die Steine in sein Bauwerk zu integrieren. Jan bewegt sich bauend mit seinem Körper rund um sein Bauwerk. Da stößt er mit dem Fuß an das Bauwerk von Robert und ein turmähnlicher Teil des Bauwerks fällt in sich zusammen. Robert erschrickt für einen kurzen Moment und dann beginnt er zu schreien: „Du bist gemein“. Dann wendet er sich weinend zu Jan und zerstört sein Bauwerk. Jan ist durch Roberts Handlung erschrocken, und während dieser sein Bauwerk zerstört, beginnt er laut zu weinen. Julia sitzt sprachlos bei ihrem Bauwerk und beobachtet die Situation. Ein anderes Kind läuft zur Pädagogin und teilt ihr mit, dass Robert und Jan weinen. Die Pädagogin kommt und fragt: „Was ist denn hier los?“ Robert antwortet zuerst: „Jan

²²⁰ Ich war in dem Kindergarten für einen Vormittag angemeldet, um Beobachtungen durchzuführen. Meine erste Beobachtung fand in der Bauecke statt und es folgten an diesem Vormittag noch andere Beobachtungseinheiten, Dieses Baueckenbeispiel verwende ich deshalb für meine empirische Arbeit, weil es für mich am Aussagekräftigsten ist. Die Kindergartenpädagogin agierte mit den Kindern im klassischen Erziehungsstil, d.h. die pädagogische Begleitperson ging mit einer vorgefassten Meinung an die konkrete Situation heran. Bevor sie zu der Situation in der Bauecke gerufen wurde, räumte sie in der Verkleidungsecke auf.

²²¹ Beobachtungsprotokoll C

²²² Die Originalnamen der Kinder wurden verändert.

hat mein Bauwerk zerstört“. Bevor Jan noch antworten kann sagt die Pädagogin: „Er hat es sicher nicht absichtlich gemacht, er ist ja noch jünger wie du“. Robert wird wütend (Gesichtsausdruck und Spannung in der Bewegung) und läuft aus der Bauecke. Die Pädagogin ruft Robert zurück: „Robert, du hast noch nicht aufgeräumt“. Jan sitzt mit verweinten Augen noch immer an seinem Platz und schaut dem Geschehen zu. Robert fühlt sich nicht angesprochen und setzt keinen Schritt zurück zur Bauecke. Die Stimme der Pädagogin klingt härter: „Robert, räum dein Bauwerk bitte auf oder bau weiter“. Robert schaut in Richtung Pädagogin, dreht sich um und will aus dem Gruppenraum gehen. In dem Moment ruft die Pädagogin: „Robert, komm sofort zu mir“. Robert dreht sich zur Pädagogin und kommt langsam, die Lippen aneinander gepresst zurück. Er sagt: „Jan hat es zerstört, der soll es wegräumen“. Er bleibt wie angewurzelt stehen und bückt sich nicht. Jan beginnt sein Bauwerk nach seinen Ideen wieder aufzubauen. Julia unterstützt Jan, denn sie glaubt besser zu wissen, wie das Bauwerk von Robert ausgesehen hat. Ein paar Minuten schaut Robert zu, dann bückt er sich und beginnt mitzubauen. Die Pädagogin sagt: „Das ist fein, wenn ihr wieder Freunde seid und nicht streitet“. Dann verlässt sie wieder den Bereich. Robert übernimmt jetzt die Bauleitung in dieser konkreten Situation. Er gibt vor, welche Bausteine genommen werden sollen. Jan gibt noch zwei Bausteine dazu, nimmt sein Pferd und beginnt mit dem Pferd in der Bauecke zu spielen, während Robert und Julia gemeinsam an dem Bauwerk weiterbauen.

6.1.1 Sichtung, Codierung und Kategorisierung

Nach der ersten Sichtung des Materials wurden Codes und Unterkategorien gebildet und den Hauptkategorien der Konzepte von Fischer und Rogers zugeführt. Es erscheint bedeutsam, das Handeln der Pädagogin, der einzelnen Kinder sowie die weiterführenden Handlungen der einzelnen Personen aufzulisten und diese in die Unterkategorien – unvermittelte Wirklichkeit, proflexives Denken, positive Sinnwendung – einzugliedern, um danach eine Eingliederung in Franz Fischers Sinntheorie vorzunehmen. In paraphrasierter Form werden einige Beobachtungsinhalte den Codes zugeteilt, um die Deutlichkeit des Inhalts hervorzuheben sowie eine angemessene Weiterverarbeitung zu gewährleisten.

Mit dieser eben beschriebenen Vorgangsweise soll eine Bewusstwerdung von gesetzten Handlungsschritten aufgezeigt werden.

Handeln der Pädagogin:

Fragt nach dem Geschehen „Was ist denn hier los?“

Sie interpretiert: „Er hat es sicher nicht absichtlich gemacht, er ist ja noch jünger wie du“.

Sie erinnert das Kind an eine Grundregel: „Robert, du hast noch nicht aufgeräumt!“.

Sie erteilt eine Du-Botschaft: „Robert, räum dein Bauwerk bitte auf oder bau weiter!“.

Sie setzt eine klare Aufforderung an Robert: „Robert, komm sofort zu mir!“.

Pädagogin wertet: „Das ist fein, wenn ihr wieder Freunde seid und nicht streitet“.

Handeln von Robert:

Robert baut ein Bauwerk nach seinen Vorstellungen.

Nimmt das Bauwerk von Julia wahr. Äußert sich nicht verbal.

Robert erschrickt, als ein Teil seines Bauwerkes umfällt und ist einen kurzen Moment sprachlos.

Danach schreit und weint er.

Zerstört das Bauwerk von Jan.

Antwortet auf die gestellte Frage, dass Jan ihm sein Bauwerk zerstört hat.

Er fühlt sich nicht verstanden und läuft aus der Bauecke.

Möchte der ersten Aufforderung „dem Wegräumen“ nicht folgen.

Will der zweiten Aufforderung auch nicht Folge leisten.

Er will den Gruppenraum verlassen.

Der dritten Aufforderung folgt er mürrisch.

Will seine Bausteine nicht aufräumen.

Gibt die Aufforderung an den vermeintlich Schuldigen (Jan) weiter.

Schaut zuerst zu und dann baut er mit.

Übernimmt in der konkreten Situation die Bauleitung

Baut mit Julia gemeinsam weiter.

Handeln von Julia:

Julia baut in der Bauecke.

Ihr Bauwerk ist dicht an Roberts Bauwerk.

Sie sitzt sprachlos bei der konkreten Situation und nimmt wahr.

Sie unterstützt Jan beim Wiederaufbau.

Julia baut mit Robert weiter.

Handeln von Jan:

Jan baut neben Robert und Julia.

Er baut für sich alleine.

Er holt sich Bausteine.

Er setzt die Bausteine, indem er sich um sein Bauwerk bewegt.

Bei dieser Baubewegung stößt Jan unabsichtlich mit dem Fuß das Bauwerk von Robert um.

Jan erschrickt aufgrund der Handlung von Robert.

Jan weint.

Jan beginnt Roberts Bauwerk wieder aufzubauen.

Als Robert die Führung in der Bausituation übernimmt, nimmt Jan sein Pferd und spielt in der Bauecke damit.

Weiterführende Handlungen seitens der Pädagogin:

Interpretiert eine Handlung ohne die Äußerung von Robert wertschätzend anzunehmen.

Fordert Robert auf wegzuräumen oder weiter zu spielen.

Lässt ein hierarchisches Gefüge entstehen.

Sie wertet ein Geschehen und moralisiert.

Weiterführende Handlungen seitens der Kinder:

Robert zerstört in seiner Wut bewusst Jans Bauwerk.

Robert übergibt das Wegräumen an Jan.

Jan versucht ohne Aufforderung das Bauwerk wieder aufzubauen.

Julia unterstützt Jan dabei.

Robert steigt in das Baugeschehen ein und übernimmt die Bauleitung.

Jan nimmt sein Pferd und spielt damit.

Die unvermittelte Wirklichkeit:

Robert ist sprachlos, als sein Bauwerk zerstört wird.

Jan ist sprachlos über das eigene Geschehen und über die Reaktion von Robert – schreien, weinen, zerstören von Jans Bauwerk.

Die Wut, dass er (Robert) sein Bauwerk, welches er gar nicht zerstört hat wegräumen soll, lässt ihn sprachlos sein.

Der Beginn des Wiederaufbaus durch Jan und die Mithilfe durch Julia.

Wertschätzende Lösung der Kinder untereinander.

Proflexives Denken:

Jan beginnt ohne Aufforderung seinen selbstangerichteten „Schaden“ wieder gut zu machen.

Die spontane Mithilfe von Julia.

Eigene Lösung der Kinder

Positive Sinnwendung:

Durch die Kinder – von der nichtabsichtlichen bis absichtlichen Zerstörung des Bauwerkes bis zum gemeinsamen Aufbau des neuen Bauwerkes.

6.1.2 Eingliederung in Franz Fischers Sinntheorie

Eingliederung in Franz Fischers Sinntheorie: „Die horizontalen Sinnstufen“

1.) Die vorausgesetzte unvermittelte Wirklichkeit: „Erleben“

Das Erlebnis, das Jan an Roberts Bauwerk anstößt und dieses umfällt, ist Teil der vorausgesetzten unvermittelten Wirklichkeit. In diesem Geschehen sind alle Sinne angesprochen. Es kann noch nicht in Worte gefasst werden.

Kaum verblasst dieser sprachlose Moment, distanziert sich das Kind von dem unvermittelten Erleben und versucht es in einen sprachlichen Ausdruck zu bringen.

Die Pädagogin fragt nach dem „Was“ – Was ist denn hier los?

2.) Das Unmittelbar-Allgemeine: „Beschreiben“

Robert schreit: „Du bist gemein“ und beginnt zu weinen.

Aufgrund der Allgemeinheit in der Sprache wird in dieser Situation nur das Allgemeine der Wirklichkeit erfasst. Dieses Beziehungsgefüge, welches gespürt wird, kann nicht voll in die Sprache umgesetzt werden.

