

---

## TRANSFORMATIONS BILDUNG IN EINER SICH WANDELNDEN WELT / EDUCATION IN A RAPIDLY-CHANGING WORLD

---

Papers for a Congress of Educational Science of  
the European Network of Academic Steiner  
Teacher Education, May 2015, Vienna.

edited by Leonhard Weiss & Carlo Willmann

---

---

## Disclaimer

### Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany  
Ass. Prof. Dr. Aksel Hugo, Oslo/Norway  
Prof. Dr. Jost Schieren, Alfter/Germany

### Advisory Board

Dr. Neil Boland, Auckland/New Zealand  
Dr. Douglas Gerwin, Wilton, NH/USA  
Dr. Jennifer Gidley, Melbourne/Australia  
Prof. Dr. Tania Stoltz, Paraná/Brasil

### Editorial Board

(A complete updated list of members can be found on the journal website)

### Responsible Managing Editor

Prof. Dr. Axel Föller-Mancini  
Alanus University of Arts and Social Sciences  
Campus II:  
Villestr. 3  
D-53347 Alfter  
+49 (0) 2222 9321 1541  
Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

### Assistant Editor

Aida Montenegro  
Alfter/Germany  
Email: aidamilenamontenegro@gmail.com

### Layout

Dipl. Komm.-Des. Friederike Boock  
München/Germany  
Email: friedeboock@gmx.de

### Technical Support

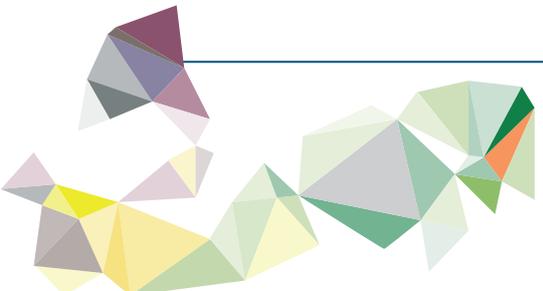
Digitale Heimat  
Berlin/Germany  
Support Contact: cf@digitaleheimat.de

**Legal Notice:** The author(s) of each article appearing in this Journal is/are solely responsible for the content thereof; the publication of an article shall not constitute or be deemed to constitute any representation by the Editors, the Publishers, the Rudolf Steiner University College, Oslo or the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter that the data presented therein are correct or sufficient to support the conclusions reached or that the study design or methodology is adequate.

### © RoSE: Research on Steiner Education

An International Peer-Reviewed Journal  
ISSN (online) 1891 – 6511  
Hosted by the Rudolf Steiner University College, Oslo (Norway) &  
by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter (Germany)

**RoSE online: [www.rosejournal.com](http://www.rosejournal.com)**




---

## Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

---

### Editorial

Leonhard Weiss & Carlo Willmann: Diagnosen und Perspektiven der Bildung in einer sich wandelnden Welt [German] .....	V
Leonhard Weiss & Carlo Willmann: Perspectives on Education in a Changing World [English] .....	IX

### Foundations and Concepts / Grundlagen und Konzepte

Gert Biesta: The duty to resist: Redefining the basics for today's schools .....	1
Rainer Patzlaff: Kindheit im Sog der Beschleunigung. Chancen und Gefahren von Bildungsreformen am Beispiel des Übergangs Kindergarten – Schule in Deutschland .....	12
Richard Landl: Bewegung und Naturerleben - die machtvollen Entwicklungsförderer .....	22
Leonhard Weiss: Die Relevanz anerkennungstheoretischer Überlegungen für den waldorfpädagogischen Ansatz einer altersadäquaten Erziehung .....	29

### Teachers and Teacher Education / Lehrer und Lehrerbildung

Leif Tjärnstig: Teaching, a Praxis of Intersubjectivity .....	38
Ruhi Tyson: Imagination at the center of moral action: developing a deeper understanding of how to educate for teacher excellence.....	46
Janne Fengler, Alexander Röhler: Zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Hoch- und Fachschulstudiengängen.....	57
Franz Feiner: Von der dialogischen Verfasstheit des Menschen. Die Gabe des Lebens und das gegebene Wort als Grundlage für Antwort und Verantwortung .....	71
Jürgen Peters: Lehrerausbildung in der Praxis (LiP) – Evaluationsbericht eines Projekts der Landesarbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Niedersachsen und Bremen.....	80

### School Praxis and Didactics / Schulische Praxis und Didaktik

Regina Vogt: Der Kompetenzbegriff im Spannungsfeld von Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft .....	94
Dirk Randoll: Selbstverantwortliches Lernen an Waldorfschulen .....	102
Friedrich Vogt: Muster für „Selbstverantwortliches Lernen“? .....	110
Angelika Wiehl: Individuation, Sinnerleben und Erkenntnis. Propädeutik der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik .....	117






---

▶ ▶ ▶ **Table of Contents / Inhaltsverzeichnis**

---

Udo Käser / Andreas Durban: Die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler durch Theaterarbeit: das Törless-Projekt der Literatur-Oper Köl .....	123
Michael Zech: Geschichtsunterricht und Identitätsbildung im Spannungsfeld von Individualität, Kulturalität und Globalität .....	133
Gunter Keller: Fähigkeitsbildung in der Weltrisikogesellschaft – Aufgabe und Bedeutung der Waldorfpädagogik .....	142
Patricia Feise-Mahnkopp: Medienbildung im waldorfpädagogischen Kontext. Bewusstseinsrevolutionärer Impuls - Unterrichtspraktisches Modell für die Oberstufe .....	153
 <b>Multicultural and Interreligious Education / Multikulturelle und interreligiöse Erziehung</b>	
Wolfgang Nieke: Multikulturelle Erziehung oder Bildung der Weltbürger? .....	166
Albert Schmelzer: Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Wie kann der Umgang mit kultureller Differenz pädagogisch gestaltet werden? .....	175
Joanna Leek: Ethics education in Polish schools – a multicultural approach with a global view .....	185
Neil Boland: The globalisation of Steiner education: Some considerations .....	192
Carlo Willmann: Religion am Rande – Fundamentalismus in der Mitte? Ein Plädoyer für eine religionssensible Schulkultur .....	203
 <b>Authors of RoSE Vol 6 / Special Edition ENASTE</b> .....	215

## **Diagnosen und Perspektiven der Bildung in einer sich wandelnden Welt**

**Leonhard Weiss / Carlo Willmann**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

*Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien, Österreich*

Pädagogik inkludiert immer Dynamik. Ob im Kindergarten, im Klassenzimmer, im Hörsaal oder in der privaten Studierstube: Bildung ist ohne Veränderung nicht denkbar. Pädagogen sind daher immer mit Veränderungs-, Verwandlungs-, Transformationsprozessen konfrontiert.

Als sich im Mai 2015 Erziehungswissenschaftler, Pädagogen, Philosophen, Theologen, Historiker und Soziologen in Wien zum internationalen Kongress „Transformations. Bildung in einer sich wandelnden Welt“ trafen, sollte es in erster Linie aber *nicht* um die, gewissermaßen existenzieller Teil jeder Pädagogik seienden Veränderungen, Entwicklungen des Edukanden wie des Erziehers gehen, sondern darum, ob und wie Pädagogik *sich selbst* zu verwandeln hat, angesichts der vielfältigen und raschen sozialen, kulturellen, technologischen, ökonomischen und demographischen Veränderungen der letzten Jahre. Mit seinem dritten (davor: 2011 und 2013) Kongress wollte das „European Network for Academic Steiner Teacher Education“ (ENASTE) damit zu einer Reflexion dieser Entwicklungen und ihrer Bedeutung für Kindheit und Jugend, für Pädagogik, Schule und Lehrerbildung beitragen.

Im Rahmen der insgesamt rund vierzig Vorträge und der anschließenden Diskussionen zeigte sich bei dem Kongress mehrfach, dass die Frage nach einer Transformation der Pädagogik auch eine immer wieder neu zu leistende Reflexion und Diskussion der grundlegenden Ziele und Aufgaben pädagogischen Handelns verlangt. Nur von einem entfaltenen Begriff der Funktionen schulischer Bildung aus, kann etwa über eine mögliche Veränderung der Form schulischer Bildung nachgedacht werden. Auch nach einer vielleicht nötigen Transformation der strukturellen wie methodischen Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung kann nur gefragt werden, wenn auf grundlegende Weise über die pädagogische Relevanz dieser Relation reflektiert wird. Daher finden sich auch in dieser Sonderausgabe von RoSE, welche einige der im Rahmen des ENASTE-Kongresses gehaltenen Vorträge und Referate versammelt, sowohl Ausführungen über aktuell brisante gesellschaftliche Phänomene, wie Multikulturalität und soziale Beschleunigung, und deren pädagogischer Bedeutung, als auch grundlegende Überlegungen zu zentralen Themen der Pädagogik, wie etwa Beziehung und Persönlichkeitsbildung, aber auch Untersuchungen einzelner Felder der pädagogischen Praxis, im Rahmen derer aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu konkreten pädagogischen Fragestellungen werden.

Am Beginn des dritten ENASTE-Kongresses standen die prinzipiellen Überlegungen Gert Biestas über Aufgabe und Funktion der Institution „Schule“ im Kontext der modernen Gesellschaft; Überlegungen, welche er in seinem ebenfalls am Beginn stehenden Beitrag für RoSE mit einem Plädoyer für die Schule als „free space“ beendet, in dessen Rahmen er für eine Schule eintritt, die in der Lage ist, gesellschaftlichen

(An)Forderungen auch zu widerstehen und damit einen Raum zu bilden, „where practising is possible, particularly practising what it means to be in the world in a grown-up way“.

Die kindliche Entwicklung vor und zu Beginn der Schulzeit stellte Rainer Patzlaff am ENASTE-Kongress in den Mittelpunkt seines Vortrages, dessen schriftliche Fassung hier veröffentlicht wird. Zentral für Patzlaffs deutlich akzentuierte Auseinandersetzung mit aktuellen bildungspolitischen Tendenzen ist dabei u.a. seine Kritik, vielerorts fehle es an einem „wirklichkeitsgemäßen Entwicklungsbegriff“, da Entwicklung als „linearer“ und nicht als Metamorphosen inkludierender Prozess verstanden werde. Basierend auf einem „wirklichkeitsgemäßen Entwicklungsbegriff“, wie er ihn bei Rudolf Steiner entfaltet sieht, wendet sich Patzlaff daher im Sinne einer „gesundheitsschaffenden und gesundheitserhaltenden Pädagogik“ gegen aktuelle Trends, etwa zur frühen Einschulung.

Kindliche Entwicklung, deren Bedingungen und Förderungen stehen auch im Mittelpunkt der folgenden Beiträge: Richard Landl weist dabei auf die Relevanz und Brisanz pädagogischer Bewegungsförderung, um der zunehmenden Reduktion der fein- und grobmotorischen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken, hin und unterstreicht dabei besonders die Bedeutung von Naturerlebnissen als „Entwicklungsförderern“. Ein Verständnis der menschlichen Entwicklung als relationalem Prozess steht im Zentrum des Beitrags von Leonhard Weiss, der die pädagogische und entwicklungsdynamische Relevanz von Anerkennungsbeziehungen untersucht und dabei die ursprünglich sozialphilosophische Konzeption einer „Theorie der Anerkennung“ in Beziehung setzt zu grundlegenden Konzepten und Praxen der Waldorfpädagogik.

Gerade im Kontext einer die Anforderungen einer sich wandelnden Welt aufgreifenden Pädagogik sind die hinter der pädagogischen Praxis stehenden ethischen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern von entscheidender Relevanz. Die daraus resultierenden Fragen nach der Bedeutung und Ausgestaltung des Selbstverständnisses von Lehrern stehen besonders im Mittelpunkt der Beiträge von Leif Tjärnstig und Ruhi Tyson, welche sich, konzeptionelle Überlegungen mit empirischen Untersuchungen verbindend, mit dem Lehren und Lernen als „Praxis der Intersubjektivität“ (Tjärnstig) bzw. als „moralische Praxis“ (Tyson) beschäftigen. Die in diesem Zusammenhang besonders von Tyson auch angesprochene Frage nach der Bedeutung einer entsprechenden Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen steht im Zentrum der folgenden Texte. Janne Fengler und Alexander Röhler gehen dabei Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung im Rahmen von kindheitspädagogischen Studiengängen nach und zeigen anhand einer selbst durchgeführten Studie u. a. wie Studierende und Absolventen die Bedeutung persönlichkeitsbildender Studienangebote für sich selbst und ihre pädagogische Praxis beurteilen. Franz Feiner stellt in seinem Beitrag zwei Projekte vor, in deren Mittelpunkt die Frage „Wie kann es gelingen, durch ganzheitliches Lernen eine ethische Haltung für eine ‚dialogische, nachhaltige Zukunft‘ aufbauen zu helfen?“ stand. Basierend auf anthropologischen Überlegungen zur dialogischen Verfasstheit des Menschen wurden dabei – auch im Blick auf die Lehrerbildung – u. a. Lernmaterialien für das Philosophieren mit Kindern über ethische Fragestellungen erarbeitet.

Eine besondere Form der Waldorflehrerausbildung stellt Jürgen Peters in seinem Beitrag dar. Im Fokus des von ihm untersuchten Projekts „Lehrerausbildung in der Praxis“ stehen vor allem die Entwicklung und Förderung von Selbstverantwortung, Feedback-Kultur und Teamarbeit an Schulen.

Der bei Peters zentrale Begriff der Selbstverantwortung spielt auch in den folgenden Beiträgen eine wichtige Rolle, hier allerdings weniger im Blick auf den Pädagogen, als auf die Ausgestaltung eines Unterrichtes, der Selbstverantwortung auf Seiten der Schüler fördert. So zeigt etwa Regina Vogt in ihrem primär systemtheoretisch argumentierenden Beitrag auf, dass es „für eine moderne Pädagogik entscheidend [ist], ob Lernen selbstreferentiell oder fremdreferentiell verläuft“. Dirk Randoll stellt Wirklichkeit und Möglichkeiten eines „selbstverantwortlichen Lernens“ an Waldorfschulen dar; eines Lernens also, welches gerade im Kontext der Herausforderungen unserer sich rapide wandelnden Gesellschaft von immer größerer Relevanz wird. Eine Methode selbstverantwortlichen Lernens stellt die Arbeit mit von den Schülern individuell zu gestaltenden Portfolios dar. Friedrich Vogt schlägt in seinem Beitrag für die Arbeit mit Portfolios die konstruktive Methode des Musteransatzes vor. Dass und wie die Methodik der Waldorfpädagogik „die selbstständige und selbstverantwortliche Urteils- und Handlungsfähigkeit des

Lernenden zum Ausgangspunkt pädagogischer Handlungsfelder“ macht, dies zeigt Angelika Wiehl in ihrem Beitrag exemplarisch an einem Unterrichtsbeispiel der 10. Klasse auf. Ausgangspunkt ihrer Darstellungen ist für Wiehl dabei die Überzeugung, dass angesichts aktueller sozialer und politischer Herausforderungen eine Schulpädagogik notwendig ist, „die sinnstiftend, menschenwürdig und freiheitlich ist, die jedem Individuum einen Übungs- und Entwicklungsweg öffnet“. Auf unterschiedliche Weise setzen sich die folgenden Beiträge mit diesen angesprochenen Zielen schulpädagogischer Praxis auseinander: Udo Käser und Andreas Durban zeigen am Beispiel eines theaterpädagogischen Projektes, wie künstlerische Arbeit die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern etwa im Umgang mit Bullying fördern kann. Michael Zech erörtert die Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts, Schülerinnen und Schülern zu einem gerade in Zeiten zunehmender Interkulturalität aber auch verstärkten Neonationalismus höchst relevanten Bewusstsein eigener Identität zu führen. Das dabei zu entwickelnde Selbstverständnis hat sich, so Zech, im Spannungsfeld personaler und kollektiver Identitätskriterien zu bewegen und zugleich auch einen ideellen Menschheitsbezug, „welcher sich transpersonal, transregional und transnational in der Achtung und Respekt zu allen Menschheitsangehörigen definiert“, zu inkludieren. Vor dem Hintergrund des auch für Zechs Überlegungen zentralen Phänomens der Globalisierung untersucht Gunter Keller in seinem Beitrag die Bedeutung des für die Waldorfpädagogik charakteristischen Anspruchs, Fähigkeitsbildung im Bereich des Denkens, Fühlens und Handelns zu ermöglichen und damit die Basis für individuelles, ethisches Handeln zu legen. Kaum ein Phänomen gegenwärtiger Entwicklung stellt gerade junge Menschen vor immer größere Herausforderungen bezüglich individueller Urteilsbildung und Sinnfindung wie der Fortschritt im Bereich der Informationstechnologie. Vor diesem Hintergrund stellt Patricia Feise-Mahnkopp in ihrem Beitrag, aufbauend auf grundlegende medienpädagogische Überlegungen, eine für die 12. Schulstufe an Waldorfschulen konzipierte Unterrichtsreihe vor, die anhand der Auseinandersetzung mit einem popkulturellen Kunstwerk Beiträge zur Medienkompetenz eröffnen soll.

Einen thematischen Schwerpunkt innerhalb des ENASTE-Kongresses bildete die Auseinandersetzung mit Fragen der Interkulturalität. Dies findet auch im Rahmen der vorliegenden Publikation ihren Niederschlag. Einen terminologischen wie konzeptionell fundierenden Beitrag zur Debatte um Möglichkeiten und Grenzen einer „multikulturellen Erziehung“ legt Wolfgang Nieke vor. Im Rahmen seiner abschließenden Überlegungen betont Nieke dabei, dass wir heute angesichts von Globalisierung und Interkulturalität vor der Herausforderung stehen, den eigenen Werthorizont sowohl als „richtig wie auch relativ“ zu begreifen. Eine zeitgemäße „Bildung des Weltbürgers“ kann daher, so macht Niekés Beitrag deutlich, nur eine Form „reflexiver und selbstreflexiver transformatorischer Bildung“ sein, deren Ziel nicht eine „endgültige Position, sondern eine gegenwärtige, die von lebhaften, akzeptierten Überzeugungen getragen ist“, darstellt. Ausgehend von der Diagnose, dass es der „Interkulturellen Pädagogik bis heute nicht gelungen sei, das Problem der strukturellen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu lösen“, geht Albert Schmelzer in seinem Beitrag der Frage nach, welche in diesem Kontext interessanten Ansätze die Waldorfpädagogik zu bieten hat. Nach Ansicht Schmelzers können dabei u. a. die für Waldorfpädagogik zentralen Formen individueller Förderung, phänomenologisch orientierter Methodik und künstlerisch-praktischen Unterrichts „für die Weiterentwicklung der Interkulturellen bzw. Transkulturellen Pädagogik richtungsweisend sein“. Möglichkeiten multikulturellen Unterrichts geht auch Joanna Leek in ihrem sich mit dem Ethik-Unterricht an polnischen Schulen beschäftigenden Beitrag nach. Jene Herausforderungen und Aufgaben, mit denen sich Waldorfpädagogik im Rahmen außereuropäischer kultureller Kontexte konfrontiert sieht, stellt Neil Boland in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und plädiert dabei für eine Waldorfpädagogik, die eng verbunden ist mit ihrem jeweils spezifischen geographischen, historischen und gesellschaftlichen Umfeld. Carlo Willmann geht in seinem Beitrag von der Überlegung aus, inwiefern zunehmende religiöse Radikalisierung und Fundamentalisierung nicht auch von Ausparung oder gar Verdrängung von Religion im öffentlichen Raum der Schule begünstigt werden. Der traditionelle, von der jeweiligen Religionsgemeinschaft verantwortete Religionsunterricht vermag zwar identitätsstiftend zu wirken, er allein genügt aber nicht, um den Anfragen der in einer religiös pluralen und multikulturellen Gesellschaft nach Orientierung suchenden Schülern gerecht zu werden. Vielmehr bedarf es einer religionssensiblen Schulkultur in der die religiöse Dimension des Menschen anerkannt, unterschiedliche Religionen gegenseitige Anerkennung und Würdigung erfahren und so ein offener und lebendiger Diskurs

hin zu Toleranz und Verständigung im Schulganzen geführt werden kann. Das Konzept der allgemein-religiösen Erziehung an Waldorfschulen bietet hier eine symboldidaktisch fundierte Grundlage, auf deren Folie etwa die Interkulturelle Waldorfschule Mannheim neue Wege auch interreligiöser Erziehung zu gehen sucht.

Veranstaltet wurde der Kongress "Transformations. Bildung in einer sich wandelnden Welt" vom Zentrum für Kultur und Pädagogik, einem Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, im Auftrag von ENASTE, dem Zusammenschluss aller im akademischen Rahmen arbeitenden europäischen Institute und Ausbildungsstätten für Waldorfpädagogik.

Bedanken möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Kolleginnen und Kollegen, die zum Gelingen des Kongresses wie auch der vorliegenden Publikation beigetragen haben: Bei Caroline Bratt, Marcelo Da Veiga, Karl Garnitschnig und Peter Lutzker, die uns als Mitglieder des wissenschaftlichen Kongresskomitees bei der Planung und Vorbereitung der Veranstaltung wesentlich unterstützt haben, bei unseren Mitarbeiterinnen im Organisationsbereich (Angelika Bühler, Jennifer Kleinfurher, Gabriele Reimann und Heidemarie Vogt) sowie bei der Redaktion von RoSE, die das Zustandekommen der vorliegenden Sonderausgabe zum ENASTE-Kongress ermöglicht hat. Unser besonderer Dank gilt aber natürlich all den Kolleginnen und Kollegen, die sich mit Ihren Vorträgen bzw. Beiträgen am Kongress bzw. der Publikation beteiligt und ihre Überlegungen und Forschungsergebnisse damit zu Teilen eines gemeinsamen Austausches über Fragen einer Bildung in einer sich wandelnden Welt gemacht haben!

## **Perspectives on Education in a Changing World**

**Leonhard Weiss / Carlo Willmann**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Germany*

*Zentrum für Kultur und Pädagogik, Vienna, Austria*

Education always involves dynamics. Whether in kindergarten, in the classroom, in a lecture hall, or in one's private study: education is inconceivable without transformation. Educators are therefore continually confronted with processes of transition, transfiguration, and transformation.

When in May 2015, educationalists, educators, philosophers, theologians, historians, and sociologists met in Vienna for the international Congress "Transformations. Education in a Rapidly-Changing World", the central question was *not* that of the changes and developments which students and educators undergo as an existential part of all learning processes, but rather the question of whether and how education *itself* should be transformed in light of the diverse and rapid social, cultural, technological, economic, and demographic changes within recent years. Following previous Congresses in 2011 and 2013, this third Congress organised by the "European Network for Academic Steiner Teacher Education" (ENASTE) aimed to reflect upon these developments and their relevance for childhood and youth, for education, schools, and teacher education programs.

In the context of about forty lectures and subsequent discussions, it became repeatedly evident that a transformation of educational approaches demands a continuous reflection upon and discussion of the fundamental goals and tasks of educational practice. It is only possible to think through a possible transformation of schools on the basis of a fully developed concept of the objectives of schooling. The question of a transformation of the structure and organisation of the teacher-student relationship can only really be posed when the educational relevance of this relationship has been thoroughly reflected upon. It is for this reason that this special edition of RoSE – the publication of a number of the lectures and papers presented at the ENASTE Congress – includes not only contributions regarding contemporary social phenomena such as multiculturalism and social acceleration, but also articles which address fundamental topics such as the relevance of relationships and personal development within the field of education. Further papers present research regarding individual fields of educational practice, addressing ways in which societal challenges raise concrete pedagogical questions.

At the beginning of the third ENASTE Congress, Gert Biesta offered thoughts on the role of the institution "school" in the context of modern society. His ideas are presented in a paper which opens this issue of RoSE, with an appeal for schools to be considered as „free spaces“ which are capable of withstanding societal pressures. Schools should provide space "where practising is possible, particularly practising what it means to be in the world in a grown-up way".

Child development in pre-school and early elementary school was the subject of Rainer Patzlaff's lecture, published here in written form. A central critique within Patzlaff's examination of current trends in educational politics is that in most places, a "realistic concept of development" is lacking: development

is understood in a linear manner instead of as a process of metamorphosis. Patzlaff outlines a “concept of development in tune with reality“, as he describes Rudolf Steiner’s approach to this theme, as basis for a “health-creating and health-sustaining approach to education“. Such an approach stands in contrast to current trends such as the promotion of early schooling.

The conditions for and support of child development are also central themes in the following papers published here: Richard Landl points to the importance of motoric activity in schools, to counteract the decline of fine and gross motor skills in children and adolescents. He emphasizes the importance of experiences in nature as “development facilitators“. An understanding of human development as a process evolving through relationships is central to Leonhard Weiss’s contribution, which examines the educational relevance of relationships involving mutual recognition. He thereby defines parallels between the original social-philosophical concept of a “theory of recognition“ and basic concepts and practices in Waldorf education.

In an educational approach which works actively to meet the demands of a transforming world, the ethical convictions underlying a teacher’s pedagogical practice are of decisive relevance. Leif Tjärnstig and Ruhi Tyson address questions which are thereby raised regarding the self-image of teachers. Their articles unite conceptual considerations with empirical research, defining teaching and learning as a “practice of intersubjectivity“ (Tjärnstig) and as “moral praxis“ (Tyson). Tyson’s paper particularly addresses the question of teacher education – an issue which is also relevant in the following texts. Janne Fengler and Alexander Röhler explore the theme of personal development in the context of childhood education courses. They carried out a study which demonstrates, among other things, how students and graduates look back on courses designed to promote personal development, and how they judge the relevance of such coursework for themselves and their pedagogical practice. Franz Feiner’s paper presents two projects which focus on the question: “How can a holistic approach to learning succeed in promoting an ethical approach to a sustainable future?“. On the basis of anthropological considerations regarding the dialogical disposition of human beings, Feiner presents teaching materials which he developed for philosophizing with children about ethics.

An article by Jürgen Peters describes a special form of Waldorf teacher education. The project he describes, „Teacher Education in Practice“, focuses on the development and promotion of self-reliance, a culture of feedback, and teamwork in schools. The concept of self-reliance also plays an important role in the following contributions, though focused less on teacher education than on that of pupils. Regina Vogt argues, primarily on the basis of systems theory, that “for a modern approach to education, it is decisive whether learning occurs in a self-referential or externally referential manner“. Dirk Randoll addresses the theme of “self-reliant learning“ in Waldorf schools – an issue which is gaining increasing relevance in the context of the challenges posed by our rapidly transforming society.

Individual portfolios designed by students to document their work reflect one method of self-reliant learning. Friedrich Vogt describes a constructive method used in the development of portfolios. Angelika Wiehl uses an example from a tenth grade classroom to demonstrate how a Waldorf pedagogical approach can allow “abilities for independent and self-reliant judgement and action [to become] the point of departure for educational activity“. Wiehl’s considerations are based on the conviction that in light of current social and political challenges, a pedagogical approach is necessary which “is meaningful, dignified, and liberal, and which opens a path of development for each individual“.

These goals of pedagogical practice are also the subject of the articles thereafter. Udo Käser and Andreas Durban describe a school theater project to demonstrate how artistic work can promote the development of social skills among students, for instance, dealing with bullying. Michael Zech discusses how history coursework can help students develop consciousness of their own identity – something particularly relevant in times of increasing interculturalism, but also increasing neo-nationalism. This developing awareness of “self“ needs to move within the space between personal and collective criteria of identity, and at the same time have an idealistic component “which defines itself transpersonally, transregionally, and transnationally, through the respect for all members of humankind“.

The context of a globalized world is also the backdrop of Gunter Keller's article, which addresses the characteristic Waldorf aim of developing abilities of thinking, feeling, and willing as the basis for individual ethical action. There is probably no contemporary phenomenon which challenges the capacities of individual judgement, and the search for meaning among young people in particular, more than that of technological development. Patricia Feise-Mahnkopp's article addresses this theme, building on basic principles of media pedagogy to present a series of courses designed for the 12 grades of Waldorf school, in which works of art from pop culture are used as a point of departure for developing media literacy.

Interculturalism was one thematic focus at the ENASTE Congress, and this is also reflected in a number of articles published here. Wolfgang Nieke's article provides a terminologically and conceptually well-founded consideration of the potentials and limits of "multicultural education". In the context of his final thoughts, Nieke emphasizes that globalisation and interculturalism challenge us to understand our own values as "correct, but also relative". A contemporary form of "education for world citizens" can only take the form of a "reflexive and self-reflexive transformational education", whose goal cannot be a "stagnant point of view, but rather one belonging only to the present, carried by livable, accepted convictions". Albert Schmelzer asserts that "intercultural pedagogy has not yet succeeded in resolving the problem of the disadvantages faced by children from immigrant backgrounds within the German school system". In his article, Schmelzer suggests that forms of individualized teaching, phenomenologically oriented methodology, and artistic-practical coursework characteristic of Waldorf pedagogy might "be trend-setting for the further development of intercultural and transcultural pedagogy." Johanna Leek also addresses multiculturalism in her description of ethics coursework in Polish schools. Neil Boland brings our attention to the challenges and tasks of Waldorf pedagogy in a non-European cultural context. He argues that Waldorf pedagogy needs to be integrated within the individual geographic, historical, and societal context of each school. Carlo Willmann questions the extent to which the repression of religion within schools might exacerbate religious radicalization and fundamentalization. He argues for the need for a school culture which recognizes the religious dimension of mankind and offers the possibility to experience various religions in a context of mutual respect, appreciation, and dialogue. The Intercultural Waldorf School in Mannheim offers one example of how the concept of general religious education in Waldorf schools might provide a model for new paths in interreligious education.

The Congress "Transformations. Education in a Rapidly-Changing World" was hosted by the Center for Culture and Education in Vienna, an institute of Alanus University of Arts and Social Sciences, on behalf of ENASTE, the network of European institutions of higher education offering Waldorf teacher education programs in an academic context.

We want take this opportunity to thank all of the colleagues who contributed both to the success of the Congress and to the current publication: Caroline Bratt, Marcelo Da Veiga, Karl Garnitschnig and Peter Lutzker, members of the scientific committee who provided key help in preparing the Congress; our support team in organizing the Congress (Angelika Bühler, Jennifer Kleinfurher, Gabriele Reimann and Heidemarie Vogt); and the editors of RoSE, who made this special edition possible. We also want to extend our thanks to all of the colleagues whose lectures and papers contributed to a productive exchange of thoughts and questions regarding education in a rapidly changing world!

## The duty to resist: Redefining the basics for today's schools<sup>1</sup>

Gert Biesta

*Brunel University London, UK & ArtEZ Institute of the Arts, the Netherlands*

**ABSTRACT.** In contemporary societies there are many expectations about what schools should do. These include equipping children and young people for the world of work, turning them into democratic citizens, or bringing about a cohesive and inclusive society. What unites such expectations is that they all approach the school as a kind of instrument for solving societal problems. In sociological language we could say that the school is treated as a function of society and thus as an institution that should be functional (and useful) for society. The danger with this way of thinking about the school is that other questions — such as 'What is it that the school itself should take care of?' or 'What is it that the school should stand for?' — easily disappear from sight. In this contribution I explore how we might answer the question about the special and unique 'task' of the school. Being able to answer this question makes it possible to argue that the school should not just be a function of society but also has an important duty in resisting what society desires from it.

*Keywords:* formation; grown-up-ness; basics of education; democracy; ecology; care

### Introduction: The 'Double History' of the School

In order to develop an answer to the question of what the role of the school in today's society is, can be, and should be, it may be useful to begin with a look at the history of the school – a history that I would like to characterise as a 'double history.' On the one hand, we can see the school as a function of and a function for society, that is, an institution that emerges when society loses its educative power – when we can no longer assume that the new generation will 'pick up' everything they need just by being part of society (on this history see also Mollenhauer, 1983). Viewed from this perspective, we can say that society has legitimate expectations of schools, because schools were established or came into being precisely in order to 'do' something for society. But this is not the only history of the school.

A second history is that of the school as a place *in between* the home and the street, a transition-place, where we are no longer at home but also not yet in the 'real' world – the world of economic production for example, and of political processes. Here, the school is a place where we are allowed to practice, to try out things, without everything having to be perfect – we could even say that from this angle the school should by definition be concerned with imperfection (see Sidorkin, 2002). The school appears here as a kind of halfway house that to some extent needs to be shielded off from (the demands of) society, *so that* practising is possible (see also Masschelein & Simons, 2012).

---

1. The notion of the duty to resist comes from the title of a book by the French educationalist Philippe Meirieu (see Meirieu, 2007).

Looking at this double history, we can see that there is a tension in the very 'fabric' of the school – a tension between meeting the demands of society and keeping those demands at bay. We could say, therefore, that the school is a kind of servant of two masters – after Goldoni's well-known theatre play – and whereas this causes particular challenges for teachers, good teachers generally know how to find a good balance between the demands of the two masters. And good teachers also know that a choice 'for society' is not a choice 'against the child' – unlike what some proponents of both old and contemporary forms of child-centred education seem to think (on this see also Oelkers, 2005) – because the ultimate task of education is to help children and young people to be *in* the world (and to be there in a 'grown-up' way; see Biesta, 2015a; 2015b).

The problem we are facing today in many educational settings is that the voice of one of the 'masters' – society – has become far louder and far more dominant than the voice of the other master – the voice that says that the school also has something to do that is not automatically or necessarily useful for society. As a result of testing, measurement, and ongoing interventions in the curriculum from particular societal (and often specifically economic) forces, schools in many countries and settings are seriously out of balance, to such an extent that some wonder whether the school can still be a school, or if it has dissolved or is beginning to be dissolved into something completely different – a place for work rather than a place for 'scholē,' for 'free time' that is not yet determined by external demands (see Masschelein & Simons, 2012; Meirieu, 2007).

The question, then, is how we might be able to restore the balance, and the way in which I would like to take up this question in this paper is by asking what the school itself should stand for, that is, what the particular interest is that the school should claim as uniquely its 'own.' And the question of what the school needs to stand for is important because, as the saying goes, if you stand for nothing, you will fall for anything.

## What Should the School Stand for? Learning, Development, Formation?

Interestingly, there is actually no lack of answers to this question. On the contrary, when one asks around – or just looks around – there appears to be quite a lot of clarity about what the school is for and should be for. In what follows, I would like to explore three possible and (more or less) prominent answers in more detail, in order to make a case for one of these three. The three answers I would like to consider are learning, development and formation. Learning, as I have also documented in other work (see, for example, Biesta, 2006; 2013; 2015c), has in recent years become a very popular and very influential option. We can at least see this in the rise of the 'language of learning,' that is, in the frequent appearance of such notions as learning environments, learning communities, personalised learning, collaborative learning, learning to learn, lifelong learning, and so on.

A second notion, development, has also become quite popular and influential. We can not only find this as the general idea that education is about supporting the child's development; the notion of development also plays a role in arguments for education focused on creativity and expression, and arguments for the idea that education should make it possible for children to develop all their talents and realise their 'full potential.' The notion of formation is far less popular – in some countries and languages it is perhaps seen as an old(er) and maybe even old-fashioned or out-dated concept. Nonetheless, there is something I like about the idea of formation, in that it approaches education as an 'encounter' between child and world in and through which the child comes into the world and acquires a 'worldly' form, so to speak. This encounter is not to be understood as one where the world simply stamps its form onto the child – it is an encounter in the real sense of the word, where something happens both to the child and to the world (which suggests that rather than child-centred or curriculum-centred, education appears here as *world-centred*; see Biesta, 2015b).

So is it learning, development or formation that should be seen as the interest the school should stand for? Let's look at each of these in some more detail.

## The 'Learnification' of Education

As mentioned, an important line in my work over the past decade has been to document the rise of what in some places I have referred to as the 'new language of learning' and the subsequent 'learnification' of educational discourse and practice. The rise of the language of learning in educational research, policy and practice is visible in a number of 'discursive shifts' which include the tendency to refer to pupils, students, children and adults as 'learners,' to refer to teaching as supporting or facilitating learning, to refer to schools as learning environments, places for learning, or learning communities, and in the redesignation of the field of adult education into that of lifelong learning (for detail see Biesta 2006; 2013; 2015c). The problem is not – or not immediately (but see Biesta, 2015c) – a problem with learning but a problem with the language of 'learning,' where my main concern has to do with the fact that the language of learning is not in itself an educational language and thus runs the risk of pushing what should matter in education out of view.

A quick way to indicate the problem is by saying that the point of education is never that children and young people learn – and it is useful to pause here and consider the many instances in education policy, research and everyday practice where not much more than this is being said – but rather that children and young people learn something, learn it *for a reason*, and learn it *from someone*. Here lies the fundamental difference between the language of learning, which is a process language that is in some sense 'empty' with regard to content and purpose, and the language of education where we always need to engage with questions of *content*, *purpose* and *relationships*.

While I do not want to claim that when learning happens in an educational context, content is absent, relationships play no role, and the whole process is necessarily without aim or direction, I do wish to suggest that if we only have the language of learning to speak about and 'in' education, we have a language that often makes us 'forget' our responsibility as educators to always engage explicitly with content, purpose and relationships – which often means that decisions that should be made by those in the educational setting are already made by others, either in a very clear way or by default. (Think, for example, of the tendency to equate 'learning' with the acquisition of knowledge in a small range of academic subjects – 'forgetting' that even when that is the focus of the educational activity, so many other things happen at the same time as well, often behind the backs of those in the situation.)

## Focusing on the Question of Purpose

Of the three – content, purpose and relationships – the question of purpose is central and fundamental because if we do not know what we seek to achieve with our educational endeavours, we have no criterion for judging what kind of content should be brought into play, nor how relationships should be utilised and what kind of educational forms are the most appropriate ones. To say that the question of purpose is central and fundamental is not to make any claims about who should articulate the purpose of the educational endeavour – there are a range of options, although teachers do need to play an important role in this. It is also not to suggest that the purpose of the educational endeavour should be formulated as a clear aim or target that should just be met or achieved – which is the problem with the contemporary idea of 'learning outcomes.' The purpose of an activity gives it meaning and direction, but this can be done in a range of different ways, and with more or less specificity.

Yet the most important point to make about the purpose of education is that education is not orientated towards only one purpose, but that in all instances of education actually three different purposes – or with a better phrase: domains of purpose – are 'in play.' The idea here (developed in more detail in Biesta, 2010) follows from the simple observation that education is always about the presentation and acquisition of something (knowledge, skills, dispositions) and in this regard, education is always orientated towards the qualification of children and young people – that is, giving them access to knowledge, skills and dispositions that allow them to do something, either in the strict sense of becoming qualified for the world of work or a particular job or profession, or in the much wider sense of becoming qualified for life in complex modern societies. Some would argue that this is all there is about education and that this should be all that education

is concerned with – that it should stick to the ‘basics,’ to the ‘facts,’ and leave difficult issues that have to do with values either to the family or to the community. But unfortunately things are not that easily separable.

Even if schools were to stick only to the facts, they would, after all, already be communicating strong messages about a desirable way of life and living together: one that believes in the possibility of keeping facts and values apart. This shows that it is inevitable that all education, when enacted, is also engaged in socialisation, in communicating and providing children and young people with access to traditions, cultures, ways of being and acting. On the one hand, this is what happens as soon as education takes place – and not only through teaching, curriculum and pedagogy, but also through school architecture, the place of the school in society, and so on. On the other hand, we can say that it is part of the task of the school to engage in socialisation. Again, we can think of professional socialisation, that is, presenting the ways of doing and being of a job or profession. But citizenship education, religious education, environmental education, and similar ‘educations’ also are not just about knowledge, skills and dispositions, but about communication of and inclusion in traditions and cultures.