Pädagogin verpackt ihr subjektiv Erfasstes in eine verbale Interpretation.

3.) Das Prädiktiv-Allgemeine: „Interpretieren“

Die Situation wird von den Kindern und der Pädagogin interpretiert. Hier beginnt die Stufe des Vermutens, des Erklärens. Gewisse Zusammenhänge werden ersichtlich. Ein Ansammeln von Wissen findet statt. Robert äußert sich: Jan hat es zerstört, er soll wegräumen.

Die Pädagogin stellt einen Zusammenhang zwischen älterem und jüngerem Kind her. Sie wendet sich der vergangenen Situation zu.

4.) Das Positiv-Allgemeine: „Sinnverstehen“

Jan verspürt eine Aufgegebenheit, das Bauwerk wieder aufzubauen.

Die Pädagogin steht vor einer Entscheidung. Soll sie nach der Theorie, den Regeln oder nach der Aufgegebenheit handeln? Sie entscheidet sich für die Theorie und erinnert Robert an das Einräumen oder Weiterbauen. Es werden allgemeine Beweggründe für das Handeln formuliert.

5.) Das Unmittelbar-Konkrete: „Handeln“

Das Kind geht in die Konkretheit des Handelns über und beginnt das umgestoßene Bauwerk für Robert wieder aufzubauen. Es ist ins konkrete Tun übergegangen. Es hat die Beherrschung über sich und die Situation erlangt und übernimmt gleichzeitig die Verantwortung für ein Erlebnis.

Die Pädagogin hat die Chance, von der Allgemeinheit der gedachten Darlegungen in die Einmaligkeit dieser konkreten Situation überzugehen. Der Beweggrund zeigt sich konkret und unmittelbar in der Wirklichkeit. Diese Stufe wird des Öfteren übersehen und gerade hier verbirgt sich eine Möglichkeit der Wirklichkeit näher zu kommen und Neues entstehen zu lassen. In diesem Beispiel ist der Pädagogin alleine das friedliche Weiterspielen ein Bedürfnis mit den Worten „Das ist fein, wenn ihr wieder Freunde seid und nicht streitet“ und nicht die Selbstverwirklichung und Selbststeuerung der einzelnen Kinder. Hier würde es darum gehen, die positiven Chancen als Beweggrund des Handelns zu entdecken.

6.) Das Positiv-Konkrete: „Bewähren und Bezeugen“

Aufgrund seiner Entscheidung (Jan), das Bauwerk wieder aufzubauen und nicht Robert auch für schuldig zu befinden, hat er für die anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen eine Vorbildwirkung erlangt. Infolge dieser Entscheidung in der konkreten Situation hat er in der Gruppe wieder sein Vertrauen aufgebaut und ist so von der Gruppe angenommen worden.

Im Positiv-Konkreten würde sich der Sinn aller Stufen im Handeln zeigen, vollenden und neue Situationen mit neuen Möglichkeiten entstehen lassen. Die Pädagogin hat in dieser Situation die neu entstandene Situation nicht als einen Prozess der Bewegung annehmen können, sondern ihr Bedürfnis nach friedlichen Beisammensein gestillt.

Die konkrete Situation und die Chancen:

Die Pädagogin wird zu einer Situation gerufen, die für sie „neu“ ist. Sie fragt, ohne zuerst die Situation mit allen Sinnen zu erfassen, ohne hinein zu spüren, nach dem „Was“ – „Was ist denn hier los“? Robert gibt der Pädagogin eine Antwort und bevor Jan vielleicht seine Sichtweise zum Ausdruck bringen kann, verbalisiert die Pädagogin ihre Sichtweise. Robert fühlt sich in diesem Moment in seinem Erleben nicht verstanden und angenommen.

Die Pädagogin reagiert auf das Weglaufen von Robert und widmet sich nur mehr dem Regelverstoß, merkt aber nicht, dass sie die Einmaligkeit dieser Situation und in der Folge die Einmaligkeit dieses Bildungsprozesses bei den Kindern übersieht.

Eine Möglichkeit hätte sich ergeben können, wenn die Pädagogin den Dialog zwischen Robert und Jan begleitet oder in der Folge sich Julia auch zu Wort gemeldet hätte. Es hätte sich bei den Kindern eine Verstärkung des Selbstwertgefühls, der Selbststeuerung sowie ein einfühlsames Verhalten entwickeln können.

In diesem Beispiel wird eine Machtstruktur auf dem Gebiet der Regeleinhaltung aufgebaut.

Jan verspürt eine Aufgegebenheit, eine Art innere Stimme, und beginnt wortlos mit dem Wiederaufbau. Robert spürt auch eine innere Stimme, die ihm sagt, dass Jan einen Schritt zur Wiedergutmachung setzt. Robert lässt sich darauf ein und baut wieder mit. Jeder ist für sich selbst wieder aktiv und entscheidet wo er/sie sich hinwendet.

Die Pädagogin geht auf Roberts augenscheinliches Fehlverhalten ein und nimmt diese konkrete Situation nicht zum Anlass, um eine Entwicklung im Sozialen zu ermöglichen. Jede Situation bietet eine Basis, Entwicklungen im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich anzuregen. Vielleicht lässt eine zu schnelle Harmonisierung einer Situation, wenn die Fragebewegung nach Franz Fischer wegfällt, die vielen Möglichkeiten der Wirklichkeit außer Acht? Ein dialektisches Denken zwischen den bereits aufgestellten Regeln und der Realisierungsmöglichkeit in dieser konkreten Situation ist eine Hilfe die Begleitung der Kinder vom Allgemeinen in das Besondere zu führen und so Entmutigungen bei Kindern zu minimieren. Dadurch kann sich auch eine fruchtbare Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen ergeben und Machtstrukturen, die sich oft aus diesen Vorstellungen entwickeln, können eine neue Denkrichtung erfahren.

In jeder Situation wäre das unvoreingenommene Wahrnehmen ein großer Vorteil gegenüber einem Wahrnehmen, welches schon mit einer Theorie besetzt ist. Denn durch das Unvoreingenommene kann sich eine Möglichkeit eröffnen, die in der Begegnung mit dem „Du“ fruchtbar wird. Hier könnte die Kraft des Kindes Priorität haben und nicht die erziehende und allwissende Haltung des Erwachsenen. Dadurch besteht die Möglichkeit, der konkreten Situation auf verschiedene und der Wirklichkeit entsprechenden Weise zu begegnen und das Kind in der Folge in seinem Sein respektvoller anzunehmen.

Weiters werde ich dieses Beispiel von der Sichtweise, wie Rogers dem „Du“ in seinem Handeln begegnete, aufzeigen.

6.1.3 Eingliederung in Carl Rogers personenzentrierten Ansatz

Kongruent seitens der Pädagogin:

Ist die Pädagogin in dieser konkreten Situation kongruent gewesen? Für Carl Rogers ist kongruent sein, wenn die Begleitperson sich vollständig bewusst ist, was sie in diesem Augenblick im Beziehungsgefüge erlebt. Das heißt, dass die Körpersprache und das gesprochene Wort in der Begegnung mit dem Du übereinstimmen.

Die Pädagogin hat in diesem Beobachtungsbeispiel keine Beziehung zu Robert aufgebaut und aus diesem Verständnis heraus gehandelt. Auf der einen Seite hat sie Verständnis und Einfühlungsvermögen zeigen wollen und auf der anderen Seite hat sie den Prozessverlauf für selbstbestimmtes Lernen unterbrochen, indem sie ihre Sichtweise der Situation dem Gefühl von Robert entgegengestellt hat. Jan hätte vielleicht ganz anders reagiert oder Robert hätte nicht weglaufen müssen, wenn er in dieser Situation von der Pädagogin verstanden und angenommen worden wäre.

Emphatisches Verhalten:

Die Pädagogin hat die Frage nach dem „Was“ gestellt, aber sich nicht auf die Gefühlswelt der Kinder eingelassen. Sie hat Robert nicht in der konkreten Situation in seinem Schmerz begleiten können. Sie hat nicht versucht, sich in die sprachlose Begegnung Roberts mit dem Erleben der Zerstörung seines Bauwerkes einzufühlen. Und es ist ihr in dieser Situation nicht gelungen, ihre eigene Bewertung heraus zu halten.

Weiters teilt die Pädagogin nicht die Freude, dass die Kinder eine eigenständige Lösung in der Situation gefunden haben. Im Gegenteil, sie hebt sogar noch den moralischen Wert, wie z.B. „Das ist fein, wenn ihr wieder Freunde seid und nicht streitet“, hervor. Sie merkt kaum wie viele Prozesse in dieser kurzen Sequenz auf der emotionalen und sozialen Ebene abgelaufen sind.

Positive Zuwendung:

Eine bedingungslose Annahme des emotionalen Ausdrucks der Kinder hat seitens der Pädagogin nicht stattgefunden. Sie hat ihre Werte in der konkreten Situation den Kindern übergestülpt und von ihnen Verständnis und Anteilnahme erwartet. Es hat eine Verschiebung der Bedingungen stattgefunden.

Die konkrete Situation und die verschiedenen Möglichkeiten:

Die Pädagogin ist zwar zu dieser konkreten Situation gerufen worden, aber sie hat in dieser konkreten Situation nicht die ganze Tragweite des emotionalen, sozialen und geistigen Prozesses der beteiligten Kinder erfasst. Sie hat Robert nicht so annehmen können, wie er sich in diesem Moment gefühlt hat. Hätte sie den Gefühlen von Robert Raum gegeben, hätte sie sich womöglich von ihrem unbewussten Machtgefüge lösen und dessen Gefühle begleiten können. Dadurch hätte Robert wiederum die Möglichkeit gehabt sich selbst in dieser Situation zu spüren und eine eigene Lösung zu finden. Damit hätte die Pädagogin bei Robert einen Entwicklungsschritt ermöglicht, der ohne dieses Verhalten nur schwer oder gar nicht hätte stattfinden können. Sich selber spüren und sich mit all seinen Gefühlen annehmen können, lässt wieder einen Schritt zur „Seins-Entwicklung“ zu. Daraus folgend wird eine Basis geschaffen, damit sich das Kind besser versteht und sich auch in einen Anderen hineinversetzen kann, ohne es mit seinen eigenen Gefühlen zu mischen. Das grundlegende Vertrauen in die Kinder hat die Pädagogin durch ihr Verhalten nicht aufgebaut, da sie sich nicht auf die Gefühlswelt von Robert eingelassen hat.