Next to qualification and socialisation, I wish to suggest that education always also impacts the formation of the person – positively or negatively. Rather than arguing that schools should not be allowed to do so, we should acknowledge that this is happening and should, as educators, think about what might be a desirable and justifiable way forward. In addition to qualification and socialisation, education is therefore also always concerned with what I suggest to refer to as subjectification, that is, with the formation of the child and young person towards subject-ness. (More concretely, we can think here of qualities such as criticality, compassion, grown-up-ness and autonomy, though there is more at stake here than just acquiring certain qualities.)

The argument here is that on the one hand, when education takes place it always impacts these three domains – so that we can think of qualification, socialisation and subjectification as three functions of education. Yet if this is so, then as educators we also need to consider what it is we seek to achieve in relation to each of these domains – which means that they also appear as three domains of educational purpose. (The reason for referring to them as domains of purpose and not as purposes is because within each domain quite different, more concrete purposes can be articulated.)

## **Judgement *in* Teaching**

Although the three domains of purpose can be distinguished, they cannot be separated, which means that I tend to depict them as a Venn-diagram with three partly overlapping fields or domains. Such a diagram gives us an image of a broad conception of education, that is, a conception that acknowledges that education always needs to engage with questions of subject-matter, tradition and the person. The picture is also useful in showing what happens – or we might say: what goes wrong – when we reduce our educational endeavours to only one of the domains, because it means that in doing so we ‘forget’ to pay attention to what goes on in the other domains (and again, the point is that this does not mean that nothing is happening, but that it happens beyond our control and beyond what we ought to take responsibility for as educators). Although, as I have indicated in the start of this paper, the main problem many education systems suffer from nowadays is the overemphasis on achievement in the domain of qualification (and often only in a small number of subjects), the argument presented here implies that conceptions of education that focus exclusively on the formation of the person or exclusively on the reproduction of traditions are equally one-sided and equally problematic.

The challenge is not only, therefore, to keep the three domains in balance. The challenge is also to always think and act in a three-dimensional way – not only in educational practice, but also in educational policy and educational research. This means that research that only seeks to find out how certain ‘interventions’ impact ‘academic achievement’ without asking what the impact (or perhaps the better phrase here is ‘collateral damage’) in the other domains is, is utterly useless in education, because we never simply want to know how we might drive up academic achievement, but always also need to know what this implies for the ambitions we have and the impact we have in the domains of socialisation and subjectification. More concretely: if

research tells us that homework does not have a significant impact on academic achievement, this can never be a reason to stop giving children and young people homework, as there may well be important reasons in the domain of, say, subjectification, that justify why homework – the situation where a child is made responsible for a task outside of the ‘gaze’ of the teacher – may be an important educational experience. Research that tells us otherwise is simply misleading, and should not pass the test of good and meaningful educational research.

Three dimensional thinking and doing also begins to reveal the complexities of even the smallest decisions and moments of action and doing in the work of the teacher. A favourite image to indicate the specific complexity of teaching, viewed from the perspective of the three-fold character of educational purpose, is that of three-dimensional chess, where three complete chess games are played on chess boards hanging above each other, and where the pieces not only interact horizontally on each of the chess boards, but also vertically – so that a move in the ‘game’ of qualification not only impacts what happens and can happen there, but at the very same time ‘does’ something in the ‘games’ of socialisation and subjectification, and vice versa.

The reason for going into so much detail here is not only to show the severe limitations of the language of learning as a language for education, but also to highlight the role of and need for judgement *in* education. There is, first of all, ongoing judgement needed about what it is we seek to achieve in relation to each of the three domains – which means that curricula, not understood as lists of content but as framings for the educational ‘endeavour,’ should specify such ambitions in a three dimensional way. Next, there is also judgement needed about the most appropriate ways for achieving what we seek to achieve.

Here, it is important to see that this is not only a matter of the effectiveness of what we do, but also of what I suggest to call the educative quality of what we do. This has to do with another unique aspect of education, which is the fact, to put it quickly, that students not only learn from what we say but also from how we do. This means that with everything we do, we always need to ask what kind of messages we are communicating, and we need to make sure that such messages are congruent with the stated aims and ambitions of our educational endeavours. This again contains an important message for educational research, namely that it cannot confine itself to looking for the most effective (and for that matter: efficient) ways of doing something, but always needs to consider where what is effective is also congruent with what we seek to achieve – across the three domains. While homework may not be effective where it concerns particular achievements in the cognitive domain, it may well be very effective where it concerns matters of responsibility and trust.

That education should not just be effective, but that for everything we do we need to ask three-dimensionally about its educative quality, implies that probably nothing of what we do in education is desirable or undesirable in itself – as long as it is within the boundaries of morality – but that it all depends on what we seek to achieve.

If questions about the what for and the how already reveal the complexity of educational judgement – judgement in education – this is even more so with regard to a third issue that becomes visible when we look at education in this way. This has to do with the question of balance and trade-offs. Although education needs to be concerned about the three domains, we cannot do everything in all domains at the same time, and so we are often – and perhaps always – confronted with the question of what we are willing to ‘give up’ (albeit temporarily) in one or two domains in order to achieve something in one or two of the other domains. This is not only an abstract matter that we can resolve at the level of planning, but also something we need to consider in relation to each individual student.

To highlight the essential role of judgement in teaching not only shows the complexity of teaching as a profession – if, that is, we take our responsibility across the three domains seriously – but also shows that in education, we cannot evade normative questions. Judgements are, after all, not matters of fact but matters of value, and hence the judgements we make in education need to be informed by wider values,

both educational values<sup>2</sup> and wider values that are concerned with views about good life and good living together. From judgement *in* education I therefore now move to what we might term judgement *about* education.

## Judgement *about* Education

The question I wish to raise here is what kind of values and what kind of wider reference points might be meaningful for providing education with an overall sense of direction. I have already mentioned that there is no shortage of views about what education is about, and at this broader ‘level’ of the discussion we tend to find clear ideas more than a lack of them. In the current educational climate, there is one story that is particularly prominent, and it keeps being repeated in the opening paragraphs of policy documents throughout the modern world. The story goes roughly like this.

The first claim is that, unlike what was the case in the past, we now live in a society and even a world that is changing at a very high pace. As evidence, we often find references to globalisation, digitalisation, individualisation and so on. Added to the claim about the high pace of change is the claim that we do not know what the future will look like, so that the knowledge we have today will be quickly out-dated. In some versions of this story, we are also being told that we use a 20th century – or in some cases we are even being told: a 19<sup>th</sup> century – educational system to prepare children and young people for the 21<sup>st</sup> century. And all this – which is often expressed with a degree of indignation – then feeds into the conclusion that education needs a radical overhaul, a complete transformation. And in this final step we often hear that we should no longer be bothering children and young people with knowledge, and particularly not with facts, because the knowledge will be out-dated before they have grown up, and the facts will be stored on their personal digital devices rather than that they need to keep them ‘in their head.’ What we rather should do is equip children and young people with a general set of skills – sometimes called 21<sup>st</sup> century skills – that will allow them to rapidly and flexibly adjust to unknown but rapidly changing circumstances.

The simple question this raises is: is this story true or is it false? The suggestion I would like to make is that what we encounter here are rather half-truths that are accurate in relation to some cases, but not in their totality. They therefore run the risk of functioning as ideologies – accounts that mask as much as they express. And this is problematic where it concerns crucial questions about the future and direction of our educational endeavours.

## Half-Truths and Ideology

When we look at the claim that society, modern life and the world is changing at a very high pace, we can indeed think of parts of the world, aspects of our lives, and domains of living where this is the case. In the domains of the economy, financial markets, and access to information, we can point at changes that go indeed at an unprecedented pace (though we must already raise the question whether the pace of change is sustainable; with regard to global capitalism there is quite a lot of evidence that this is not the case, and that we are running behind a system that constantly needs to be propped up in order to keep going for a while). But the point I wish to make here is that whereas for some people, in some parts of the world and with respect to some aspects of their lives, there is indeed change and the change has a high pace, for others, in other parts of the world and with regard to other aspects of their lives, very little has changed and very little will be changing. For a very large number of people there is almost every day the question whether they will be able to find clean drinking water, whether they will be able to feed their families, and whether they will be able to earn an income to make their lives slightly more certain and secure. This is why the suggestion that

---

2. I use the phrase ‘educational values’ here in order to highlight that the values that inform teaching should not be understood as moral values. Or to put it differently: the ‘normativity’ at stake in education is not a moral normativity but is a more specific educational normativity. I will say a bit more about the specific educational normativity in my discussion of development and formation. One way to indicate what is at stake here is to point out that interaction between a teacher and a student or an adult and a child that is morally ‘correct’ is therefore not automatically educationally valuable or meaningful.

everything is changing fast everywhere for everyone is a lie – but nonetheless a lie that suits some, which may be an important reason why it keeps being repeated.

I wish to make a similar point about the claim that we do not know what the future will look like, and that therefore the knowledge we have today will already be out-dated tomorrow. Again we can think of domains where this is true. The world of work as we know it today is in some domains fundamentally different from how it was in the past, and it is likely that it will again look different in the future. But again, we should not make this into a universal claim about all aspects of life for all people in all concerns of this planet. On the contrary, I wish to argue that there are aspects of our lives where we already know too well what the future will look like, because this is about problems that have to do with the more enduring dimensions of life and living together – dimensions that have not changed that much over the centuries and that may not change much and, in some ways, will just become more urgent.

I wish to remind us of three such challenges where I am absolutely sure that they will still be there 50 or even 100 years from now: the question of democracy, that is, of how to live together given that we are different and value our differences; the question of ecology, that is, how to manage to sustain our collective lives on a planet with limited capacity; and the question of care, that is, how we 'carry' others, particularly those who are not yet, or no longer able to carry themselves.

## **Redefining the Basics of Education**

In many countries, many policy makers, politicians and opinion leaders keep telling each other the story of change and uncertainty and argue that therefore education needs to be approached and steered with reference to competition and survival in the global economy. This way of thinking often leads to a certain definition of the 'basics' of education, where such basics become defined as useful knowledge and skills for economic functioning – the reference to 'the job market' and 'competition' – and for flexible adaptation to ever changing conditions.

I want to argue that we need a broader and to a certain extent different frame of reference, where we include questions of democracy, ecology and care as orientation points for asking what should give direction to our educational endeavours. And democracy, ecology and care are crucial because they all have to do with the existential question of how we will manage to live together in plurality in a humane way on this vulnerable and partly already exhausted planet. These, in my view, are the real basics for contemporary education and the education of the future. This does not mean that economy does not matter, but the challenge is to 'do economy' differently, in ways that are more sustainable, more caring and more democratic. This also means that we need to shift our orientation from competition – which is always fine when you are part of the winning team but becomes more nasty when the tables turn – to co-operation, however difficult this may be. And it means – and for me this is perhaps the most important shift in face of the half-truths that seem to govern a lot of our educational discourse – that we need to make a shift away from survival towards life. After all, survival is always about the question of what we need to do in order to adjust to changing circumstances. The key question we should always ask is whether those circumstances are the ones we should be adapting to, or whether we rather need to 'invest' in altering the circumstances and the conditions that generate them.<sup>3</sup>

## **From Learning to Development**

All the points made so far were in a sense a response to the suggestion that what education is 'about' is learning. I hope to have shown the reader some of the limitations of the discourse of learning where it concerns matters of education. The point we have now reached allows me to say something about the other two options I have suggested: that education is about development and that education is about formation.

---

3. The Dutch engineering industry would of course be very happy if they could build dykes everywhere in the world to stop the rising sea-levels from flooding countries, but would be even happier if the causes of rising sea-levels themselves were being addressed.

My critique of the idea of education as survival and my case for orienting education towards life and meaningful living may be read as an argument that rather than making education into a learning machine, we should focus it on the development of the child – particularly the development of the child's talents or, in a slightly different phrase, the development of the child's full potential. After all, if the ambition is no longer survival but meaningful life, we need all these talents to blossom and flourish. Here I wish to point out another mistake in the argument, one that I think is causing some problems in contemporary educational discussions as well, and that is difficult to counter, because why would one not want to give children the opportunity to develop their talents and reach their full potential?

The point I wish to make is a simple one, but it is nonetheless crucial in my view. As soon as we see that we all have talents to do good and to do wrong, as soon as we see that the moral life and the criminal life are both the outcome of developmental trajectories, we can no longer claim that education should just be about supporting the child's development, promoting the flourishing of all their talents so that they can reach their full potential. Education, so I wish to argue, is not concerned with development, talents and potential, but has to deal with the far more difficult question of the right development and the right talents and the right potential (without wanting to suggest that the criterion for what is right is simply 'there' and we would only need to measure each child against it). The educational task is not to let a thousand flowers blossom but to ask of everything that is 'arriving,' of every talent that shows itself, of everything that is potentially there, whether it is desirable for the life of the child, for the life the child lives with others, and for the life we live together on a vulnerable planet with limited capacity.

Rather than thinking of education as a process of support and promotion, this reveals that the key 'modality' of education is that of *interruption* (hence the idea of a 'pedagogy of interruption' suggested in my work; see, for example, Biesta, 2010). The key question that education needs to 'perform' can be phrased as the question whether what we desire – not only in terms of what we want to have but also in terms of what we want to be – is actually desirable, for our own life, the life we live with others, and the life we live collectively on this planet. This question is after a certain 'turning' – and the turning metaphor is an old metaphor in education, going back to Plato and the allegory of the cave. The turning that is at stake here is from what we might term an ego-logical way of being in the world – that is, a way of being in the world that centres around the ego and its desires – towards a non-ego-logical way of being in the world. Such a non-ego-logical way of being in the world is not one in which we overcome our desires, but one where we select and 'rearrange' (Spivak 2004, p. 526) our desires so that they can sustain a non-ego-logical way of being in the world.

### **Grown-Up-Ness: An Educational Value**

The idea of being in the world in a non-ego-logical way is a more contemporary formulation of an old but nonetheless crucial educational idea, that of grown-up-ness. What I am arguing for here is indeed that education should have an orientation towards grown-up-ness, because grown-up-ness denotes a way of being in the world that is not self-centred, not desire-driven, but tries to take account of the fact that we always exist with others and in the world which, concretely, is a planet with its own integrity and limitations. Philippe Meirieu (2007) describes what is at stake here quite nicely when he says that the student-subject is able to be in the world without being in the centre of the world – and such a de-centred or literally eccentric way of being is what characterises grown-up-ness.

By talking about grown-up-ness as a way of being, I seek to take the idea away from developmental thinking that, for a long time, has thought of grown-up-ness as the outcome or result of a developmental process and also, then, as a kind of possession that is supposed to be 'secure' and 'secured' once one has reached a certain state and stage of maturity. I do not think that this is a viable way to think about what grown-up-ness means, and perhaps the main reason for this is that I know many people with big bodies who do not manage to be in the world in a grown-up, non-ego-logical way. I have also encountered and do encounter many people with little bodies – sometimes we call them children – who are perfectly and impressively able to exist in the world with others in non-ego-logical, decentred and eccentric ways. That is why I not only prefer to understand grown-up-ness as a way of being, but also to see it as an ongoing

challenge – we might even call it a lifelong challenge – where we always need to work hard to be in situations, with others, in a grown-up way rather than that we can take this for granted.

The school, seen in this light, should therefore not be seen as the institution that ‘produces’ people who have become grown-up. The school should rather be seen as a place, partly shielded off from society and its demands, where we can practise, in all kind of ways and forms, what it might mean to be in the world in a grown-up way. When the actions of the educator are informed by this perspective, when they are orientated towards this value – the value of being in the world in a grown-up way – I would argue that they are educational, so that in this regard grown-up-ness is a key example, and perhaps even *the* example of what an educational value is.

## Education as Formation

To be in the world in a grown-up way, to exist in a grown-up way – in the world without being in the centre of the world – can be said to be a response to what we might call a challenge, but what, previously, I have also described as an interruption. More specifically, it is the interruption that is affected by the question ‘Is what you desire desirable – for your own life and your life with others on this vulnerable planet?’ To encounter this question is not a matter of learning but is more akin to an experience of being taught, of being addressed by something outside of your self. In this regard, the idea of the pedagogy of interruption – which is not just any disturbance but a very specific ‘event’ – has the potential of giving a new meaning to teaching, which is not unimportant in light of the ‘learnification’ of education that has been going on and is still going on in many circles, educational and otherwise.

The interruption here is not one that seeks to destroy the child, but is rather meant to ‘address’ the grown-up-ness of the child, that is, to ‘appeal’ to a different way of being in the world than what is currently ‘there.’ Educational action, if it is aimed at grown-up-ness, is therefore not a matter of adjusting to where the child is, that is, to its ‘needs’. This begins to bring into view the problems with education that thinks that it can only do something if it has full knowledge of the child – where it is, who it is, what its problems and needs are. Rather, educational action aimed at grown-up-ness is about an orientation to what is not there, for which there is no evidence, but what might become. We can think here, for example, of the logic of ‘trust,’ where trust is only an issue in those cases where we do not really know whether the other can be trusted – in those cases, we need trust; if we could predict how the other would act, then it is not a matter of trust but of calculation. To trust someone even against all the present evidence is in this regard an educational gesture, as it provides the child with a choice: either to act in a trustworthy manner or not to do so. What the educator does here is to open up a possibility for a grown-up way of being in the world – the child has the freedom to step into this world and into this way of being, and in precisely this sense the interruption here is not destructive but generative, albeit with a fundamental risk that cannot be taken away or overcome (see Biesta 2014).

What we are finding here is neither a logic of learning – it is closer to a logic of teaching – nor a logic of development – as development is interrupted – but a logic of formation, that is, of ‘finding’ or ‘establishing’ a worldly form of existing: in the world, but not in the centre of the world, so that there remains space for others to be in the world as well.

## Conclusion: The Educational Duty to Resist

I started this paper with the question of what the school should stand for. I have slowly worked my way through some of the complexities of education and also some of the complexities and contradictions of contemporary discourses about education. Through this, I have tried to reclaim the school as an educational endeavour – and in order to make clear what this means, I have worked my way through the notions of learning, development and formation. In doing so, I have tried to give answers to three questions.

The first is the question of what good education is. Here, I have suggested that at a very minimum, good education knows – or perhaps we should say good educators know, or educators who are interested in

education that is good know – that qualification is not the only thing that counts, but that socialisation and subjectification are always also ‘there’ as well, and need to be taken care of. This means that the school should stand for such a broad conception of education and should resist ongoing attempts – we might sometimes even call them attacks – to reduce education just to its qualification function (and within that to a small number of so called ‘basic’ subjects).

The second question I have tried to answer is about what should really matter in education – what is its key ‘concern.’ Here, I have indicated problems with regard to the notions of learning and development, and have made a case for the old but nonetheless helpful term “formation”. After all, what education ought to be about is helping children and young people to come into a ‘worldly’ form, a form that makes it possible for them to exist in the world without positioning themselves in the centre of the world. This, as I have suggested, is a matter of grown-up-ness, of a non-ego-logical way of being in the world. I have presented this as an educational value, but wish to highlight that this value, this way of being in the world, precisely responds to the enduring challenges of human life and human living: the questions of democracy, ecology and care that in each case call upon us to respond in a grown-up, non-ego-logical way. In this regard, education’s interest in grown-up-ness is not something ‘particular,’ something ‘only’ relevant for education and educators. It responds to a fundamental and urgent set of questions of contemporary and future life – and again, the school should stand for this and should resist attempts to keep education away from these ‘basics,’ which are basic because they are existential: they concern life, not survival.

Thirdly, then, I have tried to answer the question of what the place of the school in society should be. And rather than to just think of the school as a function of society – although it is this as well – we should always also keep working for the possibility of the school to be a ‘free space,’ not yet (fully) determined by the demands of society, but a place where practising is possible, particularly practising what it means to be in the world in a grown-up way. (And this needs a lot of practicing, because it is not a matter of knowing but ultimately a matter of being and being able to be.) Such a place for practising is particularly important in a world that, not least through the ‘demands’ of capitalist forms of ‘doing’ economy, is actually not really interested in the interruption of desires, but rather in people having more and more desires, so that they want more, and will therefore buy more, so that the economy can keep growing. In a world, therefore, that wants everyone to remain ego-logical, it is crucial to have places of refuge where other ways of being and being together can be practised. Here, then, lies perhaps the ultimate reason for the school’s duty to resist by standing for the value of grown-up-ness in a world that quite often rather wants us to remain children. This is no mean task, but it is at stake if we want schools to be places where education can occur.

## References

- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education* 5(1), 4-15.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2015a). Hva er en pedagogisk oppgave? Om det å gjøre voksen eksistens mulig. [What is an educational calling? To make grown-up existence possible.] In P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (pp.194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2015b). Wereld-gericht onderwijs: Vorming tot volwassenheid. [World-centred education: Formation for grown-up-ness.] *De Nieuwe Meso* 2(3), 54-61.
- Biesta, G.J.J. (2015c). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education* 34(3), 229-243.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school*. Leuven: Acco;
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister. [Education: The duty to resist.]* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Mollenhauer, K. (1983) *Vergessene Zusammenhänge. Ueber Kultur und Erziehung. [Forgotten connections. On culture and education.]* München: Juventa.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. vollst. bearbeitete und erweiterte Auflage. [Progressive education: A critical history of fundamental ideas. 4th revised and expanded edition]* München: Juventa.
- Sidorkin, A. (2002). *Learning relations: Impure education, deschooled schools, and dialogue with evil*. New York: Peter Lang.
- Spivak, G.C. (2004). Righting the wrongs. *South Atlantic Quarterly* 103(2/3), 523-581.

## **Kindheit im Sog der Beschleunigung.**

Chancen und Gefahren von Bildungsreformen am  
Beispiel des Übergangs Kindergarten – Schule in Deutschland

**Rainer Patzlaff**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Kinder so zu stärken, dass sie ihren künftigen Aufgaben in einer rasant sich wandelnden Welt gewachsen sind, ist eine notwendige und anerkannte Aufgabe. Die mit diesem Anspruch begonnene Umgestaltung traditioneller Bildungs- und Erziehungsformen, die seit PISA mit großem Aufwand vorangetrieben wurde, dient jedoch in weiten Teilen nicht der Anpassung der Pädagogik an die Notwendigkeiten kindlicher Entwicklung, sondern der Anpassung der Kinder an wirtschaftliche Notwendigkeiten. Wirtschaftliche Denkmuster dominieren unreflektiert die Pädagogik, verbunden mit einem ebenso unreflektierten Trend zur frühkindlichen Intellektualisierung. Beide zusammen – so zeigt sich in jüngster Zeit immer deutlicher – führen in die Sackgasse einer krankmachenden Pädagogik. Die gegenwärtige Situation ruft danach, mit Unterstützung moderner Wissenschaftszweige wie Hirnforschung, Bindungsforschung, Salutogenetik, Babyforschung und vieler anderer eine auf Nachhaltigkeit angelegte Kindheitspädagogik zu begründen, die, frei von äußeren Zielvorgaben, am Menschen selbst abgelesene Gesetzmäßigkeiten einer lebensgerechten, auf Metamorphosen basierenden Entwicklungsdynamik erforscht und pädagogisch fruchtbar macht.

*Schlüsselwörter:* Bildungsreformen, Einfluss der Wirtschaft, Änderung des Einschulungstermins, Lineares Denken, Entwicklung in Metamorphosen, Gesundheitsgefährdung, Einschulungszeitpunkt und Lebenserwartung

Nach mehr als zwei Jahrzehnten bildungspolitischer Stagnation begann 2001 in Deutschland eine große neue Bildungsdebatte. Den Anstoß dazu gab die erste PISA-Studie, mit der im Jahr 2000 in 32 Ländern die Schulleistungen von 15jährigen Schülern untersucht und verglichen worden waren. Als im Dezember 2001 die Ergebnisse bekannt wurden, kam es in Deutschland zum „PISA-Schock“, weil man sich im Vergleich der 32 Länder auf einen blamablen Platz im unteren Mittelfeld verwiesen sah und teilweise nicht einmal den Durchschnittswert erreicht hatte. Besonders kritisch wurde angemerkt, dass Kinder aus prekären Verhältnissen in Deutschland offenbar kaum Bildungschancen hatten.

Nachdem 2004 mit einer speziellen Studie („Baby-PISA“) auch noch der Bereich der vorschulischen Bildung evaluiert worden war und auch hier Deutschland nicht glänzen konnte, wurde immer stärker der Ruf nach Reformen laut, mit der Begründung, dass Bildung von Kindesbeinen an die entscheidende Basis für die sozialen und beruflichen Chancen des Nachwuchses sei und Deutschland auf diesem Felde erheblichen Nachholbedarf habe.

Gegen diese Erkenntnis war nichts einzuwenden. Die Folgerungen aber, die die Bildungspolitik daraus zog, waren höchst zwiespältig:

## Pädagogik vom Kinde aus

Positiv zu vermerken war zunächst, dass der traditionelle Bildungsbegriff, bei dem Bildung erst mit der Schule begann, erstmals explizit auf die frühe Kindheit ausgeweitet wurde. Die fundamentale Bedeutung der vorschulischen Bildung für die gesamte weitere Biografie wurde mit Recht hervorgehoben, und den Worten folgten staatlicherseits in erstaunlich kurzer Zeit auch ernsthafte Bemühungen, folgende Ziele zu erreichen:

- Kindertagesstätten sollen einen eigenen Bildungsauftrag erfüllen und sich nicht länger auf Betreuung und Aufbewahrung beschränken.
- Schon von der Krippe an muss es um bestmögliche Förderung der Kinder gehen.
- Kindertagesstätten brauchen verbindliche Bildungspläne.
- Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sollte auf ein höheres, möglichst akademisches Niveau gehoben werden.
- Die Kooperation der Kindertagesstätten mit den Schulen muss Pflicht werden.

Vieles davon wurde sofort in Angriff genommen, und sowohl bei den betroffenen Erzieherinnen wie auch bei Erziehungswissenschaftlern war sehr viel guter Wille zu erleben, ja sogar Aufbruchstimmung im Blick auf die frühe Bildung des Kindes. Pädagogik, so wurde gesagt, müsse jetzt vom Kinde aus erfolgen. Das war zwar nicht wirklich neu (das Gleiche hätte man schon bei Pestalozzi, Fröbel oder Rudolf Steiner gefunden), aber es wurde zum Slogan für eine moderne, innovative Pädagogik, die man in dieser Weise auch von Seiten der Waldorfpädagogik nur begrüßen konnte.

## Pädagogik von der Wirtschaft aus

Zur gleichen Zeit aber machte sich in der offiziellen Bildungspolitik ein mächtiger Trend geltend, der die gerühmte neue Pädagogik in eine ganz andere Richtung drängte, die sich keineswegs am Kinde orientierte:

Die PISA-Studien gingen – was in der Öffentlichkeit wenig beachtet wurde – nicht von besorgten Eltern, Pädagogen, Erziehern aus, sondern von der OECD, einer supranationalen Wirtschaftsorganisation, und deren Arbeit sorgte dafür, dass den Politikern in Deutschland Dampf gemacht wurde, nicht aus Sorge um das Kind, sondern aus Sorge um den Wirtschaftsstandort Deutschland, der in Gefahr schien. Nicht zu Unrecht wurde der PISA-Schock damals in der Presse mit dem Sputnik-Schock von 1957 verglichen, der die USA seinerzeit zu neuen Anstrengungen im Bildungswesen antrieb, nicht um der Kinder willen, sondern um die wirtschaftliche und technologische Vorherrschaft gegenüber der Sowjetunion wieder herzustellen.

Nach dem gleichen Muster forderten Politiker in Deutschland nach dem PISA-Schock für das Bildungswesen die „Anpassung an wirtschaftliche Erfordernisse“. Pädagogik wurde also nicht vom Kinde aus gedacht, sondern von der Wirtschaft aus. Zwar wurde das offiziell gerne dementiert, aber in der Wirklichkeit setzte man die Anpassung des deutschen Bildungswesens an wirtschaftliche Erfordernisse konsequent ins Werk, indem für die anstehenden Reformen wirtschaftliche Kriterien zugrunde gelegt wurden, als sei das eine Selbstverständlichkeit.

Eines davon ist die *Effizienz* der Produktion, um den Ertrag zu steigern. Dazu müssen Messwerte erhoben werden, sowohl innerhalb einer Firma, um Fortschritte festzustellen, wie auch zwischen den verschiedenen Firmen, um die Konkurrenzfähigkeit zu prüfen. Auf die Pädagogik übertragen bedeutete das: *Bildung muss messbar gemacht werden*, indem der Leistungsstand der Kinder am Zeitpunkt A mit dem am Zeitpunkt B verglichen wird. Der Protest vieler Pädagogen, dass Bildung nicht wirklich messbar sei, wurde als antiquiert verunglimpft und beiseite gewischt. Regelmäßige Tests und Rankings hielten Einzug in die Klassenzimmer und avancierten zur Pflichtübung, an der sich nach und nach immer mehr Länder beteiligten. Die deutschen Kultusminister taten ein Übriges, indem sie bei einem eigens dafür gegründeten Institut die Entwicklung von Standards und Bildungsnormen in Auftrag gaben. Widerspruchslos akzeptierte die Öffentlichkeit die Behauptung, dass solche Maßnahmen unverzichtbar seien für ein modernes Bildungswesen.

Ein zweites Kriterium ist die *Beschleunigung* der Produktion, ohne die ein Wirtschaftsbetrieb auf Dauer seine Konkurrenzfähigkeit verlieren würde. Auch das wurde fraglos in die Pädagogik übernommen, um das angeblich ineffiziente deutsche Bildungswesen zu modernisieren. Als eine Sofortmaßnahme führten die Politiker die Verkürzung der regulären Gymnasialzeit von 9 auf 8 Jahre ein. Die überstürzte Einführung dieses G-8-Modells wurde in Fachkreisen zwar heftig diskutiert, aber das hinderte die staatlichen Stellen nicht daran, die anfänglichen Modellversuche sehr bald zum Normalfall zu erklären. Nach einiger Zeit indessen stellte sich heraus, dass die Lehrpläne der Gymnasien im Wesentlichen unverändert geblieben waren, so dass der Leistungsdruck auf die Schüler bis hinunter in die Grundschule zunahm. Vor allem bei den Viertklässlern stellten sich derartig massiv psychosomatische Probleme ein, dass schließlich die Elternschaft revoltierte und die Politiker gezwungen waren, das Modell zurückzunehmen oder nur noch als Option anzubieten.

Viel weniger Aufsehen erregte die zur gleichen Zeit bundesweit vorangetriebene Vorverlegung des gesetzlichen Zeitpunktes der Einschulung. In Berlin wurde er schlagartig von 6 Jahren auf 5 ½ Jahre heruntergesetzt (ohne Rückstellungsmöglichkeit), andere Bundesländer verlegten ihn jeweils einen Monat voran.

Es war erstaunlich zu beobachten, auf wie wenig Widerstand diese Veränderung in der Bevölkerung stieß, und das, obwohl es nach übereinstimmender Ansicht führender Wissenschaftler für einen so tief in das Leben der Kinder eingreifenden Schritt nicht die geringste pädagogische Begründung gab. Die Befürworter meinten zwar, in der Transitionsforschung eine Stütze zu finden, die seit kurzem die Auffassung vertrat, die so genannte Schulreife sei ein wissenschaftlich antiquiertes Konstrukt und der Übergang solle fließend gestaltet werden. Sie verschwiegen dabei, dass eben diese Forschung einen individuellen Zeitpunkt für den Übergang in die Schule favorisierte, und damit ließ sich in keiner Weise der flächendeckende Zwang rechtfertigen, dass alle Kinder früher in die Schule müssen.

Eine zweite Stütze sah man in den Erkenntnissen der Hirnforschung, die besagen, dass im kindlichen Gehirn mit etwa drei Jahren bereits die gesamte Fülle der Neuronen zur Verfügung stehe. Diese nicht zu nutzen, so argumentierte man, sei „Ressourcenverschwendung“ (Man beachte die Wortwahl!). Aber auch dieses Argument sticht nicht, denn kein seriöser Hirnforscher vertritt die Meinung, dass die mit drei Jahren vorhandene Fülle der Neuronen zu *schulischem* Lernen genutzt werden müsse; das Kind hat zunächst noch ganz anderes zu lernen. Gerald Hüther zum Beispiel spricht von „Körperlernzeit“ als Hauptaufgabe dieser Phase.

## Warum nicht Einschulung mit drei Jahren ?

Dennoch ließen sich die wirtschaftlichen Interessenverbände nicht davon abbringen, beharrlich die öffentliche Meinung auf eine noch viel frühere Einschulung einzustimmen. Zu diesem Zweck wurden von Zeit zu Zeit in der Presse angebliche Arbeitsergebnisse von Expertengremien präsentiert, die belegen sollten, wie sinnvoll doch eine noch frühere Einschulung sei. 2003 plädierten die Berichte für einen Beginn mit vier Jahren, und als sich kein Protest regte, wurde ein Jahr später die Schulpflicht bereits für Dreijährige propagiert.

Das aber hätte die Abschaffung aller Kindergärten bedeutet, und da dies politisch kaum durchsetzbar gewesen wäre, verlegten sich die im Hintergrund agierenden Meinungsbildner auf eine andere Taktik, wie sie in besonders krasser Form schon von englischen Bildungspolitikern erprobt wurde: In Großbritannien nämlich hatte man laut Presseberichten 2005 einen verbindlichen Bildungsplan für Kinderkrippen eingeführt, der von den Babys auch kognitive Fähigkeiten forderte, die dann von Inspektoren zu prüfen seien. Die Effizienz einer Krippe sollte an der Anzahl der „competent learners“ im Verhältnis zu den „non-competent learners“ gemessen werden.

So weit mochte man in Deutschland nicht gehen, aber die in England radikal praktizierte Beschleunigung wurde in abgeschwächter Form gleichwohl verfolgt, indem das Lesen- und Schreiben-Lernen, mit dem früher die schulische Bildung begann, in den Kindergarten vorverlegt wurde. Heute wird von Kindern

stillschweigend erwartet, dass sie bei Schulbeginn möglichst schon lesen und schreiben können, damit sie in der Schule schnell vorankommen. Die Kindergärten werden in vielen Bildungsplänen unter dem Stichwort *literacy* dazu angehalten, die Lese- und Schreibfähigkeit zu fördern.

Diese doppelte Beschleunigung – Vorverlegung des Schuleintritts und teilweise Vorverlegung des schulischen Lernens in den Kindergarten – wird von den Eltern meist klaglos hingenommen, ja sogar unterstützt. Die Gründe dafür sind unschwer zu erkennen: Zum einen meinen die Eltern (und auch die meisten Bildungspolitiker) keinerlei Gründe zu sehen, was daran schädlich sein soll, wenn man möglichst früh beginnt. Zum anderen wirkt als eine mächtige Triebfeder die Angst der Eltern, das eigene Kind könne im immer härter werdenden wirtschaftlichen Überlebenskampf nicht bestehen, wenn man nicht früh genug beginnt, ihm die nötige intellektuelle Ausstattung zu verschaffen. Vor dem Hintergrund der weltweiten Wirtschafts- und Finanz-Krise, die spätestens 2008 auch in Deutschland für jedermann spürbar wurde, ist diese Angst, die ja in Wirklichkeit aus Elternliebe resultiert, durchaus verständlich. Und sie hat massiv dafür gesorgt, dass wirtschaftliche Kriterien, die in der Pädagogik eigentlich nichts zu suchen haben sollten, von der Bevölkerung ohne nennenswerten Widerstand in das eigene Denken und Fühlen übernommen worden sind und man sich dieser Tatsache nicht einmal bewusst ist.

## Lineares Denken

Das eigentliche Problem liegt jedoch in einer noch tieferen Schicht: Überwältigt von der geradezu diktatorisch unser Leben beherrschenden Macht der Wirtschaft droht der heutigen Kulturwelt das wichtigste Fundament jeglicher Pädagogik verloren zu gehen, nämlich ein *wirklichkeitsgemäßer Entwicklungsbegriff*. Die geschilderten Reformen mögen noch so gut gemeint sein – sie gehen am realen Leben vorbei, weil sie unreflektiert ein Denkmuster in die Pädagogik übernehmen, das in der Wirtschaft seinen berechtigten Platz haben mag, in der Pädagogik aber nur Unheil anrichten kann. Dieses Muster möchte ich als *lineares Denken* bezeichnen. Damit ist folgendes gemeint:

In der uns umgebenden natürlichen Welt gibt es nur einen Bereich, in dem die Prozesse tatsächlich linear verlaufen: das ist die Welt der Kristalle. Ein mikroskopisch kleiner Bergkristall z.B. zeigt in seiner Form bereits genau dieselbe Gitterstruktur, die er später als Riesenkristall hat. Sein Wachstum folgt von Anfang bis Ende demselben Formgesetz; er kennt keinerlei Verwandlungen, sondern nur eine quantitative Zunahme. Wenn man das Strukturgesetz und die Geschwindigkeit des Kristallaufbaus kennt, kann man die Größe und Gestalt des Kristalls für jeden beliebigen Zeitpunkt voraussagen.

Überträgt man dieses Muster auf Lebensprozesse, führt es zu abstrusen Ergebnissen. Ein Säugling z.B. trinkt täglich eine Milchmenge, die der Hälfte seines Körpergewichts entspricht, und nach 5 Monaten hat er sein Körpergewicht bereits verdoppelt. Würden diese Relationen noch in der Schulzeit oder gar im Erwachsenenalter gelten, wäre das tödlich.

Hier ist der Irrtum offenkundig. Für den Säugling gilt eben eine ganz andere Gesetzmäßigkeit als für das Kindergartenkind, und für dieses wiederum eine andere als für das Schulkind usw. Und dennoch folgt das pädagogische Handeln weitester Kreise immer wieder fraglos dem Motto *Du kannst ja gar nicht früh genug beginnen*.

In der so genannten *Antiautoritären Erziehung* beispielsweise wurde das Ziel verfolgt, den jungen Menschen zu einer freien, autonomen Persönlichkeit zu erziehen, und damit das am Ende erreicht wird, meinte man sofort damit beginnen zu müssen, schon dem Baby und dem Kleinkind konsequent alle Freiheiten zu gewähren. Nachdem das rund dreißig Jahre an unzähligen Kindern praktiziert worden war, musste die Wissenschaft das völlige Scheitern dieses Erziehungsprinzips eingestehen.

Dessen ungeachtet feiert das lineare Denken auf anderen Feldern weiterhin fröhliche Urständ, wie man beim Thema *Medienkompetenz* sehen kann: Hier wird noch immer vehement der Grundsatz vertreten, man müsse bereits im frühesten Kindesalter den Umgang mit modernen Medien pflegen, damit die Kinder später als Erwachsene über die nötige Kompetenz verfügen. Dass es vor allem die Medienindustrie ist, die das propagiert und zum Dogma erhoben hat, und dass ausgerechnet deren führende Forscher im Silicon Valley

den Bildschirm im Kinderzimmer ablehnen und erklärtermaßen aus diesem Grund ihre Kinder bevorzugt auf die Waldorfschule schicken – das wird geflissentlich ausgeblendet.