„Diese Einstellung, die Welt aus der Sicht des Lernenden zu sehen, ist etwas im Unterricht bisher noch nie Dagewesenes. Aber wenn der Lehrende so reagiert, daß der Lernende sich verstanden fühlt – und nicht beurteilt und bewertet – dann hat es weitreichende Konsequenzen“²²³. Konsequenzen für ein Umdenken in den Handlungsabsichten sowie in der Begegnung mit dem Du.

²²³ Rogers 1977, 145

6.1.4 Zusammenführung der Möglichkeiten und Ergebnisse

Die konkrete Situation (Beispiel) und die Konzepte von Fischer und Rogers sollten nun zusammengeführt und dadurch Möglichkeiten aufgezeigt werden, die in dieser Situation stattfinden hätten können, wenn personenzentriert, proflexiv und nach den Sinnstufen vorgegangen worden wäre.

Die Pädagogin wird zu dieser konkreten, einmaligen Situation gerufen. Sie hat die Chance sich auf die unterschiedlichen emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der drei Kinder einzulassen, diese anzunehmen, zu verstehen und nicht abzulenken. Wenn keine Gefahr in Verzug ist, wäre es von Vorteil die Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder abzuwarten und diese dann verständnisvoll zu begleiten. Sie kann sich selber fragen, was ihr die Situation sagen will und wie sie den Schmerz von Robert bedingungslos aufnehmen und ihm in der Folge ein entspanntes und wertschätzendes Umfeld bereiten kann. In dieser Haltung hat sie die Chance das Selbstkonzept des Kindes zu stärken und nicht zu stören oder das Kind in ein Abhängigkeitsverhältnis zu bringen.

Indem die Pädagogin ihre Aufmerksamkeit auf die zum Ausdruck gebrachten Gefühlen des Kindes lenkt und diese in einer gewissen Weise dem Kind zurückreflektiert, kann das Kind Einsicht in sein Verhalten gewinnen und in der Folge andere Handlungsschritte setzen. In unserem Beispiel ist Robert sehr erbost, weil ihm Jan einen Teil seines Bauwerkes zerstört hat. Wenn die Pädagogin die Wut, den Ärger, den Zorn von Robert angenommen und ihm seine Gefühle verbal zurückgespiegelt hätte, hätte sich Robert in dieser Situation verstanden gefühlt. Sie hat aber Jans vermeintliche Absichten verbal zum Ausdruck gebracht und so Robert nicht in seinem Sein angenommen, sondern eher Jan in den Mittelpunkt gestellt. Sich beiden Kindern gleichzeitig mit voller Aufmerksamkeit zu widmen, ist nicht möglich. Deshalb wäre es von Vorteil sich zuerst dem bedürftigeren Kind zuzuwenden. Dabei ist zu beachten, dass eine Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind aufgebaut und so ein Beitrag zur seelischen Gesundheit des Kindes geleistet wird. Da jedes Kind ein eigenes Individuum ist, kann die Dauer des Gefühlsausdrucks unterschiedlich sein.

In einem vertrauten und entspannten Umfeld hätte Jan vielleicht selber sein Handeln verbalisieren können oder Julia wäre vielleicht aus der abwartenden Haltung herausgetreten. Wenn die unterschiedlichen Ausdrucksformen bedingungslos angenommen worden wären, hätte der Regelverstoß gar nicht stattgefunden, der auf die voreilige Verbalisierung seitens der Pädagogin zurückzuführen ist. Aber die Kinder finden eine eigene Lösung. Jan spürt wahrscheinlich die schmerzenden Gefühle von Robert und seine innere Stimme sagt ihm, dass er einen Schritt in Richtung positiver Zuwendung machen soll. Er beginnt von sich aus, den umgestoßenen Teil des Bauwerkes wieder aufzubauen. Aufgrund dieses Zeichens von Jan, kann Robert seine Gefühle wieder ordnen und die neue Situation annehmen. Die Aussage der Pädagogin: „Das ist fein, wenn ihr wieder Freunde seid und nicht streitet“, die nicht wirklich etwas mit der Situation zu tun hat, hat keinen Beitrag in Richtung positiver Zuwendung geleistet. Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen, die die Pädagogin hätte bieten sollen, um konstruktives Lernen im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich zu fördern, hat somit nicht stattgefunden. Dadurch entsteht im Kind eine Abwehrhaltung und eine Verteidigungsstrategie wird aufgebaut, um das Selbst zu schützen. Nur in einem entspannten Umfeld, indem das Kind bedingungslos angenommen wird, kann es wirklich das Innere nach außen zum Ausdruck bringen.

An diesem Beispiel ist es ersichtlich, wie wichtig es wäre, als Pädagogin oder Pädagoge eine wertfreie Haltung einzunehmen, um dem Kind eine bestmögliche Verarbeitung zu ermöglichen. Im nächsten Kapitel wird diese Haltung näher erläutert.

6.2 Proflexives Denken bei Fischer und Rogers

Franz Fischer ging in jeder Situation offen und wertschätzend auf den Anderen, egal welcher Profession, zu sowie auch auf seine Studenten und Studentinnen. In der Begegnung mit dem Du konnte so eine Bildungspartnerschaft entstehen. Er dehnte der konkreten Situation, den Rahmen zum Du ohne Inhalt hinüber und spürte, welcher Handlungsschritt in dieser konkreten Situation der Geeignetste war. Infolge dieser Haltung zum Gegenüber, zum Du, wurde das Besondere vorgezogen und nicht gleich dem Allgemeinen zugeführt. Bei Fischer trug das Vertrauen, das er in

seiner eigenen Familie erfuhr dazu bei, dass er sich dem Anderen gegenüber immer wertschätzend und annehmend verhalten konnte.

Fischers Vorbild im Philosophiestudium war wie bereits oben erläutert Erich Heintel, der mit seinen Studenten und Studentinnen in einer Art „sokratischer Freundschaft“ viele und lange Gespräche führte. Fischer selbst gab sein Wissen ebenso stets im Austausch weiter und zeigte dem Du gegenüber kein sicht- und spürbares hierarchisches Verhalten in seiner Haltung.²²⁴

Rogers kam zum proflexiven Denken und Handeln durch viele eigene Erfahrungen und Erlebnisse. Für ihn war es sehr wichtig, dass der Mensch gehört werden soll. Er schreibt in seinem Buch „Der neue Mensch“, dass er in seiner Schulzeit oft erleben musste, dass ein Kind eine Frage stellte und dieses Kind von Seiten des Lehrers eine andere Antwort bekam. Er „empfand eine Art kindlicher Verzweiflung über den Mangel an Verständigung, der so verbreitet war. [...] Wenn ich jemanden richtig hören kann, komme ich in Kontakt mit ihm; es bereichert mein Leben. Durch Zuhören habe ich all das gelernt, was ich über den einzelnen, über die Persönlichkeit, über zwischenmenschliche Beziehungen weiß. [...] sich in Kontakt mit der universellen Wahrheit zu fühlen“.²²⁵ Damit meint er ein tiefes und aktives Zuhören, ein Aufnehmen der unterschiedlichen Abstufungen des menschlichen Ausdrucks. Dabei ist es wichtig nicht nur seine Worte zu hören, sondern den Menschen, das Du, in seiner Ganzheit zu spüren.

Franz Fischer spricht von der Wirklichkeit als „Sinn aus sich selber“. Weiters postuliert er, dass zu unterscheiden ist, „ob wir uns zur Wirklichkeit theoretisch verhalten und ihre Wahrheiten erkennen wollen oder ob wir die Wirklichkeit als eine praktisch-ethische Forderung auffassen, die nicht zu erkennen, sondern gegenüber dem je bestimmten Du zu vollbringen ist“.²²⁶

²²⁴ Vgl. Fischer-Buck 1987, 27

²²⁵ Rogers 2012b, 19

²²⁶ Fischer 1980, 55

6.2.1 Die Begegnung mit dem Kind

Rogers musste selber die Erfahrung machen, dass es sehr frustrierend ist, wenn man für etwas genommen oder gehalten wird, was man gar nicht ist. Insbesondere lehnt er ab, wenn eine Person nur das hört, was sie in diesem Moment hören will oder die Botschaft verdreht, um zu der erwarteten Antwort zu gelangen.²²⁷

In diesem Zusammenhang spricht Anne Fischer-Buck von der Etikettierung. Kinder oder Situationen werden verkannt, weil die Theorie vorrangig im Kopf ist und nicht die „vorausgesetzte unvermittelte Wirklichkeit“, ihren Stellenwert einnehmen kann oder darf. In der pädagogischen Welt passiert es öfters, dass die Empfindlichkeiten und Befindlichkeiten der Begleitpersonen so stark in die jeweiligen Situationen des Kindes einfließen, dass es dem Kind kaum möglich ist, seinen eigenen Stellenwert zu finden. Dadurch wird das Kind von sich selbst weggebracht und beginnt Mechanismen zu entwickeln, die für den eigenen inneren Bauplan des Kindes störend wirken. Von daher wäre es von Vorteil, wenn die Begleitperson in jede neue Situation unvoreingenommen und möglichst frei von eigenen Be- und Empfindlichkeit hineingeht. Da der Fokus gegenwärtig sehr stark auf kognitive Bildung und deren Abfrage gerichtet ist, kann beobachtet werden, wie oft der Erwachsene das Kind in seinem Tun unterbricht und belehrt. Dabei wird aber sehr schnell der Fluss der Eigenaktivität gestört.²²⁸

Dazu möchte ich ein Beispiel geben, wie wertvoll es ist, wenn das Kind in seinem/ihrem Tun nicht unterbrochen wird.