## Keine Entwicklung ohne Metamorphosen

Es zeigt sich also, dass unsere hochtechnisierte Welt im Allgemeinen nicht bereit ist, von der Tatsache Kenntnis zu nehmen, dass die Entwicklung von Lebewesen nicht ohne Verwandlungsstufen (Metamorphosen) zu denken ist. Sie fällt damit hinter eine der bedeutendsten Errungenschaften der Neuzeit zurück, die bereits in der Goethezeit erreicht worden war. Damals nämlich hatte sich das wissenschaftliche Bewusstsein von der mittelalterlichen Vorstellung verabschiedet, dass die Erde mit all ihren Lebewesen heute noch in demselben Zustand angetroffen werde, wie sie von Gottvater vor Urzeiten geschaffen worden sei. Man entdeckte, dass alles Heutige bereits das Resultat vielfältiger Verwandlungsprozesse ist, die es nun zu erforschen galt. Dieser moderne Entwicklungsbegriff, der sich empirisch an realen Lebensprozessen verifizieren ließ, erwies sich als überaus fruchtbar und veranlasste die Entstehung mehrerer neuer Wissenschaftszweige.

Goethe selbst beteiligte sich daran mit diversen naturwissenschaftlichen Studien. Er konnte zeigen, dass Verwandlungsschritte nicht nur phylogenetisch in historischen Dimensionen zu finden sind, sondern auch ontogenetisch in der aktuellen Entwicklung von Lebewesen. Paradigmatisch arbeitete er das an der einjährigen Blütenpflanze heraus, die in ihrem Wachstum drei gesetzmäßig aufeinander aufbauende Metamorphosen durchläuft (siehe Abbildung 1):

- Nach dem anfänglichen kräftigen Sprießen in die Höhe und in die Breite kommt es zu einem Umschwung in die gegenteilige Tendenz: Statt das Blätterwerk immer weiter in die Umgebung auszudehnen, nimmt die Pflanze in der zweiten Phase das Wachstum zurück, zieht die Blätter schrittweise an den Stängel heran und verdichtet sie zu einem geschlossenen Gebilde, das die kommende Blüte in sich birgt.
- Und wieder erfolgt ein Umschwung ins Gegenteil: Aus der Knospe bricht die Blüte hervor und begibt sich in die Ausdehnung, jedoch nicht in derselben Weise wie anfangs, sondern viel subtiler in der Hinwendung zum Licht, mit farbigen Blättern und einem weit ausströmenden Duft.
- Verborgenen in der Blüte bereitet sich dann die dritte Metamorphose vor, eine nochmalige Verdichtung, in der die Pflanze ihre ganze Kraft in ein winziges Etwas zusammenzieht: in den Samen.

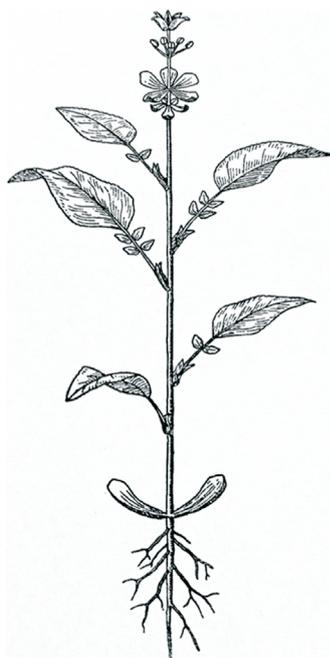


Abbildung 1:  
Illustration zu Goethes  
Metamorphose der Pflanzen  
(von Wilhelm Troll 1926)

Die Gesetzmäßigkeit, die sich hier offenbart, brachte Goethe auf die schlichte Formel *Polarität und Steigerung*. Viele Jahre ging er der Frage nach, ob auch beim Menschen Vergleichbares zu finden ist, doch kam er über erste Ansätze nicht hinaus.

Es blieb Rudolf Steiner vorbehalten, anknüpfend an Goethe diese Frage zu beantworten, indem er als Forscher auf dem geistigen Felde mit entsprechend ausgebildeten inneren Wahrnehmungsfähigkeiten das Zusammenwirken der drei unsichtbaren Wesensglieder des Menschen mit dem sichtbaren stofflichen Leib gründlich untersuchte. Er fand heraus, dass auch in der Entwicklung des Menschen drei große, gesetzmäßig aufeinander folgende Metamorphosen stattfinden, die sich folgendermaßen darstellen:

Die drei unsichtbaren Glieder des Menschenwesens – Ätherleib, Astralleib, Ich – arbeiten nach Steiner in der ersten Zeit nach der Geburt des Leibes noch so intensiv an dessen Wachstum und Ausgestaltung, an der Strukturierung und Differenzierung der Organe und des Gehirns, dass sie untrennbar mit dem Leib verbunden sind und sich noch nicht von ihm lösen können, auch nachts nicht. Je weiter aber das Wachstum und die Gestaltung voranschreiten, desto mehr wird ein Teil ihrer Kräfte frei und löst sich schrittweise von der Leiblichkeit ab.

Als erstes Glied löst sich mit etwa 7 Jahren ein bedeutender Teil des Ätherleibes ab und wird dadurch frei für neue Aufgaben, als zweites mit ungefähr 14 Jahren der Astralleib, und schließlich am Ende des dritten Jahrsiebts das Ich des Menschen (siehe Abb. 2).

### Entwicklung in den ersten drei Jahrsiebten

Alter	0	7	14	21 Jahre	
Bereiche		Leib	Seele	Geist	
Zu leistende Ausgestaltung		physischer Leib	ätherischer Leib	astralischer Leib	Ich-Organisation
Stufenweises Freiwerden der Wesensglieder				→ Geburt	
			→ Geburt		
		→ Geburt			
	→ Geburt				

Abbildung 2: Schema der Entwicklungsphasen bis zur Mündigkeit nach Rudolf Steiner

Jede dieser „Geburten“, wie Steiner sie nennt, ist – nicht anders als die Leibesgeburt – mit erheblichen Risiken behaftet und bedarf daher der Unterstützung durch Geburtshelfer. Eltern und Pädagogen, Ärzte und Therapeuten sollten sich als Hebammen verstehen, durchdrungen von einem sicheren Wissen, welche Gesetzmäßigkeiten für Metamorphosen im Entwicklungsgang des Menschen gelten:

- Jede Entwicklungsphase braucht ihre Zeit.
- Jede Phase hat ihre eigenen, nur für diese Zeit gültigen Bedingungen.
- Jede Phase schafft die Basis für die nachfolgende.
- Das kann sie nur dann optimal, wenn sie ausreichend Zeit hat zum Ausreifen.

### Die Geburt des Ätherleibes

Steiner hat zu allen drei Metamorphosen ausführliche Angaben gemacht, jedoch beschränke ich mich nachfolgend, dem Thema meines Referats entsprechend, auf die „Geburt des Ätherleibes“. Hier gelangte Steiner zu einer seiner bedeutendsten Entdeckungen überhaupt, die grundlegend für die Pädagogik ist:

Der Ätherleib kann auch als Gesundheitsleib bezeichnet werden, denn seine Kräfte sind es, die den „physischen Leib“ (wie Steiner ihn nennt) durch die Stoffwechselprozesse immer wieder erneuern und lebendig halten, so dass er nicht verfällt. Wenn nun ein Teil dieser Kräfte ungefähr im siebten Lebensjahr von der Arbeit am Leibe frei wird und zum schulischen Lernen verwendet werden kann, dann lernt das Kind – und das ist der entscheidend neue Punkt – mit denselben Kräften, die vorher für Wachstum und Ausgestaltung des Leibes tätig waren, also mit *verwandelten leibbildenden Kräften*. *Lernkräfte sind metamorphosierte Wachstumskräfte*, so könnte man es verkürzt auf den Punkt bringen.

Damit steht für Steiner fest: Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen kognitivem Lernen und der Gesundheit. Werden aber die Wachstumskräfte vorzeitig von der Arbeit am Leibe abgezogen und in den Dienst kognitiv-intellektueller Tätigkeiten gestellt – was leider durchaus möglich ist –, dann entzieht man der feineren Ausgestaltung des Leibes die notwendige Reife, um ein Leben lang in voller Gesundheit den höheren Tätigkeiten der Seele und des Geistes zur Verfügung zu stehen. Die Basis ist geschwächt.

Aus diesem Grunde warnte Steiner eindringlich vor einem zu frühen Einsetzen des schulisch-kognitiven Lernens und untermauerte das mit eindringlichen Hinweisen, wie die Konstitution des Kindes auf längere Sicht geschwächt wird, bis hin zu konkreten Krankheiten, die in späteren Jahren auftreten können.

## Welchen Nutzen bringt die frühere Einschulung?

Die Waldorfbewegung hat diese Warnung sehr ernst genommen und prüft daher vor der Schulaufnahme ausführlich durch eigene Verfahren in Zusammenarbeit mit Ärzten, wie weit die Ausreifung der ersten Entwicklungsphase gediehen ist oder noch nicht. Einen wissenschaftlichen Beweis aber für die Berechtigung von Steiners Warnung hat sie bis heute nicht vorlegen können.

Die zeitgenössische Wissenschaft ihrerseits sah hier jahrzehntlang keinen Forschungsbedarf, denn ein so weitreichender Zusammenhang zwischen Einschulung und späterer Gesundheit wurde gar nicht für möglich gehalten oder sogar gelehnet.

Erst im Zuge der zwangsweisen Vorverlegung des Einschulungszeitpunktes wurde die Frage nach den Wirkungen eines solchen Eingriffs virulent, und es gehört zu den Absurditäten moderner Bildungspolitik, dass man ohne den geringsten Nachweis eines wirklichen Nutzens in das Experiment startete. Schlimmer noch: Es wurde mit Schweigen übergangen, dass es schon in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts wissenschaftlich evaluierte Modellversuche zur Einschulung mit 5 Jahren gegeben hatte, bei denen die beteiligten Wissenschaftler-Teams unabhängig voneinander zu dem Ergebnis kamen, dass die frühere Einschulung den Kindern schulisch nicht den geringsten Nutzen brachte und im sozial-emotionalen Bereich sogar eher Nachteile.

Es ist festzuhalten, dass sich die Befürworter der früheren Einschulung offenbar auf keine einzige Studie stützen können, die einen langfristig positiven Effekt bewiesen hätte. Wohl aber gibt es in der jüngeren Forschung deutliche Indizien, dass eine frühere Einschulung kritisch gesehen werden muss:

- *Bellenberg* stellte 1999 bei früh eingeschulten Kindern statt eines Leistungsvorsprungs ein signifikant erhöhtes Risiko des Sitzenbleibens fest.

- *Puhani* wies 2005 anhand der IGLU-Grundschul-Leseuntersuchung an 6.600 Viertklässlern nach, dass sich die Einschulung mit knapp sieben anstatt mit knapp sechs Jahren signifikant positiv auf den späteren schulischen Erfolg auswirkt. Die Auswertung eines Datensatzes von über 180.000 hessischen Schülern der Einschulungsjahrgänge 1997-1999 bestätigte das.

Diese Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf den *schulischen* Erfolg. Rudolf Steiners Sorge aber bezog sich auf die gesundheitlichen Folgen der Früheinschulung, die für die spätere Leistungsfähigkeit und Kreativität eines Menschen ungleich wichtiger sind. Dazu aber gab es, soweit wir feststellen konnten, weltweit keine einzige Untersuchung. Daher hat das von mir geleitete IPSUM-Institut in Stuttgart 2004 – im Blick auf die heraufziehende Früheinschulungswelle, durch die Millionen von Kinder einem mehr

als fragwürdigen Experiment unterzogen werden sollten – eine prospektive Langzeitstudie mit dem Titel „Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung“ begonnen, an der sich rund die Hälfte aller deutschen Waldorfschulen beteiligte. (Der eigentlich angestrebte und notwendige Vergleich mit Schülerinnen und Schülern staatlicher Schulen konnte damals noch nicht realisiert werden, beginnt aber gegenwärtig in Form einer Parallelstudie in Zusammenarbeit mit der Universitätsmedizin Mainz.)

Das Projekt stieß auf viele Schwierigkeiten, nicht nur, weil wir in wissenschaftlicher Hinsicht Neuland betraten, sondern auch, weil ein solches schulübergreifendes Langzeitprojekt für die Waldorfschulbewegung Neuland bedeutete. Eine dreijährige Pilotphase wurde benötigt, bis 2007 endlich ein validierter Dokumentationsbogen für die Feststellung des Entwicklungsstandes vor der Einschulung erstellt war. Dieser erfasste zwar nicht alle Kriterien, welche die Aufnahmegremien in Waldorfschulen bei der Beurteilung der Schulreife zugrunde legen, aber doch wenigstens die quantitativ fassbaren. Daher konnte das endgültige Untersuchungsverfahren mit einem an die Eltern gerichteten Gesundheitsfragebogen erst beim Einschulungsjahrgang 2008 beginnen.

Der damals untersuchte Jahrgang wurde nach vier Jahren, also 2012/13, nachuntersucht. Durch eine Reihe widriger Umstände verzögerte sich die Eingabe der erhobenen Daten in die elektronische Datenbank und ihre Bereinigung so sehr, dass die Auswertung erst 2015 begonnen hat. Erste Publikationen sind in Vorbereitung.

Ein interessantes Zwischenergebnis aber, das sich schon 2007 einstellte, sei hier kurz vorgestellt. Bei der Einschulungsuntersuchung wurden sechs Items zum Gestaltwandel untersucht sowie jeweils acht Items zur motorischen und zur sensorisch-kognitiven Entwicklung. Die nachfolgende Abbildung 3 zeigt nun, bei wie vielen Items mehr als die Hälfte der Kinder in der jeweiligen Altersgruppe das zu erwartende Maximum erstmals erreicht hatten. Das Ergebnis beruht auf einer Gesamtteilnehmerzahl von 12.560 Kindern, wobei die Ergebnisse der Einschulungsjahrgänge 2004 bis 2007 zusammengezogen wurden.

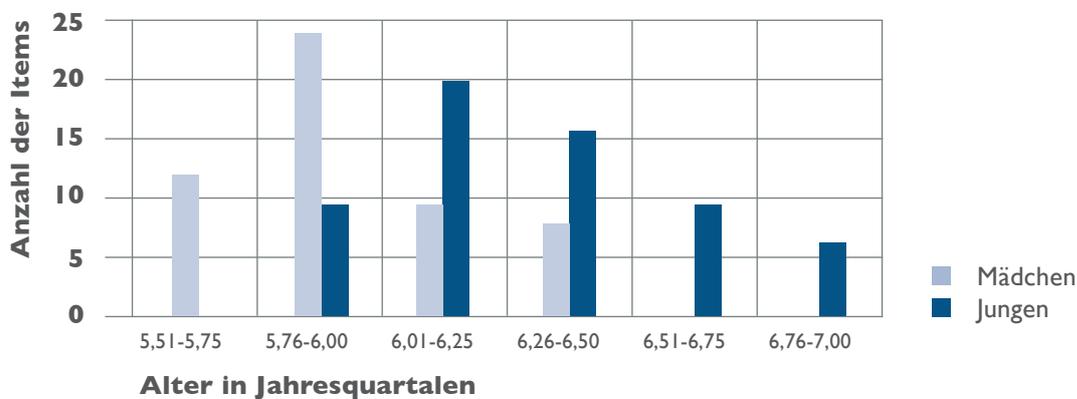


Abbildung 3: Zwischenergebnis der IPSUM-Studie: Zeitpunkt des Erreichens wichtiger Entwicklungsschritte im Einschulungsalter bei Mädchen und Jungen

Die Grafik zeigt, dass die entscheidenden Entwicklungsschritte bei den Mädchen früher einsetzen als bei den Jungen und mit 6 ½ Jahren bereits abgeschlossen sind, während dies bei den Jungen etwa ein halbes Jahr später der Fall ist. Bei beiden Geschlechtern aber wird der Höhepunkt erst an der Wende vom sechsten zum siebten Lebensjahr erreicht.

Dieses Ergebnis erscheint uns deshalb bedeutungsvoll, weil der sichtbar werdende Entwicklungsschub eindeutig in den Zeitraum fällt, der erst nach dem neu festgesetzten Beginn der Schulpflicht liegt. Das unterstreicht nochmals die von uns gestellte Frage: Welche Auswirkungen hat es auf die kindliche Entwicklung, wenn die Schulpflicht noch deutlich vor der Ausreifung zahlreicher motorischer und kognitiver Fähigkeiten beginnt? Bleibt dies langfristig für die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Kinder folgenlos?

## Ein Mythos, der in die Sackgasse führt

Wie berechtigt die Frage ist, beweist neuerdings der 2011 von Friedmann und Martin vorgelegte Bericht zur amerikanischen Terman-Studie, die seit acht Jahrzehnten den Lebensweg von Menschen ab dem Kindesalter bis zu ihrem Tod verfolgt hat. Seit 2012 liegt der Bericht in deutscher Sprache vor unter dem Titel „Die Long-Life-Formel“. Darin heißt es auf S. 113:

Wir kamen zu dem Ergebnis, dass die Terman-Teilnehmer, die sehr früh zur Schule kamen, in ihrem gesamten Leben mit Problemen zu kämpfen hatten. Zum Beispiel hatten Frühstarter wie Philipp als Erwachsene eher Anpassungsschwierigkeiten und früh startende Mädchen neigten später eher zu Alkoholmissbrauch. (...) Und überraschenderweise ließ ihr Schuleintrittsalter eine Prognose für die Länge ihres Lebens zu. Die Kinder, die mit fünf Jahren in die erste Klasse kamen, hatten ein höheres Risiko, früh zu sterben, und diejenigen, die im Regelalter von sechs Jahren mit der Schule begannen, lebten länger. (...) Wir kamen zu dem Schluss, dass Eltern ihre Kinder nicht mit fünf Jahren einschulen sollten, um ihnen einen „Vorsprung“ zu verschaffen. Der frühe Start – seinen Alterskollegen vorauszuweichen – ist ein Mythos, der in die Sackgasse führt.

Die Autoren berichten, wie überrascht sie waren, dass zwischen etwas scheinbar so Nebensächlichem wie dem Einschulungszeitpunkt und der späteren Lebenserwartung ein signifikanter Zusammenhang zu bestehen scheint. Es geht aber in Wirklichkeit um mehr: Wenn das Potential der Gesundheitskräfte, das einer Individualität mit auf den Lebensweg gegeben werden könnte, durch verfrühte Einschulung spürbar beschnitten wird, dann werden dadurch auch ihre Möglichkeiten eingeschränkt, die heutige Welt mit neuen Impulsen zu befruchten, sie zu gestalten und zu verändern. Das aber ist doch das eigentliche Ziel jedes Menschen, der auf die Erde kommt. Anders gesagt: Wenn pädagogische Maßnahmen nicht auf ihre gesundheitlichen Folgen geprüft werden, dann wird das unabsehbare Folgen haben für die Weiterentwicklung unserer gesamten Kultur.