²²⁷ Vgl. Rogers 2012b, 24

²²⁸ Für Maria Montessori ist es wichtig, dass das Kind in seinem Tun respektiert und nicht unterbrochen wird. (Montessori 1989, 110)

Beobachtungsprotokoll: Spielplatz Raphael (18 Monate), 15. Oktober 2011²²⁹



230

Raphael ist mit seiner Oma auf dem Spielplatz (in seinem Heimatort) und sie hat ein kleines Papiersackerl in der Hand (vorher war sein Gebäck drinnen). Er geht zu dem Beach Volleyballplatz, kniet sich in den Sand und beginnt den Sand zwischen seinen Fingern durchrieseln zu lassen. Die Oma zeigt ihm das Papiersackerl und einen Plastiklöffel (hatte sie in ihrer Handtasche). Raphael greift nach den zwei Dingen und beginnt mit der rechten Hand Sand in das Sackerl zu löffeln. Als dieses halbvoll gewesen ist, hört er auf zu löffeln, macht das Sackerl mit der linken Hand zu und steht auf. Er geht einen Schritt weiter, kniet sich nieder, leert das Sackerl aus und beginnt von neuem mit dem Löffel Sand in das Sackerl zu füllen. Als es wieder halbvoll gewesen ist, macht er wieder das Sackerl zu, steht auf, geht einen Schritt weiter, leert den Sand aus und beginnt wieder Sand in die Tüte zu löffeln.

²²⁹ Beobachtungsprotokoll D

²³⁰ Abbildung 2: Foto zur Notengrafik Spielplatz

lerne²³³, das heißt „Rituale bilden das Fundament des Aufwachsens“.²³⁴ Das Üben an vielen Beispielen ist ein notwendiger Bestandteil jeden Lernens“.²³⁵ Das Gehirn ist bestimmt, immer zu lernen. Zweijährige Kinder begreifen ihre Umwelt immer aktiv.²³⁶ An dieser Stelle soll nicht auf den Sinn der Wiederholungen für die Bildung weiter eingegangen werden, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sondern das Besondere aus dieser so vermeintlich simplen Aktivität dieses jungen Kindes hervorheben. Hier stellt sich die Frage: Was will die Situation zeigen? Warum ist der Fokus des Kindes auf diese für ihn wichtige Ordnung gerichtet? Dabei ist es wesentlich, das Kind nicht zu unterbrechen, sich einzufühlen und das Kind in einer wertschätzenden Haltung anzunehmen.

Dieses Beispiel zeigt auf, dass eine wertschätzende und respektierende Haltung dem Du gegenüber unabdingbar ist. Rogers schreibt auch, dass ein „schöpferisches, aktives, sensibles, genaues, einfühlsames, nicht bewertendes Zuhören in einer Beziehung ungeheuer wichtig“²³⁷ ist und in der Folge wird dem Kind gestattet, ein eigener Mensch mit eigenen Interessen, Aufgaben, Absichten und Wertmaßstäben zu sein. Gerade diese „Kleinigkeiten“ im alltäglichen Leben, dazu gehört auch der Kindergarten oder die Schule, öffnen Sichtfenster für proflexives Denken und Handeln, auf das ich in den nächsten Kapiteln näher eingehen werde.

6.3 Die Aktualität des proflexiven Denkens und Handelns

Nicht das große „Grelle“ ist oft das Bedeutende, sondern das kleine unscheinbare, welches in der konkreten Situation, wenn die Haltung des Pädagogen oder der Pädagogin einfühlsam ist und wenn nach dem Sinn gefragt wird, zum Vorschein kommt und die nächsten Handlungsschritte bestimmt.

Hier werde ich einen kurzen Abstecher in die griechische Mythologie machen, zu Chronos und Kairos. Chronos ist der Gott der Zeit als Maßeinheit, die unaufhaltsam weiterläuft und vorhersagbar ist, so ist es möglich zu planen oder vorauszuschauen.

²³³ Vgl. Spitzer 2010, 58

²³⁴ Ebd., 58

²³⁵ Ebd., 59

²³⁶ Vgl. ebd., 62

²³⁷ Rogers 2012b, 25

Hingegen Kairos steht in der Antike für eine von Gott geschenkte günstige Gelegenheit.²³⁸ Im Kairos kommt das Moment zum Vorschein, das nicht gefasst werden kann. So ist es auch im pädagogischen Leben, denn es können sich viele Gelegenheiten am Tag mit Kindern ergeben, die nicht planbar sind. Daher ist es von großer Bedeutung, dass dem Inhalt der konkreten Situation ohne Voreingenommenheit begegnet wird und auf diesem Wege das pädagogische Personal der Wirklichkeit²³⁹ ein Stück näher kommt. Ob eine Begegnung mit dem Du geglückt ist und den Segen des Kairos erhalten hat oder nicht, kann nicht vorausgesagt werden. Meistens sind die nichtgeplanten Erlebnisse oder Erfahrungen effektiver als all das Geplante. Aus diesem Grunde ist es wichtig, in der konkreten Situation nach dem Sinn zu fragen und die Situation so anzunehmen und zu akzeptieren, wie sie ist. Nicht von Vorteil wäre es, mit der eigenen Meinung, die mit Theorie besetzt ist, dem Du gegenüber zu treten. Rogers spricht davon, dass das Leben ein aktiver und nicht passiver Prozess ist und daher können sich im Alltag sowie im Kindergarten oder Schule unvorhergesehene Dinge ergeben, denen mit unterschiedlichem Denken und Handeln begegnet wird.

Dem menschlichen Organismus, sowie allen anderen lebenden Organismen, liegt, wie Rogers es ausdrückt, eine „Selbstverwirklichungstendenz“ zugrunde. Diese Tendenz kann natürlich deformiert, aber nicht zerstört werden, ohne den Organismus zu liquidieren. Für Rogers ist es wichtig, dass diese Tendenz nicht verformt wird, sondern dass die Voraussetzungen geschaffen werden, dass diese positiv zielgerichtete Tendenz sich entwickeln und wachsen kann.²⁴⁰ Für Franz Fischer ist die Proflexion in der konkreten Situation unabdingbar, um so die Selbstverwirklichungstendenz nicht zu hemmen.

Er schreibt:

„Man kann die Wendung zur Proflexion auch auf die einfache Formel bringen: Der Sinn der Reflexion auf das Selbst, zu der nur der Mensch fähig ist, ist die Proflexion, eben die Verwirklichung der Menschlichkeit in der Wendung auf die Aufgegebenheit hin“.²⁴¹

²³⁸ Vgl. www.grundl-akademie.de/uploads/tx_gladownloads/2011_Zeit.pdf

Von der Quantität und Qualität der Zeit – Grundl Leadership Akademie

²³⁹ Mit allen Sinnen erfasste Wirklichkeit

²⁴⁰ Vgl. Rogers 2012b, 69ff

²⁴¹ Fischer-Buck 1987, 157

Fischer schreibt weiters, dass auch in der Wissenschaft die Proflexion von der Reflexion zu unterscheiden wäre. Denn die Proflexion

„wendet sich auf die Wirklichkeit im Bewusstsein der Vorläufigkeit ihrer Aussagen und ihrer Gesamtverantwortung, während Reflexion Aussagesysteme über die Wirklichkeit stellt und den Gesamtauftrag nicht mehr erkennt, wodurch dann der Zwang zur Ideologisierung oder die sinnleere Manipulation entsteht, und die menschliche Freiheit verloren geht“.²⁴²

Daraus lässt sich ableiten, wie rasch beispielsweise ein Kind, wenn die Begegnung mit dem Du in einer konkreten Situation nicht wertschätzend und einfühlsam abläuft, in eine vordefinierte Richtung begleitet und/oder therapiert wird und diese Verfahrensweisen sich über unsere menschliche Aufgegebenheit stellen. Mit dieser Haltung verschließt man sich und ist nicht mehr offen, um aus dieser Situation eine neue Botschaft zu erspüren oder anzunehmen.

In der Proflexion geht es „um den lebendigen Dialog zwischen dem schon Gewußten und Gekonnten und dem sich in diesem Augenblick Offenbarenden. [...] Proflexion ein Weg der kleinen Schritte, ohne je ein erfüllbares Planziel zu werden“.²⁴³ Dazu gehört, den Anderen zu hören, ihn versuchen zu verstehen, respektvoll zu begegnen und vom Anderen das gleiche in seiner Zuwendung zu erfahren.

Der Einfluss der Proflexion

„ist anders, als eine verstandene Denkstruktur oder ein einsehbarer empirischer Zusammenhang. Er verändert unmittelbar, man versteht und handelt nach und nach anders als vorher. [...] Der Einfluß besteht eher in einer Bereitschaft, auf das Neue zuzugehen. [...] Man läßt das Sein gelten, und dann schafft es in uns das Schöpferische, man ahnt die Chancen und kann sie nutzen.“²⁴⁴

Für Fischer ist es unumgänglich, sich mit den Wertvorstellungen im Positiv-Allgemeinen immer wieder auseinander zu setzen. Sonst werden Kinder in konkreten Situationen nur allzuleicht auf einen gemeinsamen Nenner gebracht, wie z. B. ‚Er sucht ja nur nach Aufmerksamkeit‘. Das kann manchmal zutreffen, aber auch viele Male daneben gehen. Um nicht allzuleicht sich in diese Gefahr zu begeben, wäre es

²⁴² Ebd., 167

²⁴³ Ebd., 168

²⁴⁴ Ebd., 169

von Vorteil sich proflexiv der konkreten Situation zu widmen und durch die Fragebewegung und die emphatische Haltung dem Du gegenüber, der Wirklichkeit ein Stück weit näher zu kommen. Diese Vorgehensweise ist wichtig, um die nächsten Handlungsschritte so zu setzen, dass das Besondere nicht gleich dem Allgemeinen weichen muss.