Für Rudolf Steiner stand schon bei der Begründung der ersten Waldorfschule fest, dass eine künftige Pädagogik lebenslang wirksame Grundlagen für die körperliche, seelische und geistige Gesundheit des Kindes legen muss, wenn sie wahrhaft positiv wirken möchte. Diesen „salutogenetischen“ Ansatz verfolgte er bis in alle Einzelheiten des Lehrplans, lange bevor es das Fachwort überhaupt gab. Wir stehen heute vor mächtigen Tendenzen, die – vielleicht unabsichtlich, aber deshalb nicht weniger gefährlich – eine krankmachende Pädagogik etablieren und damit der Menschheitsentwicklung größte Hindernisse in den Weg legen. Deshalb wird es immer wichtiger, mitzuarbeiten an einer gesundheitsschaffenden und gesundheitserhaltenden Pädagogik von der Kleinkindzeit an. Verbündete dafür finden wir heute weit über den Kreis der Waldorfpädagogik hinaus.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen /  
Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in  
Tagesreinrichtungen bis zur Einschulung*. Beltz-Verlag, Weinheim.
- Bellenberg, Gabriele (1999). *Individuelle Schullaufbahnen: Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe  
von der Einschulung bis zum Abschluss*. Weinheim und München.
- Dollase, Rainer (2009). Frühkindliche Bildung zwischen Verschulung und offener Arbeit.  
[www.kinder-sind-mehr-wert.de/downloads/dollase.pdf](http://www.kinder-sind-mehr-wert.de/downloads/dollase.pdf)  
Weitere Titel zum Thema: [www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/](http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/)
- Friedmann, Howard & Marin, Leslie (2012). *Die Long-Life-Formel. Die wahren Gründe für ein langes und  
glückliches Leben*. Beltz-Verlag Weinheim und Basel.
- Goethe, Johann Wolfgang: 1790 erschien seine wissenschaftliche Arbeit „Versuch, die Metamorphose der Pflanzen  
zu erklären“, 1799 das Gedicht „Die Metamorphose der Pflanzen“
- Krautz, Jochen (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Diederichs Verlag.
- Krautz, Jochen (2011). Die sanfte Steuerung der Bildung. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*,  
29.09.2011, Nr.227 / Seite 8.
- Krautz, Jochen (2013a). Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten. Österreichs Bildungsministerium lässt sich die  
Unwirksamkeit von Bildungsstandards und Tests durch ein Gutachten attestieren.  
In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 30.8. 2013, Nr.201, S.7.
- Krautz, Jochen (2013b). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen  
Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen.  
Internet: [forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2013/01/krautz.pdf](http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2013/01/krautz.pdf)
- Patzlaff, Rainer, Doris Boeddecker & Martina Schmidt (2006). Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung.  
Ein Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts. In: *Erziehungskunst* 5/2006, S.531-542. Zwischenberichte zum  
weiteren Fortgang des Projekts erschienen in der Zeitschrift *Erziehungskunst* 9/2007 und 10/2008 sowie in der  
Zeitschrift *Medizinisch-Pädagogische Konferenz* 51/2009, 57/2011, 67/2013.
- Patzlaff, Rainer & Saßmannshausen, Wolfgang (2007). *Kindheit – Bildung – Gesundheit: Leitlinien der  
Waldorfpädagogik für die Kindheit von drei bis neun Jahren*. Stuttgart, zweite, überarbeitete Auflage.
- Patzlaff, Rainer (2013.). Die Früheinschulungskampagne im Kontext der Bildungsdebatte in Deutschland.  
In: *Themenheft Schulreife*, hg. von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, Dornach (Schweiz).
- Patzlaff, Rainer (2013). *Der gefrorene Blick. Bildschirmmedien und die Entwicklung des Kindes*.  
Aktualisierte Neuauflage. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Picht, Georg (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Walter-Verlag Olten.
- Puhani, Patrick A. & Weber, Andrea M. (2006). Fängt der frühe Vogel den Wurm? Eine empirische Analyse  
des kausalen Effekts des Einschulungsalters auf den schulischen Erfolg in Deutschland. Diskussionspapiere der  
Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Leibniz-Universität Hannover.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt: Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen  
in Nordrhein-Westfalen*. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel.
- Steiner, Rudolf (1922). *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des  
Seelisch-Geistigen*. 3.Auflage, Dornach 1969 (Gesamtausgabe Band 303).

## Bewegung und Naturerleben - die machtvollen Entwicklungsförderer

**Richard Landl**

*European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE), Bund der Freien Waldorfschulen*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Eine Einleitung soll anhand verschiedener Studien verdeutlichen, wie Kinder und Jugendliche durch die heutigen Lebensbedingungen im westlichen Kulturbereich wesentlich veränderte Voraussetzungen beim Schuleintritt mitbringen. Besonders zeigt sich das in eingeschränkter Fein- und Grobmotorik und an deutlich reduzierter Kenntnis und Vertrautheit mit der Vielfalt der umgebenden Welt insbesondere der Natur als Lebensgrundlage. Darauf aufbauend werden die Konsequenzen für eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder aufgezeigt. Sowohl Ergebnisse der Hirnphysiologie als auch stärker verhaltensbezogene Studien machen deutlich, wie die Folgen die kognitive Entwicklung ebenso betreffen wie die Ausformung von Persönlichkeitsmerkmalen (wie Selbstsicherheit, Resilienz) und auch die sozialen Fähigkeiten (wie Aufgeschlossenheit nach außen und Interesse am anderen). Erste Ergebnisse deuten sogar darauf hin, dass ethisch-moralische Qualitäten in einem Zusammenhang zum Naturerleben stehen können. In einem dritten Schritt sollen diese Resultate aus Sicht der anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik angeschaut werden. Daraus ergeben sich erweiterte Möglichkeiten für das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Bewegung und Naturverbundenheit einerseits und ganzheitlicher Entwicklung andererseits. In der Waldorfpädagogik bewährte Ansätze bekommen dadurch eine verstärkte Bedeutung und können aus dem vorangehenden Kontext gesehen, eine neue Legitimation erhalten.

*Schlüsselwörter:* Natur, Bewegung, Ganzheitliche Entwicklung, Gesundheit (körperlich, seelisch)

Das Tagungsthema, zu dem dieser Beitrag entstanden ist, trug den Titel: Bildung in einer sich wandelnden Welt. Dieses Motiv aufgreifend wurde als Ausgangspunkt eine Betrachtung der Veränderungen gewählt, die in den vergangenen Jahren an den Kindern zu beobachten waren sowie ein Blick auf die veränderten Lebensbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen.

Sieht man auf diese Veränderungen, so fallen zunächst die auf verschiedenen Gebieten deutlichen Defizite gegenüber älteren Jahrgängen in den Blick: mentale Störungen (Konzentration, Unruhe, Verhalten), Sprachstörungen, Bewegungsstörungen und gesundheitliche Störungen – bei letzteren vor allem Übergewicht mit den damit verbundenen Risiken wie Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Im Weiteren soll vor allem der Aspekt der Motorik der Kinder betrachtet werden und ihr Verhältnis zur Natur. Der Naturbezug hängt neben seiner Bedeutung für die motorischen Fähigkeiten auch eng zusammen mit den mentalen und gesundheitlichen Störungen. Da die vorliegenden Betrachtungen an den Defiziten ansetzen, soll zunächst auch darauf hingewiesen werden, dass es andere Gesichtspunkte für die Betrachtung der Veränderungen an den Kindern gibt, die deutlich positivere Aspekte sichtbar werden lassen. Dazu zählen unter anderem eine deutlich gestiegene Wachheit und Bewusstheit, die teilweise verbunden sind mit einem erstaunlichen Selbstbehauptungswillen, der in der Vergangenheit erst deutlich später zu beobachten war. Weitere positive Aspekte sind nur schwer pauschal anzugeben, da erhebliche individuelle Unterschiede auftreten, die stark von der jeweiligen sozialen Ausgangslage abhängig sind.

Sieht man auf die Schwächen und Belastungen, mit denen viele Kinder heute umgehen müssen und die sich spätestens bei der Einschulung bemerkbar machen, so treten vor allem die bereits erwähnten vier Bereiche auf: mentale Störungen, Sprachstörungen, Bewegungsstörungen und Übergewicht. Einer Studie der thüringischen Landesregierung vom Jahr 2013 folgend weisen 17 % der Erstklässler Verhaltensprobleme auf, 18 % zeigen Konzentrationsschwächen und Unruhe, 25 % haben Sprachstörungen, 13 % motorische Defizite und 12 % leiden unter Übergewicht (Thüringische Studie, 2013). Weichen in anderen Studien die einzelnen Zahlen auch hiervon ab, so weisen sie jedoch insgesamt denselben Trend auf.

Untersucht wurde auch bereits der Zusammenhang zwischen Bewegungsstörungen und schulischen Leistungen. Dazu erbrachte ein hessisches Forschungsprojekt aus dem Jahre 2010 aufschlussreiche Ergebnisse. Es wurden 8000 Schüler zwischen 9 und 19 Jahren aus allen Schulformen auf ihre Sinnesqualitäten hin untersucht. Unter anderem ergab sich dabei, dass zwei Drittel der Untersuchten Schwierigkeiten mit dem Gleichgewicht hatten. Ausgehend von diesem Ergebnis wurde die Studie fortgesetzt, indem der Zusammenhang zwischen dem besser oder schlechter ausgebildeten Gleichgewichtssinn und den schulischen Leistungen ermittelt wurde. Dabei ergab sich, dass bei der üblichen Skalierung der Noten von 1-6 in den drei untersuchten Fächern Deutsch, Mathematik und Sport ein schlechteres Gleichgewicht eindeutig korreliert war mit schlechteren Noten (die im Mittel niedrigeren Noten waren: Deutsch 0,7; Mathematik 0,6; Sport 0,6). Weiterhin stellte man fest, dass durch ein spezielles Bewegungstraining wiederum eine gewisse Kompensation der Defizite erreicht werden konnte. Auch zeigten sich zusätzliche, ganz unerwartete Befunde an den Kindern, die durch das Bewegungstraining mutiger und ruhiger geworden waren (Hessisches Forschungsprojekt, 2010).

Das Problem von Übergewicht (Fettleibigkeit) greift *Louv* (2013, S. 68) auf, zitierend die Kinder – und Jugendgesundheitsurvey – Studie (KIGGS) des Robert – Koch – Instituts vom Mai 2007. Darin wird festgestellt, dass das Übergewicht bei Kindern zwischen null und 17 Jahren seit den 1990 er Jahren um 50 % gestiegen ist (fast 2 Millionen Kinder in Deutschland sind zu dick) und damit auch ein gesteigertes Risiko für spätere Herz– Kreislauf– Krankheiten gegeben ist.

Diese Veränderungen, die an den Kindern zu beobachten sind, müssen im Zusammenhang gesehen werden mit den Veränderungen in ihrem Lebensumfeld. Dazu seien vier Einflussbereiche betrachtet: der Lebensraum, der Medienkonsum, die unterrichtlichen Schwerpunkte in der Schule und die Verbindung zur Natur. Da zum Thema Medienkonsum bereits sehr viele Untersuchungen vorliegen, sei hier nur beispielhaft ein Teilergebnis der KIM Studie (Kinder und Medien, Computer und Internet, zitiert nach *Louv*, 2013, S. 69) vom Februar 2007 herausgegriffen: Danach ist für sechs bis dreizehnjährige Kinder Fernsehen die beliebteste Freizeitbeschäftigung. 80 % von ihnen sitzen jeden Tag vor dem Fernseher und in jedem zweiten Kinderzimmer steht ein solcher, was in der Regel bedeutet, dass keine Begleitung oder Begrenzung durch Eltern erfolgt. Dieses Ergebnis muss jedoch unmittelbar in Zusammenhang gesehen werden mit dem veränderten Lebensraum, der den Kindern zu ihrer Entwicklung zur Verfügung steht. *Louv* bezeichnet die Situation als „Verhäuslichung der Kinder“. Das macht er daran fest, dass der zur Verfügung stehende Raum für unüberwachtes Spielen in Hausnähe seit den siebziger Jahren um 90 % gesunken ist. Die unmittelbare Konsequenz davon ist, dass die Zeit im Hause vor allem durch Fernsehen und Computer ausgefüllt wird. Demgegenüber steht jedoch, dass für Kinder nach wie vor das „Draußen-Spiel“ beliebter ist als das „Drinnen-Spiel“, wie *Rohlf*s mit einer Studie von 2006 (zitiert nach *Gebhard*, 2013) an Grundschulkindern gezeigt hat. Dabei sind bevorzugte Spielorte: Baustellen, Hinterhöfe, Bahndämme, Ruinen und Brachflächen.

Dieses Ergebnis weist schon auf die Bedeutung von ungestalteten Naturräumen für das Spielen hin, wie sie auch in einer urbanen Umwelt zu finden sind. Erweitert man die damit zusammenhängende Fragestellung allgemein auf die Verbindung von Kindern zur Natur, so gibt dazu den bisher besten Aufschluss eine Studie der Royal Society for the Protection of Birds (rsbp, 2013), die im Rahmen der Universität von Essex, UK eine Drei- Jahres- Studie an acht- bis zwölfjährigen Kindern durchgeführt hat, an der 1200 Kinder beteiligt waren. Es handelt sich dabei um eine sehr grundlegende Forschungsarbeit, da es zunächst um die Entwicklung von Indikatoren für die Messung von Naturverbundenheit überhaupt ging. Dabei wurde die Naturverbundenheit an vier Gefühlen festgemacht:

- Freude an der Natur
- Empathie mit Tieren und Pflanzen
- Gefühl der Verantwortlichkeit für die Umwelt
- Gefühl für Einssein mit der Natur

Mit dieser sehr sorgfältig durchgeführten Untersuchung kam man zu dem Ergebnis, dass nur noch 21 % der Kinder eine Naturverbundenheit zeigen. Dabei gibt es zwischen ländlichen und städtischen Lebensräumen keinen wesentlichen Unterschied. Eine weitere Zahl wurde dazu gestellt, die sich auf das Spielen in natürlicher Umgebung bezog: 1970 waren es noch 40 % und 2009 nur noch 10 % der Kinder, die in Naturräumen spielten.

Ein weiterer deutlich erkennbarer Veränderungsfaktor bezieht sich auf die fachlichen Schwerpunkte in der Schule. Es zeigt sich, dass durch den immer größeren Druck, gute Testergebnisse zu erzielen und durch die Zunahme von entsprechenden Tests die Freiräume und Pausen in Schulen reduziert werden. Besonders macht sich das bemerkbar beim Streichen von Ausflügen, der Reduzierung des Bewegungsangebots zum Beispiel beim Sport und Streichungen oder zumindest Kürzungen bei künstlerischen Fächern. Dadurch wird der Trend zu noch weniger Bewegung verstärkt und vor allem wird das Bewusstsein für die Bedeutung von Bewegung bei den Schülern geschwächt und damit ein problematisches Lebensbild vermittelt.

Nach dieser ersten kurzen Bestandsaufnahme anhand exemplarischer Beispiele erhebt sich die entscheidende Frage, was insbesondere in der Schule für Aufgaben – auch neue Aufgaben – aufzugreifen sind. Dazu soll nicht an Verboten oder Einschränkungen angesetzt werden, zum Beispiel beim Medienkonsum, sondern an der Frage, welche Entwicklungsräume und –angebote die Schule verstärkt zur Verfügung stellen muss, um den Mangelerscheinungen besser begegnen zu können. Als unmittelbare Konsequenz folgt aus den Ergebnissen, dass mehr Bewegung und mehr primäre Sinneserfahrungen sich als Hauptansatzpunkte anbieten. Dass Lernen und Bewegung zusammengehören ist ein seit langem vorhandenes Erfahrungswissen, welches in den letzten Jahren eine intensive Bestätigung durch die zahlreichen neurophysiologischen Forschungsergebnisse bekommen hat. Dabei wird zunehmend auch deutlich, dass es bei Bewegung nicht in erster Linie auf das Trainieren ganz bestimmter, spezifischer Bewegungsabläufe ankommt, wie es im Sport erforderlich ist, sondern auf vielfältige motorische Aktivitäten, auf Freude am Bewegen und Entdecken. Dazu schreibt die Bielefelder Neurowissenschaftlerin *Gertraud Teuchert-Noodt* (2004):

“ Allein durch Bewegung und die damit verbundene Sensorik werden die für dauerhafte Lerneffekte grundlegenden Verbindungen zwischen Nervenzellen und Gehirn gebildet, erhalten und verstärkt. Ein Lernen ohne Bewegung, ohne Rückkopplung von Sensorik und Motorik ist somit kaum denkbar.“

Gerade der Entwicklungszeitraum von der Geburt bis zum Ende der Schulzeit ist dafür von besonderer Bedeutung, da in diesem Zeitraum die wesentlichen Reifungsphasen des Gehirns liegen. Herausstechend ist dabei ein Zeitfenster in der Pubertät, in dem eine Neustrukturierung des Stirnhirns erfolgt, was das in vielen Fällen chaotische und von spontanen Emotionen geprägte Verhalten von Pubertierenden erklärbarer macht. Diese erst im letzten Jahrzehnt durch die neu entwickelten Messverfahren mit fMRI<sup>1</sup> am tätigen Gehirn möglich gewordenen Ergebnisse, hat als erster *Jay Giedd* (2004) untersucht (s. auch *Landl*, 2005). Er machte die Entdeckung, dass ähnlich wie vor der Geburt durch rasantes Wachstum neuer neuronaler Verbindungen ein zunächst chaotischer Zustand in Teilen des Gehirns auftritt. Die dadurch möglich werdende Neustrukturierung dieser Gehirnbereiche erfolgt im Wesentlichen durch alles, was der Jugendliche tut: durch die Bewegungen, die er zum Ausführen seiner Aktivitäten vollzieht: ob er sich sportlich betätigt oder handwerklich, ob er nur auf der Couch liegt und am Computer spielt oder Musik hört oder selber ein Instrument spielt; alles formt an der neuen Struktur dieser Hirnregion. Dabei bewertet das Gehirn keine Bewegungsqualitäten oder berücksichtigt die Sinnhaftigkeit einer Handlung; das am häufigsten Ausgeführte wird optimiert und neuronal verankert. Damit gestaltet der Jugendliche selbst seine Hirnstrukturen, insbesondere die Bereiche des Stirnhirns (präfrontaler cortex), die für die höheren kognitiven Fähigkeiten zuständig sind.

1. functional magnetic resonance imaging

Dadurch wird noch einmal besonders deutlich, welche entscheidende Rolle motorische Aktivität für die Ausbildung neuronaler Strukturen spielt, die die Grundlage für jede höhere Denkleistung bilden. Diese Erkenntnis sollte zur Gestaltungsgrundlage für die Lehrpläne in der Pubertätszeit gemacht werden. Am radikalsten hat sich dazu *von Hentig* (2006) geäußert: Er schlägt eine „entschulte Mittelstufe“ für einen Zeitraum von 1 bis 2 Jahren vor, in dem vielfältige Formen von Lebenslernen ermöglicht werden. Diese sieht er realisierbar durch Projektzeiten in unterschiedlichsten beruflichen Feldern außerhalb der Schule.

Eine weitere Qualität, die vor allem Bedeutung für das jüngere Kind hat, beruht auf der Art von Bewegung: sie zeigt sich in der Bedeutung des unorganisierten, nicht reglementierten Spiels. Gerade die Zweckungebundenheit der Umgebung regt in besonderem Maße die Phantasiekräfte des Kindes an und weckt das Bedürfnis nach diesen unstrukturierten Räumen. Dazu wurde im Jahr 2001 eine Vergleichsstudie (zitiert nach Louv, 2013, S.70) mit Vorschulkindern in Norwegen und Schweden durchgeführt. Verglichen wurde eine Gruppe die täglich auf einem planierten Spielplatz eine bestimmte Zeit verbrachte mit einer Gruppe, die in einer natürlichen Umgebung spielte: mit Bäumen, Felsen und natürlichen Böden. Nach einem Jahr zeigte die Spielgruppe in der natürlichen Umgebung größere motorische Fähigkeiten, insbesondere was Balance und Beweglichkeit betraf.

Ein anderer Vorteil einer natürlichen Umgebung ist die Vielfalt der Erfahrungen und die ständig alternativen Möglichkeiten zur kreativen Auseinandersetzung. Dazu hat bereits der amerikanische Pädagoge *John Dewey* vor 100 Jahren gesagt:

“... Mit dem Umsichgreifen von Sekundärerfahrungen in der Kindheit (geht einher, d. V.) eine Entpersönlichung des menschlichen Lebens.“

*Robin C. Moore* (1997) machte in seinen Untersuchungen auf die Persönlichkeitsentwicklung durch Erlebnisse in der Natur aufmerksam. Er wies darauf hin, dass multisensorische Erfahrungen in der Natur die Strukturen für nachhaltige intellektuelle Entwicklung erzeugen und die Fantasie stimulieren. Er führt aus:

“ Sinnliche Erfahrungen verbinden die Außenwelt der Kinder mit ihrer verborgenen, affektiven Innenwelt. Da die natürliche Umwelt die Hauptquelle für sinnvolle Stimulation ist, ist es für die gesunde Entwicklung eines Innenlebens unverzichtbar, dass Kinder ohne Reglementierung im Freien forschen und spielen können...“

In ähnlicher Weise äußert sich *Gebhard* (2013, S. 98f.):

“Wenn Pädagogik alles methodisch – didaktisch besetzt, können Kinder keinen eigenen Zugang zur Wirklichkeit finden. ....