6.4 Die Bedeutung der konkreten Situation für die pädagogische Arbeit mit Kindern und deren weiteren Handlungsabläufe

Rogers bringt zum Ausdruck, wie wichtig es ist, eine Beziehung zum Du aufzubauen, um so das Du nicht zu verkennen. Er schreibt in seinem Buch „Der neue Mensch“: „Es ist um so vieles leichter, andere für das zu mögen, *wofür ich sie halte* oder was ich mir von ihnen *wünsche* bzw. was sie meiner Ansicht nach *sein sollten*. Einen Menschen so zu mögen, wie er ist, und auf meine Erwartungen, wie ich ihn haben möchte, oder wie er für mich sein sollte, zu verzichten, meinen Wunsch aufzugeben, diesen Menschen nach meinen Bedürfnissen zu ändern, dies ist ein überaus schwieriger, aber gewinnbringender Weg zu einer befriedigenden intimen Beziehung“.²⁴⁵

Auch bei Franz Fischer geht es um den Beziehungsaufbau zum Du. Denn jede konkrete Situation ist einmalig und wird sich in dieser Form nicht mehr wiederholen. Auch wenn die Situation einer anderen Situation ähnelt, ist diese dennoch anders. Die Annahme dieser einmaligen Situation ist für die Begegnung mit dem Du und den weiteren Handlungsverlauf von Bedeutung. Denn in diesen Moment wird entschieden, in welche Richtung sich die Begleitperson in ihrem Denken und Handeln wendet. Wenn eine positive Sinnwendung stattfinden kann, wird der Beziehungsaufbau zum Du in den allermeisten Fällen ein gelungener sein. Kann sich die Begleitperson von ihrer Voreingenommenheit nicht lösen, geht die Einmaligkeit, und damit ein entwicklungsfördernder Beziehungsaufbau verloren. Rogers hat schon darauf hingewiesen, dass die Echtheit oder Kongruenz der Begleitperson, die Anteilnahme an der Situation und die Wertschätzung gegenüber der zu begleitenden

²⁴⁵ Rogers 2012b, 51

Person, sowie das einfühlsame Verstehen, Voraussetzungen für die positive Entwicklung eines Menschen sind.

Dabei ist für Rogers das „Zuhören“ eine der mächtigsten Kräfte, die eine Veränderung bewirken kann. Denn wenn Menschen einfühlsam gehört, geschätzt, akzeptiert werden und sich selber wieder schätzen und akzeptieren lernen, dann werden sie selber feinfühler und können sich auch besser einschätzen. Das Selbst wird mit den eigenen Erfahrungen kongruenter.²⁴⁶

Weder proflexives Denken noch der personenzentrierte Ansatz ist als ein technisches Können anzusehen, denn dafür bedarf es mehr als nur ein theoretisches Wissen. Anne Fischer-Buck weist daraufhin, dass Pädagogik immer zwischen konkreten Personen in einer Situation geschieht und nicht in einem luftleeren Raum. Dabei sind auch räumliche wie zeitliche Räume miteingeschlossen.²⁴⁷ Claude Lévis-Strauss geht von „fix-undfertigen‘ Experimentierfeldern“ aus.²⁴⁸ Nur künstlich geschaffene „Laborsituationen oder Gedankengebäude bringen uns der Wahrheit nicht näher“.²⁴⁹ Erst die Einsicht in die Welt des Kindes lässt den Erwachsenen verantwortlich handeln.

Rogers bringt auch zum Ausdruck, dass je stärker das Klima im Klassenzimmer, Kindergärten oder in Spielsituationen personenzentriert ist, desto kreativer, vitaler und angstfreier kann das Kind sich selber leben und in der Folge auch nachhaltige Bildung stattfinden. Für ihn ist bestätigt, dass personenzentrierte Erziehung wirkungsvoller ist und der Sinn in der konkreten Situation nicht der Allgemeinheit zum Opfer fällt.²⁵⁰

6.4.1 Das pädagogische Verhalten in der konkreten Situation

Carl Rogers spricht von einer Selbstverwirklichungstendenz, die dem Menschen inne wohnt. Dazu gehört das Bedürfnis des Kindes die Umgebung zu erforschen, zu erspielen, selbsttätig zu sein und daraus eigene, der Entwicklung entsprechende

²⁴⁶ Vgl. Rogers 2012b, 67f.

²⁴⁷ Vgl., Fischer 2012, 49f.

²⁴⁸ Claude Lévis-Strauss zit nach Fischer 2012, 50

²⁴⁹ Fischer 2012, 50

²⁵⁰ Vgl. Rogers 2012b, 148

Fortschritte zu erzielen. Alle diese kindlichen Handlungen sind Ausdruckweisen der Selbstverwirklichungstendenz. In diesem Forscherdrang des Kindes, verschiedene Dinge auszuprobieren, wird der Erwachsene immer wieder mit Situationen konfrontiert, die eine besondere Beachtung und Aufmerksamkeit verlangen. Wenn dann der Erwachsene diese „vorausgesetzte unvermittelte Wirklichkeit“ (Franz Fischer) erlebt und mit allen Sinnen fühlt, muss er noch nicht verstehen, sondern die Situation auf sich wirken lassen, außer es ist Gefahr in Verzug. An dieser Stelle bieten die horizontalen Sinnstufen von Franz Fischer eine Unterstützung an, damit das Kind in seinem Tun und Wesen nicht verkannt wird. Rogers spricht von einer Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung des Kindes. Hier geht es nicht nur um die organismische Erhaltung, sondern um die Weiterentwicklung und Entfaltung.

Voraussetzung dafür ist, dass in die menschliche Entwicklung Vertrauen gesetzt und dass nicht den unterschiedlichen Handlungs- und Verhaltensweisen mit Misstrauen begegnet wird. Denn, wenn dem Misstrauen der Vorzug gegeben wird, ist die Gefahr der Manipulation, Kontrolle, Beeinflussung usw. gegeben. Wird hingegen dem Vertrauen der Vorrang gegeben, dann kann ein Klima der Geborgenheit, der Annahme und der Wertschätzung entstehen. In so einem respektvollen Klima ist es dem Kind möglich, den Erwachsenen als positives Vorbild anzunehmen und ihm Wertschätzung entgegen zu bringen.

Roger postuliert, dass die Schule²⁵¹ ein Ort des Vertrauens sein könnte, indem die Schüler und Schülerinnen sich selbst schätzen lernen und Selbstachtung und Selbstvertrauen entwickeln.²⁵² Ein Ort an dem die Machtstrukturen fallen und ein Miteinander entstehen kann. Oft werden die spontanen Gefühle sowie das wahre Wesen eines Kindes missverstanden und von den Eltern oder dem pädagogischen Personal missbilligt. Wenn dieses Verhalten öfters erlebt wird, besteht die Möglichkeit, dass sich das Kind so fühlt, als wäre es nicht geliebt.

6.4.2 Die Haltung der begleitenden Person

Oft ist der Wunsch nach einer Lösung in der konkreten Situation bzw. in der Begegnung mit dem Du vorhanden, um die gewohnte Ordnung so rasch als möglich

²⁵¹ Gilt auch für Kindergärten oder sonstige Einrichtungen, in denen Kinder sich befinden und von Erwachsenen begleitet werden.

²⁵² Vgl. Rogers 2012b, 105

wieder herzustellen. Daraus resultieren Handlungsabläufe und -anleitungen, die der konkreten Situation des Kindes nicht gerecht werden und dieses eher entmündigen als fördern und in der Folge nicht zu seiner Entwicklung und Selbstverwirklichung beitragen.

Auf der einen Seite steht Kontrollieren, Animieren, Vorgeben und Anleiten an vorderster Stelle. Auf der anderen Seite wird Kooperationsfähigkeit, Wertschätzung, Kreativität, Eigeninitiative und vieles mehr erwartet. Daraus entsteht ein Widerspruch, der im wirklichen Leben kaum auflösbar ist, da sich die Erwartungen mit den angebotenen Lernmöglichkeiten und Zeitressourcen in den meisten Fällen nicht decken. Wenn Wettbewerb und Konkurrenzdenken im Mittelpunkt stehen, wird sich nur schwer ein Gemeinschaftssinn entfalten können. Eine Vertrauensbasis ist notwendig, um einer Begegnung mit dem Du in einer wertschätzenden Weise gegenüberzutreten zu können. Das „Du“ wird aus dieser Haltung seine eigenen Wertmaßstäbe und sein „Sein“ entwickeln und in der Folge sich nicht nur von den äußeren Quellen leiten und bestimmen lassen. Dadurch kann die Person in der konkreten Situation aus ihrem Inneren handeln und sich auch dafür verantwortlich zeigen. Die Menschlichkeit, das Miteinander, die Würde des Kindes soll in den pädagogischen Bereichen wieder die Oberhand erhalten und so ein Stück weit zum positiven Selbstwertgefühl des Kindes beitragen.²⁵³ Dafür ist es von Vorteil das Besondere in der konkreten Situation anzunehmen, sich immer wieder auf die „vorausgesetzte unvermittelte Wirklichkeit“ (Franz Fischer) zu besinnen und nicht allzuschnell ins Allgemeine und Theoretische überzuführen.

Rogers postuliert, dass die Menschen „über die Erziehungs- und Bildungsstrategien verfügen, um diese menschlichen Veränderungen möglich zu machen“.²⁵⁴ Für Rogers sind die Qualitäten des „neuen Menschen“: Offenheit, Verlangen nach Authentizität, Skepsis in bezug auf Wissenschaft und Technologie, Verlangen nach Ganzheit, der Wunsch nach Nähe, Prozeßbewußtsein, Anteilnahme, Einstellung zur Natur, Ablehnung der Institutionen, die innere Autorität, die Unwichtigkeit materieller Dinge und die Sehnsucht nach dem Spirituellen.²⁵⁵ Er argumentiert, dass dadurch die Welt menschlicher und menschenfreundlicher sein und in der Folge mit den

²⁵³ Juul spricht von einer Schädigung des Selbstgefühls, wenn das Kind vom Anderen her definiert wird, d.h. mit bestimmten Eigenschaften versehen. Diese Definition verletzt die Integrität der Person (Juul 2013, 122).