Naturerfahrung hat eine identitätskonstituierende Funktion.“

Zusammengefasst lassen sich folgende Bereiche für Wert und Bedeutung einer natürlichen Umwelt (Bäume, Sträucher, Wasser, Tiere, Erde, Blumen...) im Sinne einer gesunden Kindesentwicklung benennen:

- Sinneserfahrungen
- Bewegung und Lernen
- Kreativität und Phantasie
- Ausbildung des Intellekts
- Gesundheit
- Selbsterleben und Identität
- Wirklichkeitsbezug

In einem weiteren Schritt sollen die wissenschaftlichen Ergebnisse in Bezug auf Bewegung und Naturerleben in ihrer Bedeutung für eine ganzheitliche Entwicklung des heranwachsenden Kindes und Jugendlichen mit den anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik beleuchtet werden.

In zahlreichen seiner Schriften weist *Rudolf Steiner* für den Entwicklungszeitraum bis zum Beginn eines strukturierten Lernens mit dem Eintritt in die Schule auf die Bedeutung der Ausgestaltung des physischen

Leibes des Kindes hin. Er sprach bereits Anfang des vorigen Jahrhunderts deutlich aus – was heute Stand des Wissens ist – dass die bei der Geburt nur unvollständig ausgebildeten Organe, insbesondere auch das Gehirn, ihre wesentliche Strukturierungsphase in diesem Zeitraum durchlaufen.

Die auch darüber hinaus noch verbleibende Plastizität in der Ausgestaltung, d.h. der Formgebung von Organen, ist in ihrer Dynamik und Bedeutung nicht mit diesem ersten Zeitraum zu vergleichen, bzw. beschränkt sich auf ganz bestimmte Teilbereiche. Hierfür wurde als wesentliches Beispiel die Neustrukturierung des Stirnhirns in der Pubertät bereits beschrieben. Ist in diesem ersten Entwicklungsabschnitt Wesentliches versäumt worden, d.h. ist das für die Leibesbildung gegebene Entwicklungsfenster nicht ausreichend genutzt worden, so ist später ein Nachholen dieser ersten Entwicklungsphase nur noch sehr eingeschränkt möglich. Aus diesem Grunde wird in der Waldorfpädagogik in dem Zeitraum bis zum Schuleintritt auf eine gesunde Leibesentwicklung das größte Augenmerk gerichtet. Die sich parallel dazu selbstverständlich auch vollziehenden emotionalen und intellektuellen Entwicklungsschritte sollte das Kind ganz aus seiner eigenen Entwicklungsdynamik heraus gestalten. So wie das Kind am besten die ersten drei großen Entwicklungsschritte des Aufrichtens und Gehens, des Sprechenlernens und des Denkens ohne jeden von Erwachsenen vorgegebenen strukturierten Lernprozess erwirbt, so sollte auch die emotionale und intellektuelle Entwicklung sich ungestört nach dem eigenen inneren Entwicklungsplan ausgestalten können. Für diesen selbstgestalteten Entwicklungsprozess ebenso wie für die leibliche Entwicklung ist aber ganz entscheidend das durch die Vielfalt der Sinneserfahrungen gelenkte Ergreifen und „Ergehen“ der Welt. Das Kind passt dadurch bis in seine Organstrukturen seinen Leib optimal an die jeweiligen Lebensbedingungen in seiner Umwelt an; es „inkarniert“ sich in die Welt, wird zu einem mit ihr korrespondierenden Teil. Das bedeutet für die Phase bis zum Schuleintritt, dass die sensorische und motorische Entwicklung ganz im Vordergrund stehen sollte. Daraus ergibt sich die Aufgabe für Eltern und Erzieher möglichst vielfältige Erlebnisfelder dem Kind zu eröffnen. Die Ausrichtung dieser Entwicklung erfolgt dann durch das Nachahmen der Vorgänge, die das Kind in seiner Umgebung erlebt. Dabei heißt Nachahmen immer, das durch die Sinne Aufgenommene mit den eigenen Gliedmaßen nachzuvollziehen, nachzuspielen. Hieraus entsteht Welterfahrung über das willentliche Mittun der wahrgenommenen Prozesse. Damit ist auch die beste Vorbereitung für ein späteres wirklichkeitsnahes Denken gegeben. *Steiner (1986a)* äußert sich dazu:

„Und wie lernt das Kind denken? Das Kind lernt denken, indem es ganz und gar als ein nachahmendes Wesen an die Umgebung hingewiesen ist. Es handelt nach bis ins Innerste hinein dasjenige, was in seiner Umgebung vor sich geht und in seiner Umgebung sich unter dem Impuls von Gedanken abspielt.“

Siehe auch *Steiner (1991)*:

„Der Intellekt wird gesund, wenn wir den Willen gesund erziehen. Der Intellekt wird nicht dadurch gebildet, dass man ihn direkt anspricht: geschickte Finger führen zu biegsamen Gedanken und Ideen.“

Auf diese enge Beziehung zwischen Sensorik und Motorik weist unter anderen *Scheuerle (2013)* hin:

„Es war eine für die Hirnforschung überraschende, ja revolutionierende Entdeckung, dass Nervenzellen in der sogenannten motorischen Hirnregion zugleich sensorische Funktion haben und umgekehrt.“

Eine aus diesen Gehirnbildungsprozessen sich ergebende Folge dieses ersten Entwicklungszeitraumes bis zum Schuleintritt bezeichnet *Steiner* als die „Geburt des Intellekts“. Gemeint ist damit, dass die vorher für die Leibesausgestaltung benötigten formenden und gestaltenden Kräfte, nun nach Ende dieses Prozesses als Formkräfte im Gedanklichen zur Verfügung stehen und damit erst eine unabhängige intellektuelle Leistung möglich wird. Selbstverständlich ist hiermit kein punktuell Ereignis gemeint, sondern vielmehr der Abschluss einer bis dahin sich erstreckenden Umwidmung von Kräften, die zunächst ganz im Leibe wirken um dann als Formkräfte im vorstellenden Denken zur Verfügung zu stehen.

Dazu nochmals *Steiner (1986a)*:

„(Was, d.V.) als das kindliche Denken zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahre erscheint, das war bis zum siebenten Lebensjahr Organkraft.“

Somit wird die große Bedeutung von Bewegung nicht nur für die leibliche sondern auch für die intellektuelle Entwicklung deutlich.

Auf einen weiteren Zusammenhang weist Steiner im Zusammenhang mit dem Verhältnis des Menschen zur Welt hin, der entscheidend ist für alle Lernprozesse und für den Wirklichkeitsbezug allen Denkens. Soweit es ausschließlich den Bereich des vorstellenden Denkens betrifft, stimmt Steiner mit der gängigen wissenschaftlichen Ansicht überein, dass der Mensch nicht die Wirklichkeit der umgebenden Welt unmittelbar erfährt, sondern diese nur in einem durch die eigenen Sinne eingeschränkten inneren Bild erhält. Dabei findet keine Berührung mit der Wirklichkeit des Lebens statt. Aus wissenschaftlicher Sicht wird daraus vielfach abgeleitet, dass der Mensch als Ganzes sich nicht real in der Welt befindet, sondern er sein Leben ausschließlich in einem selbstkonstruierten Bild der Welt verbringt. So schreibt unter anderen Roth (2003):

„Die Mehrzahl der >Philosophen des Geistes< beachtet das erkenntnistheoretische Faktum nicht, dass unsere gesamte Erlebniswelt das Konstrukt eines Gehirns ist.“

Steiner (1986b) hingegen macht deutlich, dass so stimmig dieses Bild für den Bereich der Vorstellungen ist, es aber für den aktiv Handelnden genau gegenteilig ist: Durch seine Willensaktivitäten, mit denen der Mensch die Welt verändernd, sie gestaltet, ist er unmittelbarer Teilnehmer an allen Weltvorgängen, ist er in der Welt.

„Mit meinem Willen (am stärksten in der Funktion der Beine und Füße) fließe ich ganz zusammen mit der objektiven Welt, da bin ich ganz ein Teil der objektiven Welt. Die Funktionen des Kopfes reißen mich aus der Welt heraus. ....

Es gibt keine scharfe Grenze zwischen dem äußeren Geschehen und meinem Willensgeschehen. Aber immer existiert eine scharfe Grenze zwischen äußeren Vorgängen und den Vorstellungen, die durch den Kopf vermittelt sind.“

Durch seine Handlungen macht der Mensch sich zu einem Teil der Welt. Steiner weist in diesem Zusammenhang dem Gefühl eine Mittlerrolle zu, indem das Fühlen einerseits als ein unabhängiger rein innerer Prozess auftreten kann aber andererseits auch ganz eintauchen kann in Weltprozesse. Somit ist der Mensch nur dort unmittelbar mit der Welt verbunden, wo er fühlend und vor allem handelnd engagiert ist.

Ein letzter Gesichtspunkt sei genannt in Bezug auf die Möglichkeit, dass der Mensch etwas von seinem eigenen innersten Wesenskern erleben kann: von seiner Einmaligkeit als Individualität. Da dieser innerste Bereich nur schwer nach seiner Existenz und seiner Wirkungsweise zu erfassen ist, sei hier darunter die innerlich tätige Schaffenskraft des Menschen verstanden, die seine zunächst verborgenen, ureigenen Intentionen trägt und diese im Leben verwirklichen will. Daraus erwachsen Handlungen, die sich dadurch charakterisieren lassen, dass sie aus keiner leiblich verankerten – die Alltagspersönlichkeit ausdrückenden – Motivation und keiner aus der Umwelt kommenden Verursachung entstanden sind. Steiner weist darauf hin, dass der Mensch normalerweise keine unmittelbare Erfahrung dieses innersten Wesenskernes haben kann, sondern diese nur mittelbar, als eine Spiegelung durch die Außenwelt, erhält. Erst diese Spiegelung an der Umwelt macht es möglich, die jenseits der alltäglichen emotionalen Muster und der Charaktereigenschaften sich noch im Menschen befindlichen innersten Qualitäten zu erfahren. Diesen kommt er in besonderem Maße nahe in der Begegnung mit anderen Menschen und in der Begegnung mit der Natur. In diesen beiden lebendigen Daseinsfeldern kann der Mensch zu seiner je individuellen Bestimmung und Aufgabe im Leben finden. Entscheidend bei dieser Betrachtung ist, dass der Mensch nicht durch bloße Innenschau zu dieser Begegnung mit den Tiefenschichten seines Selbst gelangt, sondern nur aufmerksam auf dieses innerste Wesens wird im Wechselverhältnis mit der lebendigen Umwelt, d.h. den anderen Menschen und der Natur. Dazu Steiner (1984):

„Und man wird deshalb zu einer besseren Vorstellung über das Ich erkenntnistheoretisch gelangen, wenn man es nicht innerhalb der Leibesorganisation befindlich vorstellt, und die Eindrücke ihm von außen geben lässt, sondern wenn man das Ich in die Gesetzmäßigkeit der Dinge selbst verlegt, und in der Leibesorganisation nur etwas wie einen Spiegel sieht, welcher das außer dem Leibe liegende Weben des Ich im Transzendenten dem Ich durch die organische Leibestätigkeit zurückspiegelt.“

Lässt man einen solchen Gedanken zu, so wird auch unmittelbar verständlich, warum sich bei den wissenschaftlichen Untersuchungen insbesondere zu den Einflüssen der Natur, die vorher erwähnten persönlichkeitsstärkenden Qualitäten bei den Kindern und Jugendlichen einstellen.

## Literatur

- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giedd, J.N. (2004). Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1021: 77-85 (2004) *New York Academic of Sciences*. doi: 10.1196/annals.1308.009.
- Hentig, von H. (2006). *Bewährung, Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*. München/Wien: Hanser.
- Hessisches Forschungsprojekt. (2010). Bessere Noten durch Gleichgewichtstraining; erhältlich unter: [www.bildungsklick.de/a/75999/bessere-noten-durch-gleichgewichtstraining](http://www.bildungsklick.de/a/75999/bessere-noten-durch-gleichgewichtstraining).
- Landl, R. (2005). Die Pubertät als Tor zur Freiheit. *Lehrerrundbrief Nr. 85*, Juni 2005 vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Louv, R. (2013). *Das letzte Kind im Wald*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Moore, R. C. (1997). The Need for Nature. A Childhood Right. *Social Justice* 24, Nr. 3 Herbst 1997, S.203
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- rsfb (2013). *Connecting with nature*. Available at <http://www.rsfb.org.uk.connectionmeasure>. (Retrieved May 2015).
- Scheuerle, H.J. (2013). *Das Gehirn ist nicht einsam. Resonanzen zwischen Gehirn, Leib und Umwelt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steiner, R. (1986a). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. Gesamtausgabe 307, Vortrag vom 8.8.1923. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986b). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Gesamtausgabe 302, Vortrag vom 13.6.1921. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. Gesamtausgabe 301, Vortrag vom 26.4.1920. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie*. Gesammelte Aufsätze 1904 – 1908. Gesamtausgabe 35, Vortrag vom 8.4.1911 in Bologna. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Teuchert-Noodt, G. (2003, Februar). Lernen braucht Bewegung: Die Bedeutung der Motorik für Verarbeiten, Speichern, Erinnern. *forum schule*; erhältlich unter [http://www.forum-schule.de/archiv/11/fs11/magma\\_1.html](http://www.forum-schule.de/archiv/11/fs11/magma_1.html) (Heruntergeladen 28.12.2004).
- Thüringische Studie (2013). Verhaltensstörungen und schlechte Motorik bei immer mehr Erstklässlern; erhältlich unter: [www.news4teachers.de/2013/08/verhaltensstoerungen-und-schlechte-motorik-bei-immer-mehr-erstlaesslern/](http://www.news4teachers.de/2013/08/verhaltensstoerungen-und-schlechte-motorik-bei-immer-mehr-erstlaesslern/).

# Die Relevanz anerkennungstheoretischer Überlegungen für den waldorfpädagogischen Ansatz einer altersadäquaten Erziehung

**Leonhard Weiss**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

*Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien, Österreich*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Die im Laufe der letzten Jahrzehnte – unter Rückgriff auf bei Johann Gottlieb Fichte und Georg Wilhelm Friedrich Hegel zu findende Überlegungen – entwickelten Ansätze einer sozialphilosophischen „Theorie der Anerkennung“ wurden auch im bildungswissenschaftlichen Bereich verschiedentlich rezipiert. Im Rahmen des Aufsatzes werden zunächst einige Grundmotive anerkennungstheoretischen Denkens entwickelt und anschließend mit ihrer Hilfe das entwicklungsdynamische Konzept der Waldorfpädagogik rekonstruiert. Dabei wird untersucht, inwieweit es Berührungspunkte zwischen dem anerkennungstheoretischen Ansatz einer „Subjektbildung in Anerkennungsbeziehungen“ und dem waldorfpädagogischen Verständnis der kindlichen bzw. jugendlichen Entwicklung gibt und wieweit eine sich entwicklungsdynamisch fundierende Waldorfpädagogik daher als eine mögliche Ausgestaltung einer „Pädagogik der Anerkennung“ zu interpretieren ist.

*Schlüsselwörter:* Philosophie, Pädagogik, Anerkennung, pädagogische Beziehung, Entwicklungsdynamik.

**ABSTRACT.** The approaches to a social-philosophical “theory of recognition” which have been developed in the last few decades - relating to the ideas of Johann Gottlieb Fichte and Georg Wilhelm Friedrich Hegel – have been the subject of varying critical reception within the field of educational science. In this essay, a number of the basic concepts of this theory are described and reconstructed with the help of the dynamic conceptual framework of Waldorf education. The essay then examines the extent of the similarities between the “development of the subject within relationships of recognition” described within the theory of recognition, and the understanding of the child and youth development which underlies Waldorf pedagogy. The question is thereby addressed as to whether an approach to Waldorf pedagogy which is founded upon a dynamic concept of development can be interpreted as one possible concrete realization of a „pedagogy of recognition“.

*Keywords:* philosophy, pedagogy, recognition, educational relationships, developmental dynamics.

## „Anerkennung“ – eine modernitätstheoretische Anmerkung

Die Epoche der „Moderne“ ist unter anderem durch einen zunehmenden Bedeutungsverlust sozialer Rollen- und Identitätsbilder geprägt. In einem besonderen Dokument modernen Bewusstseins, im „Kommunistischen Manifest“ von 1848, wird dieser Prozess mit der Formulierung „Alles Ständische und Stehende verdampft“ (Marx & Engels, 1977, S. 465) prägnant beschrieben. Nicht zufällig spielen die gleichermaßen sprachgewaltigen wie sprach sinnigen Verfasser des Manifests, Karl Marx und Friedrich Engels, dabei mit der doppelten Bedeutung des Wortes „Stand“. Die „ständische“ Ordnung der Vormoderne ist für

sie Ausdruck einer statischen Gesellschaft. Zugleich verweisen sie darauf, dass, wer einem „Stand“ angehört, auch seinen „Platz“ in der Gesellschaft hat, auf welchem er „steht“. Dieser feste Platz „verdampft“ in den für die moderne Gesellschaft wesentlichen Transformationsprozessen, deren Stärke und Gewalt Marx und Engels mit der auf *das* Symbol technisch bewirkter Dynamik ihrer Zeit, die Dampfmaschine, verweisenden Metapher bewusst unterstreichen.

Nun ist es aber so, dass wer unbezweifelbar einem sozialen Stand angehört, ebenso ungefragt die mit diesem Stand verbundene soziale Wertschätzung erlebt. Sei diese nun groß oder gering – sie ist auf jeden Fall die ihm als Standesmitglied „angemessene“. Mit dem Zerschneiden traditioneller Rollenbilder fällt diese Form sozialer Anerkennung weg. Menschen stehen daher in der Moderne verstärkt vor der Herausforderung, eine, wie es etwa der Philosoph Charles Taylor nennt, „individualisierte“, „innerlich erzeugte“ Identität zu entwickeln (vgl. Taylor, 2012, S.13-23). Dabei kann es dem modernen Verständnis nach nicht um das Erfüllen einer sozialen Rolle gehen, sondern um das sich selbst entsprechende, authentische Ausgestalten, Entfalten eigener individueller Impulse. Zugleich spielen gerade bei der Entwicklung einer „individualisierten Identität“ andere Menschen eine wesentliche Rolle. In Beziehung mit ihnen entfalten Menschen ihre „Identität“. Daher entsteht – so eine der Pointen der entsprechenden Überlegungen Taylors – gerade durch den Bedeutungsverlust der ständischen Einordnung des Individuums in der Moderne verstärkt das Bedürfnis nach einem Erleben individueller Anerkennung.

### **Grundzüge einer „Theorie der Anerkennung“**

Autoren wie Taylor aber vor allem auch der Sozialphilosoph Axel Honneth haben sich in den letzten Jahrzehnten mit der sozialen Bedeutung von Anerkennung beschäftigt und damit zur Entfaltung einer „Theorie der Anerkennung“ beigetragen. Obwohl mit diesem Begriff daher primär ein zeitgenössischer Ansatz philosophischen Denkens bezeichnet wird, muss betont werden, dass die ideengeschichtlichen Wurzeln des anerkennungstheoretischen Konzepts eindeutig im Deutschen Idealismus, besonders in der Philosophie Johann Gottlieb Fichtes und Georg Wilhelm Friedrich Hegels zu finden sind (vgl. Ikäheimo, 2014).

Daher kann eine Skizze einer „Theorie der Anerkennung“ bei dem für Fichte wie Hegel gleichermaßen bedeutsamen Gedanken beginnen, dass es eine wesentliche Voraussetzung wirklicher Freiheit darstellt, dass Menschen zu einem Verständnis ihrer selbst als Freie gekommen sind. Ein freies Wesen kann nur sein, wer sich selbst als frei versteht.