²⁵⁴ Rogers 2012b, 171f.

²⁵⁵ Ebd., 183ff.

Ressourcen wertschätzender und respektvoller umgegangen wird. Die Technologie wird zur Förderung und nicht zur Ausbeutung der Welt und der Natur eingesetzt.²⁵⁶

6.5 Die „Positive Sinnwendung“ in der Begegnung mit dem ‚Du‘, bei Fischer und Rogers

Jedes „Erleben“ eines Menschen kann einer positiven Sinnwendung zugeführt werden, indem es als Lernprozess gesehen und nicht gewertet oder Schuld verteilt wird. Dies ist meistens nur in einem Umfeld möglich, in dem ein „personenzentrierter Ansatz“ (Carl Rogers) gegeben ist und jeder vermeintliche Fehler nicht negativ konnotiert, sondern als ein Fehlen und als Chance für Entwicklung gesehen wird. Fehler oder Fehlverhalten sind von der Erziehung sowie von der Schule negativ besetzt und werden in vielen Fällen mit strafenden Sanktionen begleitet. Aus so einem Vorbildverhalten lernt das Kind, dass es in diesem Moment „schlecht“ gehandelt hat, obwohl das gar nicht der Fall war.

Die horizontalen Sinnstufen können als wertvolle Unterstützung gesehen und angewendet werden, damit das Erleben in der konkreten Situation nicht gleich einer Wertung zum Opfer fällt. Das Erleben, welches den Menschen in diesem Moment sprachlos werden lässt, soll den gesamten Prozess der Fragebewegung nicht in Vergessenheit geraten lassen, sondern immer einen Bezug herstellen. Denn die Differenz zwischen dem Erlebten und dem in Sprache gefassten Erlebnisinhalt, stellt eine Chance für neue Interpretationen dar und in der Folge eine Grundlage für andere Handlungsschritte, in eine für die Entwicklung des Menschen positive Richtung. Von Vorteil wäre, wenn von einer Vertrauensbasis zum Kind ausgegangen und so dem Kind die Möglichkeit geboten wird, mit dem Erlebten den eigenen nächsten Schritt zu setzen. Dafür bedarf es einer Wertschätzung dem Kind und der Handlung des Kindes gegenüber. So wird sein Selbstwertgefühl gestärkt und nicht durch Belehrungen seitens des Erwachsenen.

Keine Tätigkeit eines Kindes kann voll durchgeplant werden. Es ergeben sich immer wieder Situationen, die uns selber zum Staunen bringen und gerade diese konkrete Situation bietet uns eine Chance, eine andere Sichtweise einzuschlagen. Die Frage

²⁵⁶ Vgl. ebd., 186.

nach dem „Was“, dem „Wie“ und dem „Wozu“ sowie das proflexive Denken, geben eine Stütze, um das Wirkliche nicht außer acht zu lassen. Denn Kinder und Erwachsene haben verschiedene Zugänge zu gewissen Handlungsschritten. Wenn in diesen Situationen ausgebeßert oder bestraft wird, ohne sich in die Situation einzufühlen, wird das Eigene des Kindes missachtet und es kann sich nicht wohlfühlen. Das heißt nicht, dem Kind keine Grenzen zu setzen, aber werden Kinder nur an äußeren, vorgegebenen Maßstäben gemessen, so entdecken die Begleitpersonen Fehler und Unzulänglichkeiten am Kind. Es wird zu einem Mangelwesen entwertet und nicht als ein sich entwickelndes Individuum mit unterschiedlichen Entwicklungsstufen wahrgenommen. Wird das vermeintlich Fehlerhafte in einen positiven Sinn geführt, erhält das Kind die Chance sein Selbst zu stärken und sich selbst weiterzuentwickeln.

Anne Fischer-Buck schreibt von einer „Umkehr pädagogischen Denkens“ und meint damit, dass Kinder nicht an vorgegebenen und ausgedachten Plänen gemessen werden sollen, sondern dass das Eigene des Kindes als eine Bereicherung anzuerkennen ist.²⁵⁷ Denn wenn an den vorgegebenen Plänen festgehalten werden würde, würde sich ein Machtverhältnis dem Kind gegenüber etablieren und die positive Sinnggebung verloren gehen. Die Anwendung der horizontalen Sinnstufen in der konkreten Situation scheinen vielleicht ein mühsamerer Weg zu sein als ein rasches Urteil zu fällen, aber es bietet sich die Möglichkeit eine Chance wahrzunehmen, einen anderen Weg zu beschreiten und in der Folge der Wirklichkeit näher zu kommen. Das könnte eine Gelegenheit sein, von der Schuldzuweisung Abstand zu nehmen und die wertschätzende, proflexive Haltung in den Vordergrund zu stellen.

²⁵⁷ Vgl. Fischer-Buck in: Fischer 1997, 67

7. Fazit

Franz Fischer und Carl Rogers betonten das Gute im Menschen und richteten ihr Denken, Handeln und Forschen danach aus.

Nach Fischers frühen Ableben versuchte Anne Fischer-Buck die Philosophie ihres Mannes auszuweiten und diese in der Praxis zu verankern. Sie setzte Zeichen im schulischen und universitären Bereich, sowie in Kindertagesstätten, Krippen und Pflegebereichen.²⁵⁸ Im Mittelpunkt steht dabei das nie enden wollende Fragen und in der Folge die Annahme der konkreten Situation als Ausgangspunkt, dies lässt eine positive Sinnwendung zu. So kann dem Du mit bedingungsloser Liebe begegnet werden, was wiederum weitreichende Auswirkungen auf das gesamte soziale Umfeld hat. Menschlichkeit, Gemeinschaft, Verständnis, respektvoller Umgang erhalten Priorität gegenüber dem Konkurrenz- und Kontrolldenken. Franz Fischers Streben zielte darauf ab, dass die Theorie nicht versucht das Erlebte in der Begegnung zu überlagern, denn sonst die Gefahr sehr groß ist, wie auch Anne Fischer-Buck es zum Ausdruck bringt, dass das Kind leicht zu einem Fall wird und der ‚Vorrang des Wirklichen‘²⁵⁹ nicht mehr gewahrt bleiben kann.

Fischer sowie Rogers stellten das Gute im Menschen in den Mittelpunkt und zeigten auf, dass diesem wahren Kern ein Drang zur Entfaltung innewohnt. Damit das Gute im Menschen sich ausdehnen und entwickeln kann, bedarf es eines geeigneten, wertschätzenden, respektvollen Umfeldes. Jeder Mensch sehnt sich nach einem ‚Angenommensein‘ so wie er ist.

Findet das Kind ein Umfeld vor, indem es nicht „sein“ darf, wird die „Selbstaktualisierungstendenz“²⁶⁰ (Carl Rogers) Umwege beschreiten und das Kind wird Ersatzhandlungen, wie z. B. lügen, streiten, Schuld zuweisen und vieles mehr im Umgang mit dem Du hervorbringen. In dieser Lage ist es schwierig für das eigene Tun die Verantwortung zu übernehmen sowie die Fähigkeit für Selbstbestimmung und positive Zuwendung zu entwickeln.

²⁵⁸ Anne Fischer-Buck geht es um die Umsetzung der Theorie ihres Mannes in die Praxis. Sie unterstützt lokalpolitische Projekte mit dem Konzept der „horizontalen Sinnstufen“.

²⁵⁹ Vgl., Fischer-Buck 2004, 32f

²⁶⁰ „Diese Tendenz sorgt für die Erhaltung des sich bildenden Selbstkonzepts: Erfahrungen werden nun danach bewertet, ob sie für den Organismus als Ganzen förderlich sind und ob sie für das Selbstkonzept förderlich sind“ (Weinberger 2005, 27).

Rogers sieht „die Selbstverwirklichungstendenz als eine grundlegende Antriebskraft des menschlichen Organismus“.²⁶¹

Die Sinnstufen sowie das proflexive Denken und der personenzentrierte Umgang bieten eine Möglichkeit das „Besondere“ in einer konkreten Situation hervor zu heben und so das Einmalige nicht gleich der Allgemeinheit zu opfern. Dadurch öffnen sich immer wieder Türen, die Situation von anderen Blickwinkeln aus zu betrachten und so neue Handlungs- und Vorgangsweisen einfließen zu lassen.

Anne Fischer-Buck hebt hervor, dass die horizontalen Bildungskategorien nicht didaktisch oder automatisch angewendet werden dürfen, da sonst nur eine theoretische Herangehensweise und Auseinandersetzung in der konkreten Situation bzw. in der Begegnung mit dem Du stattfindet und das Kind wieder nicht in seiner Gesamtheit erfasst wird.²⁶² Franz Fischer stellt die Bildungskategorien als „Bedingungen der Möglichkeit von Bildung“²⁶³ dar. Diese beginnen im vorwissenschaftlichen Angesprochensein und enden mit dem nichtwissenschaftlichen Handeln. Dadurch kann sich ein neuer Weg in der Begegnung mit dem Kind eröffnen und dieser in der Folge eine Grundlage für die Bildungsprozesse darstellen.²⁶⁴ Anne Fischer-Buck postuliert: „Nur da, wo wir die unvoreingenommene Wahrnehmung unseres „Du“ und den Bildungssinn für uns selbst als Anfang und als dauernde Grundlage des Bildungsprozesses akzeptieren, kann umfassende Bildung sich ereignen“.²⁶⁵

So kann es dem Kind gelingen, auf „eigenen Beinen“ zu stehen, sich selbst anzunehmen, sich selbst wertzuschätzen und in der Folge auch für das eigene Handeln selbstverantwortlich zu sein. Ein Kind, welches „sein“ darf, kann die eigene Energie für die Eigenentwicklung nützen und muss nicht immer für die freie Entwicklung und Entfaltung kämpfen. Alles, was sich hemmend und etikettierend in den Weg stellt, blockiert die eigene Entfaltung.

An den vielen theoretischen sowie konkreten empirischen Beispielen in der Arbeit ist sichtbar geworden, dass das Kind weniger leicht einer Etikettierung zum Opfer fällt, wenn die Fragebewegung in der konkreten Situation, in Verbindung mit einer personenzentrierten Haltung stattfindet. Dabei entsteht in der Regel eine

²⁶¹ Rogers 1978, 265

²⁶² Vgl., Fischer-Buck 2012, 57

²⁶³ Ebd., 58

²⁶⁴ Vgl., ebd., 58

²⁶⁵ Ebd., 58

Bildungspartnerschaft, an der auch der Erwachsene lernt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Beziehung zu einem Menschen. Wenn keine Beziehung in der Begegnung mit dem Du vorhanden ist und kein Vertrauen in die Kraft des Individuums gesetzt wird, ist es kaum möglich, sein „Sein“ zu leben. Nur eine Vorstellungskraft, die von Misstrauen geprägt ist, fordert viele Kontroll- und Wertungsmechanismen ein. In der Folge ist es dem Kind nur möglich, sich selbst zu verleugnen und den Anweisungen des Erwachsenen Folge zu leisten. Das innere Streben nach Unabhängigkeit, welches im menschlichen Organismus nie aufhört, muss „Irrwege“ bestreiten und Ersatzhandlungen sowie Ersatzverhaltensweisen wählen, um sich zum Ausdruck zu bringen. Daraus ergibt sich sehr leicht, dass das Kind in seinem Wesen verkannt wird und der Erwachsene dadurch geneigt ist, Nichtenthaltendes in die Situation hinein zu interpretieren. Wenn die erste Stufe der Sinnstufen immer wieder als Ausgangspunkt in der Begegnung mit dem Du herangezogen wird, besteht die Chance der Wirklichkeit einen Schritt näher zu kommen. Die Achtung vor dem Kind und seiner Entwicklung soll nie außer Acht gelassen werden, auch wenn die Befindlichkeit des Erwachsenen in der konkreten Situation anders gelagert ist. Das Kind möchte nicht beherrscht und entmutigt werden, sondern der innere Drang nach Selbstverwirklichung soll begleitet und wertgeschätzt werden. Die Wertschätzung beinhaltet auch das eigene Tempo und den eigenen Rhythmus zuzulassen, ohne es zu drängen oder Entwicklungsschritte zu verlangen, die noch nicht aufgrund der eigenen Entwicklung zum Ausdruck gebracht werden können. Wenn das Kind nur in eine Richtung gedrängt wird, die der Erwachsene für die derzeit gültige Wahrheit und Wirklichkeit hält und aufgrund seiner Macht auch durchsetzt, besteht im Kind nur die Möglichkeit sich anzupassen, sich selbst zu verleugnen oder dagegen zu halten und die Kraft in den Widerstand zu setzen, um einen Teil des eigenen Seins leben zu können. Diese „Widerstandskämpfer“ werden oft verkannt und ihnen wird mit Macht und Liebesentzug begegnet. Damit so eine Entwicklung nicht stattfindet, sind die notwendigen und hinreichenden Bedingungen nach Carl Rogers sowie das proflexive Denken in Franz Fischers Theorie von großem Nutzen. Anne Fischer-Buck betont, dass die Pädagogik nicht vergessen darf, dass der „Ursprung ihrer Erkenntnis im

lebendigen Menschen liegt“²⁶⁶, da ansonsten die Gefahr einer unkritischen Anwendung verschiedener Bildungspläne und Bildungsstandards besteht.

²⁶⁶ Fischer-Buck 2012, 59

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Notengrafik Schuhe, Matte und Handy; eigene Darstellung

Abbildung 2: Foto zur Notengrafik Spielplatz

Abbildung 3: Notengrafik Spielplatz; eigene Darstellung

9. Literaturverzeichnis

Altfelix, Thomas (2006): Studierende und Franz Fischers Bildungsphilosophie. Leipzig und Norderstedt: Leipziger Universitätsverlag, Anne Fischer Verlag.

Aulke, R.(Hrsg)/Fischer-Buck, Anne/Fischer, Anton/Schäfer, K.-H./Zöllner Detlef; (2011): Situationspädagogik. Ausblicke auf ein Lebenswerk- Anne Fischer-Buck wird 90. In: Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik (16). Norderstedt und Leipzig: Anne-Fischer-Verlag, Leipziger Universitätsverlag.

Aulke, R./Fischer, A./Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Zöllner, D. (Hg) (2009): Bildung und Menschlichkeit I. Philosophische Ermutigung. Praktische Chancen. In: Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik (14). Norderstedt und Leipzig: Anne-Fischer-Verlag, Leipziger Universitätsverlag.

Aulke, R./Fischer, A./Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Zöllner, D.(Hg.) (2008): Neue Projekte der Franz Fischer Gesellschaft. In: Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik. Theorie und Praxis (13). Norderstedt und Leipzig: Anne Fischer Verlag, Leipziger Universitätsverlag.

Axline, Virginia M. (2002): Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren (10. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Axline, Virginia M. (1982): Dibs. Ein autistisches Kind befreit sich aus seinem seelischen Gefängnis. München: droemersche Verlagsanstalt Th. Knaur Nachf.

Bender, Hans Günter (1980): Die helfende Beziehung. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität.

Biller, K. (1994): Bezeuge, wovon Du überzeugt bist und denke vom Andern her!
Franz Fischers Beitrag zur Pädagogik der Schule. In: Pädagogische Rundschau, 48/2, 185-205

Brühlmeier, Arthur (2008): Menschen bilden. (2. Auflage) Baden Dättwill: Baden Verlag.

Buber, Martin (1983): Ich und Du. (11. Auflage). Heidelberg: Lampert Schneider Verlag.

Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik (5. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Dausien, Bettina (2008): Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biografiethoretischer Sicht. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main, 151-174

Dausien, Bettina/Alheit, Peter (2005): Biografieorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Report, Jg. 28, Heft 3, 27-36.

Derbolav, Josef (1985): Thesen zu einer pädagogischen Ethik. In: Pädagogische Rundschau, 39/3, 255-274.

Fischer-Buck, Anne (2012): Menschliche Bildung in der NS-Diktatur. Was Mintje Bostedts verborgener Widerstand heute bedeuten könnte. In Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik (17). Zeit, Raum und Differenz. Biographische, Lebensweltliche und logische Perspektiven auf den Menschen. Leipzig, Norderstedt: Leipziger Universitätsverlag GmbH, Anne-Fischer-Verlag.

Fischer, Franz (1999): Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik (2. Auflage). Norderstedt: Anne-Fischer-Verlag

Fischer, Franz (1980): Philosophie des Sinnes vom Sinn: Frühe philosophische Schriften und Entwürfe (1950=1956). Kastellaun: A. Henn Verlag – Verlag der „Rheinischen Bücherei“ GmbH.

Fischer, Franz (2007): Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft. Wien: Passagen Verlag Ges.m.b.H.

Fischer, Franz (1985): Proflexion und Reflexion, in: Michael Benedikt und Wolfgang W. Priglinger (Hrsg.), Proflexion Logik der Menschlichkeit. Wien: Löcker, 348 - 463: 447.

Fischer, Franz (1985): Die Bewegung der Menschheit, in: Michael Benedikt und Wolfgang W. Priglinger (Hrsg.), Proflexion Logik der Menschlichkeit. Wien: Löcker, 558 – 571: 562.

Fischer, Franz (1985): Strukturen der sozialen Logik, in Michael Benedikt und Wolfgang W. Priglinger (Hrsg.), Proflexion Logik der Menschlichkeit. Wien: Löcker., 572 – 581: 573.

Fischer, F./Fischer-Buck, A./Köpcke-Duttler, A./Ladenthien, V./Schäfer, K.-H., Schnellling, Th./Wunder, M./Zöllner, D. (Hg.) (1997): Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik/1997. Werte pädagogische biografische politische Perspektiven. Norderstedt: Anne Fischer-Verlag.

Fischer-Buck, Anne (1987): Franz Fischer 1929-1970. Ein Leben für die Philosophie. Wien, München: R. Oldenbourg Verlag.

Fischer-Buck, Anne/Haesner, Maren (2004): Situationen als Ursprung des Bildungsprozesses. Strukturen, Beispiele und Erfahrungen, aufgeschrieben für

Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Familien und Behörden. Norderstedt: Anne Fischer-Verlag. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Fischer, A./Fischer-Buck, A./Schäfer, K.-H./Zöllner, D.(Hg.) (2001): Situation – Ursprung der Bildung. In: Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik (6). Norderstedt und Leipzig: Anne-Fischer-Verlag, Leipziger Universitätsverlag.

Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. (3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Goetze, Herbert (2002): Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie

Hildenbrand, Bruno (2007): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek, 32-42.

Juul, Jesper (2013): Schulinfarkt. Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht. München: Kösel Verlag.

König, Christina: Franz Fischer und sein Verständnis. Der Begriff des Gewissens sowie der Proflexion, in: Thomas Altfelix (Hrsg): Studierende und Franz Fischers Bildungsphilosophie, Leipzig/Norderstedt: Leipziger Universitätsverlag/Anne Fischer Verlag, 2006, 49-63, 53

Lichtenstein, Ernst (1962): Bildungsgeschichtliche Perspektiven. Ratingen: Henn.

Liessmann, Konrad Paul (2009, 3. Auflage): Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnografie. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek, 384 – 401.

Maturana, Humberto R./ Verden-Zöller, Gerda (1994): Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Heidelberg: Auer-Verlag.

Miethe, Ingrid (2011): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim München: Juventa Verlag.

Montessori, Maria (1992): Kinder sind anders. (7. Auflage). München: Klett-Cotta
Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.

Montessori, Maria (1989): Die Macht der Schwachen. Vertrauen statt Kampf: Abrüstung in der Erziehung Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Freiburg Basel Wien: Herder Verlag.

Montessori, Maria (1994, 2. Auflage): Kinder lernen schöpferisch. Die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern. Freiburg Basel Wien: Herder Verlag.

Rogers, Carl R. (1978): Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München: Kindler Verlag GmbH.

Rogers, Carl R./Rosenberg, Rachel L. (1980): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit (Aus d. Amerikan. U. Portug. Übersetzt von Elisabeth Görg). Stuttgart: Klett- Cotta.

Rogers, Carl R. (2009a): Eine Theorie der Psychotherapie. München: Ernst Reinhardt, GmbH&Co KG, Verlag.

Rogers, Carl R. (2009b): Die klientenzentrierte Gesprächstherapie. Client-Centered Therapy. (18. Auflage) Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

Rogers, Carl R. (2012 a): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. (18. Auflage) Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, Carl R. (2012 b): Der neue Mensch. (9. Auflage) Klett-Cotta: Stuttgart.

Rogers, Carl R. (2004 b): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie (18. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

Rogers, Carl R. (2012c): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie (21. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

Rogers, Carl R./Schmid, Peter F. (2004): Personen – Zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. (4. Auflage). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Sander, Kirsten (2006): Biografiearbeit. Grundlagen der Pflege für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Brake: Prodos Verlag.

Spitzer, Manfred (2010): Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Strauss, A., Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Weinberger, Sabine (2005): Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung. (2. Auflage) Weinheim, München: Juventa Verlag.

Wild, Rebecca (2001): Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Internetquellen

www.information-philosophie.de/?a=1&t=4437&n=2&y... Stand: 8. Februar 2013

www.ph-ludwigsburg.de/.../Biographie_Rogers_Hinz_Behr.pdf Stand: 27. Jänner 2013

www.kath-info.de/ebner.html). Stand: 15. April 2013

www.lars-klein.com/start/philosophie/philosophiesartre.pdf) Stand: 16. April 2013

www.information-philosophie.de/?a=1&t=4437&n=2&y.. Stand : 5. März 2013

www.bildungsoptionen.de/sovo.htm) Stand : 5.März 2013

www.ph-ludwigsburg.de/.../Hinz/.../Biografie_Rogers_Hinz_Behr.p Stand: 4.Jänner 2013

www.grundl-akademie.de/uploads/tx_gladownloads/2011_Zeit.pdf Stand: 28. Februar 2013

www.bruehlmeier.info/berufsbildung.htm Stand: 10. April 2013

Beobachtungsprotokolle

A: Schuhe, Matte, Handy: 25. Juni 2011 (Kind: 16 Monate)

B: Situation beim Essen: 18. Juli 2012 (Kind: 29 Monate)

C: Kindergartenbeispiel: 14. Oktober 2012 (Kinder: 3 Jahre; 3,5 Jahre; 4 Jahre)

D: Sand-Löffelspiel: 15. Oktober 2011 (Kind: 20 Monate)

Korrespondenz

Da ich das Buch von Dr. Brühlmeier: „Menschen bilden“ und seine Internetseiten (über Pestalozzi) gelesen und nicht die richtige Erläuterung zu dem Zitat von Liechtenstein gefunden habe und weitere systematische Vorgehensweisen zuviel Zeit in Anspruch genommen hätte, habe Dr. Brühlmeier geschrieben und gebeten um seine Definition von den Begriffen „Individuallage“ und „Realposition“ bei Pestalozzi. Hier seine Antwort:

Elektronische Nachricht
Liebe Frau Semler

„Pestalozzi versteht unter ‚Individuallage‘ oder ‚Realposition‘ die jeweils konkrete, einmalige und unverwechselbare Lebenssituation eines Menschen, das heisst das Insgesamt aller seinem aktuellen Handeln und Erleben zu Grunde liegenden Voraussetzungen und Bedingungen, seien diese zeitlicher, räumlicher, dinglicher, gesellschaftlich-kultureller, rechtlicher, finanzieller, personaler oder noch anderer

Natur oder durch die eigenen leiblich-psychisch-geistigen Gegebenheiten bestimmt.“ (Definition von Arthur Brühlmeier, erhalten im E-Mail vom 8. Juni 2013)

Ich hoffe, Ihnen damit gedient zu haben.
Mit freundlichen Grüßen
Arthur Brühlmeier

Liebe Frau Semler

Ich schlage Ihnen vor, dass Sie die Anmerkung wie folgt gestalten:

Ich habe den Pestalozzi-Spezialisten Dr. Arthur Brühlmeier (siehe www.heinrich-pestalozzi.de und www.bruehlmeier.info) um eine Definition der Begriffe ‚Individuallage‘ bzw. ‚Realposition‘ bei Pestalozzi gebeten, worauf er mir in einer Mail vom 8. Juni 2013 die folgende Definition gab: „Pestalozzi versteht unter ‚Individuallage‘ oder ‚Realposition‘ die jeweils konkrete, einmalige und unverwechselbare Lebenssituation eines Menschen, das heisst das Insgesamt aller seinem aktuellen Handeln und Erleben zu Grunde liegenden Voraussetzungen und Bedingungen, seien diese zeitlicher, räumlicher, dinglicher, gesellschaftlich-kultureller, rechtlicher, finanzieller, personaler oder noch anderer Natur oder durch die eigenen leiblich-psychisch-geistigen Gegebenheiten bestimmt.“

Anhang

Abstrakt

Täglich werden Menschen mit Situationen konfrontiert, die konkret und unmittelbar erlebt werden. In dieser Begegnung spürt der Mensch eine Verwobenheit von emotionalen, geistigen und körperlichen Empfindungen und versucht diese in Sprache zu fassen, um zu einem Austausch zu gelangen. Zwischen dem unmittelbar Erlebten und den in Sprache gefassten Empfindungen bleibt jedoch immer eine Differenz offen. Wenn dabei zu schnell eine Lösung angestrebt wird, besteht die Gefahr dem Kind bzw. dem „Du“ in der konkreten Situation nicht gerecht zu werden. Genau dieser Problematik haben sich Franz Fischer und Carl R. Rogers angenommen und versucht der Bedeutung der Unvoreingenommenheit in der konkreten Situation sowie in der Begegnung mit dem ‚Du‘ mit den Begriffen der ‚horizontalen Sinnstufen‘, des ‚proflexiven Denkens‘ und des ‚personenzentrierten Ansatzes‘ den gebührenden Stellenwert einzuräumen. Dadurch haben sie die Möglichkeit geschaffen, das Einmalige, das Individuelle, das Besondere in der konkreten Situation wahrzunehmen und nicht gleich dem Allgemeinen zuzuführen. Die erziehende Person darf sich von der Theorie nicht in ihrem Denken und Handeln beherrschen lassen, sondern das sprachlos Erlebte in den gesamten Prozess mit einbeziehen. In der Folge bleibt so die Würde des Kindes erhalten. An einigen praktischen Beispielen im Alltag sowie im Kindergarten, die an die Theorie von Fischer und Rogers rückgebunden werden, werden Möglichkeiten und Chancen aufgezeigt, damit das Besondere dieser konkreten Situation erhalten bleibt und einer positiven Sinnwendung zugeführt werden kann.

Abstract

Day by day people are faced with situations which they experience in a concrete and immediate way. In these instances man experiences closely interwoven emotional, intellectual and physical perceptions and tries to express them in speech in order to achieve an exchange. Between the immediate experience and the verbalized emotions, however, there always remains a difference. If we then aim at a solution

too quickly, there is a risk of not appropriately appreciating the child, i.e. the “you”, in the concrete situation.

Franz Fischer and Carl R. Rogers studied exactly this difficulty and tried to establish the due importance of being unbiased in the concrete situation as well as in the encounter with the “you” using the terms “horizontal levels of meaning”, “proflexive thinking” and “person-centred approach”. In doing so they created the possibility to perceive the unique, the individual, the special in the concrete situation without translating it immediately into the general. The educating persons must not let theory dominate their thoughts and actions but have to integrate the un verbalized experience into the entire process. This way the dignity of the child is preserved. This thesis is based on some practical examples of everyday as well as kindergarten life which are linked to Fischer’s and Rogers’ theories. It examines possibilities and opportunities to retain the special aspect of these concrete situations and to give them a positive meaning.

Lebenslauf

Name: Renate Semler
Geburtsdatum: 10.04.1958
Familienstand: verheiratet; zwei Kinder; zwei Enkelkinder

Schulabschluss: Volksschule, Hauptschule, BAKIP für Kindergartenpädagoginnen und Horterzieherinnen (1972-1976)

Studium: 7. 06. 2007 Berufsreifeprüfung
2008 - 2010 Studium der Bildungswissenschaft (Bac. of Art),
Schwerpunkt: Psychoanalyse; Universität Wien
Derzeit Studium der Bildungswissenschaft (MA),
Schwerpunkt: Bildung, Entwicklung und Beratung über die
Lebensalter; Universität Wien
2011 – 2012 Studium: „Interdisziplinäre Kommunikation,
Wissensnetzwerke und soziales Lernen“ an der
Alpen-Adria Universität (IFF)

Berufliche
Tätigkeiten: Seit 1. 06. 1976 – Kindergartenpädagogin
Seit 1994 im Kindergarten Altenberg als Direktorin und
Kleinkindpädagogin
1994 Gründung einer Alternativschule – „Kreamont“
Kreatives Lernen nach Maria Montessori in St. Andrä – Wördern
Derzeit sind alle Pflichtschuljahre abgedeckt. Die Schule hat
Von Beginn an Öffentlichkeitsrecht. Elternarbeit in der Schule;
Obfrau des Vereins Kreamont.

Weitere
Bildungs-
Maßnahmen: Vertiefungsseminare: „Lebensqualität im Zusammensein von
Kindern und Erwachsenen“ mit Mauricio und Rebecca Wild.
Kursdiplom für „Nichtdirektive aktive Erziehung“
Zertifikat: Primäre Suchtvorbeugung im Kindergarten und Hort
Grundseminar für Zahngesundheitserzieherin

Diplom: Spontanes und aktives Lernen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern auf der Basis der Montessoripädagogik.

Ausbildung in
alternativen
Berufen:

Seminare: Feldenkraistherapeutin
Seminare: Energiearbeiterin
Seminare: Kinesiologin
Seminare: Breussmasseurin
Seminare für: Beraterin für Schüssler Salze und Bachblüten