Wer diese Einsicht teilt, kann sich die Frage stellen, wie Menschen zu einem Verständnis eigener Freiheit kommen.

Anerkennungstheoretisch argumentierende Autoren verweisen an dieser Stelle darauf, dass wir dort zu einem entsprechenden Selbstbewusstsein kommen, wo wir uns von anderen als freie Wesen anerkannt erleben. Handeln andere Menschen im Umgang mit uns so, dass wir in diesem Handeln eine Anerkennung unserer selbst als Freie erfahren können, dann trägt dies wesentlich dazu bei, dass wir uns selbst als frei betrachten. Denn jenes Verständnis von uns selbst, welches uns andere Menschen entgegenbringen, hat entscheidenden Einfluss darauf, wie wir uns selbst verstehen.

Allerdings befände man sich offensichtlich in einem argumentativen Zirkel, würde man sagen, jemand müsse von einem anderen als frei anerkannt werden, damit er ein Bewusstsein eigener Freiheit entwickeln könne, welches wiederum die Voraussetzung seiner Freiheit wäre. Denn wenn seine Freiheit das Ergebnis dieses Prozesses sein soll, dann hätte die am Anfang stehende Anerkennung seiner Freiheit durch den anderen ja keine sachliche Fundierung, es würde sich also um eine Form unbegründeter Anerkennung handeln. Bei Fichte taucht in diesem Zusammenhang der Begriff der „Aufforderung“ auf. Menschen werden durch andere Menschen dazu „aufgefordert“, sich als freie Wesen zu betätigen und erleben in dieser Aufforderung die Anerkennung nicht notwendigerweise einer bereits existierenden Freiheit aber der Möglichkeit derselben und vor allem die Überzeugung, dass diese Freiheit etwas Anzustrebendes ist. Daher trägt für Fichte diese „Aufforderung zur Freiheit“ wesentlich dazu bei, dass sich Menschen zu einem freien Wesen entwickeln können, und ist daher von entscheidender pädagogischer Bedeutung, denn, so Fichte, „die Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit ist das, was man Erziehung nennt“ (Fichte, 1845, S. 39).

Doch es ist nicht nur die einem Menschen von einem anderen entgegengebrachte Anerkennung, welche entscheidenden Einfluss auf das Selbstverständnis eines Menschen hat, sondern auch *die* einem anderen entgegengebrachte Anerkennung. Darauf hat besonders Hegel in seinen Ausführungen über „Herr und Knecht“ in der „Phänomenologie des Geistes“ (Hegel, 1998, S. 145-155) hingewiesen. Gehört es doch zu bemerkenswerten Pointen seiner diesbezüglichen Überlegungen, dass dem vom unterworfenen „Knecht“ die Anerkennung seiner Autorität und Freiheit verlangenden „Herrn“ gerade diese Anerkennung notwendigerweise unzureichend sein muss, da er, solange er den Knecht nicht selbst anerkennt, nur die Anerkennung durch ein in seinen Augen „unwesentliches Bewusstsein“ erhält. D.h. welchen „Wert“ eine erlebte Anerkennung für einen Menschen hat, hängt davon ab, ob und wie er denjenigen anerkenne, der sie ihm entgegenbringt. Letztlich, so macht Hegel deutlich, können Menschen daher erst in reziproken Anerkennungsverhältnissen zu einem echten Erleben ihrer selbst als Freie kommen.

Generell gilt, so eine Formulierung Axel Honneths, dass Menschen in Anerkennungsverhältnissen „stets etwas mehr über ihre besondere Identität erfahren“ und damit zu einer immer „anspruchsvolleren Gestalt ihrer Individualität“ gelangen können (vgl. Honneth, 1994, S. 31).

Wobei nicht zu übersehen ist, dass „Anerkennung“ nicht gleich „Anerkennung“ ist.

Menschen können in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedliche Formen der Anerkennung erleben. Honneth unterscheidet etwa die Anerkennungsform der „Liebe“, des „Rechts“ und der „Sozialen Wertschätzung“ und untersucht den jeweils unterschiedlichen Einfluss dieser Anerkennungsformen auf das Selbstverständnis eines Menschen. Unter den Begriff „Liebe“ fasst er dabei alle Formen der Zuwendung zwischen Menschen zusammen, die letztlich von einem gefühlten Wunsch nach Vereinigung und Verbindung getragen sind und im Rahmen derer Menschen u.a. die Erfahrung machen können, von einem geliebten anderen auch als bedürftiges Wesen wahr- und angenommen zu werden. Die in Liebesbeziehungen mögliche Form der Anerkennung trägt nach Ansicht Honneths wesentlich dazu bei, dass Menschen *Selbstvertrauen* entwickeln können. Dagegen kann der in Rechtsverhältnissen erlebbare Respekt vor der grundsätzlichen Handlungsfähigkeit laut Honneth ganz entscheidend zur *Selbstachtung* eines Menschen beitragen. Denn im Recht drückt sich die Achtung vor einem Menschen aus – unabhängig und unter Absicht seiner konkreten Leistungen und Fähigkeiten. Die Anerkennung der individuellen Leistungen eines Menschen sieht Honneth in jenen intersubjektiven Praktiken verwirklicht, die er unter dem Begriff „Soziale Wertschätzung“ subsumiert. Dabei handelt es sich um jene Praktiken – für Honneth spielt dabei die arbeitsteilig organisierte Arbeitswelt eine wesentliche Rolle – im Rahmen derer Menschen Anerkennung entgegengebracht wird, weil sie konkrete Eigenschaften haben, Leistungen erbringen können, die für andere Menschen wertvoll sind. Die damit verbundene soziale Wertschätzung trägt wesentlich zum Selbstwertgefühl, bzw. wie Honneth es nennt, der *Selbstschätzung* eines Menschen bei.

## Die pädagogische Relevanz anerkennungstheoretischer Überlegungen

Schon diese skizzenhaften Bemerkungen können sichtbar werden lassen, worin die Attraktivität und Relevanz anerkennungstheoretischer Konzepte für pädagogische Überlegungen liegen kann:

1. In dem Grundgedanken, wonach Anerkennung zur Subjektbildung beitragen kann, da Wertschätzung vermittelnde Beziehungen jenes positive Selbstverständnis eines Menschen unterstützen, welches für die aktive und selbständige Lebensgestaltung von entscheidender Bedeutung ist. Weswegen im Kontext einer „Pädagogik der Anerkennung“, wie etwa Albert Scherr betont, die „Anerkennung der Individuen als Subjekte, als selbstbewusstseins- und selbstbestimmungsfähige Personen, [...] nicht nur Ziel, sondern auch Methode pädagogischen Handelns“ ist (vgl. Scherr, 2013, S. 40).
2. Wenn es tatsächlich, wie es Honneth darstellt, *strukturell unterschiedliche* Anerkennungsformen gibt und diese auf unterschiedliche Weise zu einem entwickelten Selbstverständnis beitragen können, dann ist dies auch im Blick auf die Individualentwicklung interessant. Denn es lässt sich die Frage stellen, ob diese unterschiedlichen Anerkennungsformen nicht an unterschiedlichen Orten dieser Entwicklung von unterschiedlicher Bedeutung sind.

Dies betont etwa, im Blick auf die Honnethsche Systematik von „Liebe“, „Recht“ und „Sozialer Wertschätzung“, Krassimir Stojanov. Stojanov hebt hervor, dass unterschiedliche Anerkennungsformen „ontogenetisch aufeinander aufbauen“ (vgl. Stojanov, 2006, S. 127). Allerdings geht Stojanov nicht darauf ein, *wie* eine Darstellung des ontogenetischen Prozesses aussehen würde, die tatsächlich unterschiedliche Anerkennungsformen als strukturgebende Elemente dieses Prozesses begreift und auch nicht darauf, ob und was anerkennungstheoretische Überlegungen zur Ausgestaltung einer altersadäquaten Erziehung beitragen könnten. Damit lässt Stojanov aber – wie die meisten sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive mit Fragen der Anerkennung beschäftigenden Autoren – ein gerade für pädagogische Überlegungen interessantes konzeptionelles Potential einer „Theorie der Anerkennung“ gewissermaßen unbearbeitet.

Demgegenüber soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, dieses Potential einer Theorie der Anerkennung insofern fruchtbar zu machen, als die Waldorfpädagogik aus anerkennungstheoretischer Perspektive interpretiert wird und dabei gezeigt werden soll, inwieweit das entwicklungs-dynamische Konzept der Waldorfpädagogik als eine mögliche Ausgestaltung eines solchen ontogenetischen Prozesses unterschiedlicher Anerkennungsform verstanden werden kann. Die kindliche bzw. jugendliche Entwicklung wird dabei entsprechend dem waldorfpädagogischen Verständnis (vgl. u. a. Lievegoed, 1986) grob in drei große Phasen unterteilt: a) Frühe Kindheit bis zum Beginn des Zahnwechsels, b) Kindheit zwischen Zahnwechsel und Pubertät und c) Jugend.

## Waldorfpädagogik – Überlegungen aus anerkennungstheoretischer Perspektive

### a). „Die ganze Welt ist moralisch“

Geprägt ist die Entwicklung des kleinen Kindes dem waldorfpädagogischen Verständnis nach vor allem vom nachahmenden Umgang des Kindes mit der Welt: „Das ganze Leben des Kindes bis zum 7. Jahre ist ein fortwährendes Imitieren desjenigen, was in der Umgebung vor sich geht“, so der Begründer der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner (Steiner, 1991a, S. 17).

Das kleine Kind nimmt auf und ahmt nach, was in seiner Umgebung geschieht. Daher sieht die Waldorfpädagogik „im nachahmenden Lernen die für die frühe Kindheit wichtigste Form des Lernen und die wirkungsvollste Kraft der Entwicklung“ (Kranich, 1999, S. 80). Denn das Kind vor dem Zahnwechsel ist, so Steiners Formulierung, „ein nachahmendes Wesen“, welches „durch Nachahmen, durch Probieren in vollständig unbewußter Weise sich hineinorganisieren lernt in die Welt“ (vgl. Steiner, 1979, S. 34). Daher betont Steiner etwa, dass es wichtig sei, dass das Kind wahrnehme, wie sich Erwachsene senkrecht bewegen, um selbst den Wunsch zu entwickeln, sich aus der horizontalen in die vertikale Position zu bewegen und er unterstreicht die Bedeutung gepflegter, auf Formen des „Kindischen“ verzichtender Rede im Umgang mit dem Kleinkind. Wesentliche Basis der kleinkindlichen Nachahmung ist die Existenz eines Vorbildes (vgl. Steiner, 1987a, S. 329). Ein auch anerkennungstheoretisch gedacht interessanter Verweis Steiners. Denn der Appell an mit kleinen Kindern lebende Erwachsene, sich als „Vorbild“ nicht „kindisch“ zu verhalten, kann als Akt der Anerkennung der Potentialität des Kindes verstanden werden. Ist eine zwar kindgerechte aber trotzdem richtige und schöne Sprache und Haltung im Umgang mit kleinen Kindern doch letztlich auch eine Form jener „Aufforderungen“ an das Kind, welche wie erwähnt laut Fichte das Wesen von Erziehung bilden. Und auch Steiners Hinweis, dass man sich als Erwachsener „nicht gestatten [darf], etwas zu tun, was es [das Kind] nicht nachahmen darf“ (Steiner, 1983, S.124), beruht in bestimmter Weise auf dem „Aufforderungscharakter“ jeder Handlung eines „Vorbildes“.

Basis der Nachahmungsbereitschaft des kleinen Kindes ist nach Steiner eine „noch ganz unbewußte Grundstimmung“, welche von der Ausnahme ausgeht „[d]ie ganze Welt ist moralisch“ (Steiner, 1992, S. 142). Hinter dem Wunsch die Welt nachzuahmen steht der Glaube an die moralische Ordnung der Welt, an ihre Güte. Wobei Steiner die mit kleinen Kindern lebenden Menschen ausdrücklich darauf hinweist, dass diese unbewusste Grundstimmung des Kindes „auch gepflegt werden muß“ (vgl. ebd.). Womit selbstverständlich nicht das Vorspielen oder gar Indoktrinieren eines illusionären Glaubens an die „Güte der Welt“ gemeint ist, sondern das Ermöglichen eines Lebensraumes, in dem das kleine Kind tatsächlich zu Recht in dieser Grundstimmung leben kann. D.h. eines Lebensraumes in dem Kind jene Erfahrungen

des Wohlbefindens, des liebevollen Aufgenommenseins machen kann, die aus anererkennungstheoretischer Perspektive wesentliche Momente von Liebesbeziehungen darstellen; Beziehungen im Rahmen derer, wie ich vorher mich auf Honneth beziehend erwähnt habe, das in der liebevollen Zuwendung von anderen entgegengebrachte Vertrauen auch zum Vertrauen in sich selbst beitragen kann. Wobei gerade auch die von Steiner immer wieder betonte, sich in der unbewussten Nachahmung ausdrückende, enge Verbindung des kleinen Kindes mit der Welt aus anererkennungstheoretischer Perspektive von interessanter Relevanz ist. Denn es ist nicht nur die ihm in der liebevollen Zuwendung entgegengebrachte Anerkennung, die wesentlichen Einfluss auf das Selbstverständnis des kleinen Kindes hat, sondern je stärker das Gefühl der Verbundenheit mit der Welt ist, umso direkter betrifft der Glaube an die Güte der Welt auch das Bild von sich selbst. Wenn ein Kind bis zum neunten Lebensjahr sich selbst nur bedingt von seiner Umgebung unterscheidet, da die „Welt und es selber [...] für seine Empfindung zusammen“ gehören (vgl. Steiner, 1987b, S. 177), dann bezieht sich auch die Empfindung der Güte nicht nur auf die Welt, aus welcher sich das Kind laut Steiner „noch nicht heraus sondert“ (vgl. ebd., S. 172), sondern auch auf sich selbst. Ganz besonders gilt dies für das Verhältnis eines kleinen Kindes zu einem ihm vertrauten Mitmenschen, denn, wie Steiner einmal „ganz radikal“ ausdrückte, das kleine Kind empfinde, „den anderen Menschen in Wahrheit noch gar nicht ordentlich als anderen Menschen, sondern als etwas, mit dem es wie mit seinen Armen oder mit seinen Beinen verbunden ist“ (vgl. ebd.). Damit ist aber gesagt, dass die dem anderen entgegengebrachte Empfindung, etwa liebevoller Zuneigung, auch mit sich selbst verbunden wird.

Wobei natürlich nicht übersehen werden darf, dass das damit angesprochene Gefühl der Verbundenheit mit der Welt, wie auch mit anderen Menschen selbstverständlich keine differenzlose Identität begründet. Jede Beziehung zwischen Menschen, auch eine Liebesbeziehung, lebt von Differenzerfahrungen. Dies gilt auch für die kleinkindliche Verbindung mit der Welt. Darauf weist Honneth in seinen anererkennungstheoretischen Überlegungen etwa im Rückgriff auf Donald Winnicotts Untersuchungen zur Bedeutung des notwendigen Zerbrechens der Symbiose von Mutter und Kleinkind für die Entwicklung des Kindes hin und beschreibt diesen Prozess u.a. als Grundlage dafür, dass Menschen in späteren Lebensjahren zu echten Liebesbeziehungen aber auch Freundschaften fähig sind. Honneth spricht in diesem Zusammenhang von der „prekären Balance zwischen Symbiose und Selbstbehauptung“ (Honneth, 1994, S. 154). Steiners Terminologie verwendend könnte man dabei wohl auch von „Sympathie“ und „Antipathie“ sprechen und trotz der grundsätzlich „sympathischen“, d.h. für Steiner Verbindung, Vereinigung suchenden Haltung<sup>1</sup> des kleinen Kindes der Welt gegenüber auch die entwicklungsdynamische Bedeutung „antipathischer“ Differenzerlebnisse unterstreichen. Weswegen Steiner, wenn er die enge Verbindung des Kindes zur Welt betont, immer wieder Formulierungen wie „Welt und Ich fließen *mehr oder weniger* [...] im menschlichen Bewußtsein zusammen“ (vgl. Steiner, 1991b, S. 124; Hervorhebung L.W.) oder das Kind sei „*noch viel mehr* mit der Umwelt verschmolzen“ (vgl. Steiner, 1990, S. 106; Hervorhebung L.W.) benutzt. Die von Steiner hier verwendeten Steigerungs- oder Vergleichsformen deuten darauf hin, dass es sich selbstverständlich nicht um eine unterschiedslose Identität von Ich und Welt im Bewusstsein des Kindes handelt, dass aber die der Welt entgegengebrachte Empfindung eben noch stärker als in späteren Jahren auch auf sich selbst bezogen wird.

### **b). „Autorität und Nachfolge“**

Mit der für den kindlichen Entwicklungsprozess ganz entscheidenden Zunahme eines Bewusstseins der Differenz zwischen sich und der Welt verändert sich notwendigerweise auch die Gestalt der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen. Terminologisch bringt Steiner dies dadurch zum Ausdruck, dass er im Blick auf das Verhältnis eines Kindes zwischen Zahnwechsel und Pubertät zu den ihm bedeutsamen Mitmenschen nicht mehr von „Nachahmung“ und „Vorbild“, sondern von „Nachfolge“ und „Autorität“ spricht (vgl. Steiner, 1987a, S. 329).

Gerade der für das waldorfpädagogische Lehrerverständnis gleichermaßen zentrale wie viel diskutierte

1. Vgl.: „Als Sympathie muß die Kraft bezeichnet werden, mit der ein Seelengebilde andere anzieht, sich mit ihnen zu verschmelzen sucht, seine Verwandtschaft mit ihnen geltend macht. Antipathie ist dagegen die Kraft, mit der sich Seelengebilde abstoßen, ausschließen, mit der sie ihre Eigenheit behaupten“ (Steiner, 2013, S. 100).

Begriff der Autorität (vgl. Helsper, Ulrich, et al., 2007) ist aus Anerkennungstheoretischer Perspektive interessant.

Bevor ich darauf eingehe sei, um eventuelle Missverständnisse auszuschließen, unterstrichen, dass sich die Autorität eines Lehrers nach Steiners Verständnis niemals einer Machtstruktur verdanken und „erzwungene Autorität“ sein darf, sondern es sich vielmehr um eine „selbstverständliche Autorität“ zu handeln hat (vgl. Steiner, 1987b, S. 174), welche aus der fachlichen wie menschlichen Kompetenz des Lehrers resultiert. Wichtig ist dafür, dass der Lehrer dem Schüler im pädagogischen Verhältnis nicht etwa nur als „Wissender“, bzw. Wissen Transportierender begegnet. „Geliebte Autorität“ (Steiner, 1979, S. 103) ist der Lehrer aufgrund seiner Fähigkeit zum sozialen, praktischen und vor allem auch künstlerischen Umgang mit der Welt, letztlich weil er in der Lage ist, dem Kind neue Zugänge zur Welt zu eröffnen.

Aus Anerkennungstheoretischer Perspektive ist im Blick auf den Begriff Autorität zunächst mit Roland Reichenbach zu betonen, dass Autorität immer „Eigenschaft einer Beziehung und nicht Merkmal einer Person“ (Reichenbach, 2011, S. 205) ist. Autorität kann einem Menschen nur in einer Beziehung mit einem anderen zukommen – und sie kommt ihm *durch* den anderen zu, sie beruht auf der Anerkennung durch einen anderen Menschen. Eine Anerkennung, die nach Steiner Kindern besonders im Alter zwischen ca. sieben und 14 Jahren ein inneres Bedürfnis ist, da sie, so Steiner, die „Sehnsucht, eine Autorität *neben* sich zu haben“ (Steiner, 1991b, S. 21) hätten. Mag es vielleicht zunächst überraschen, dass Steiner hier von einer „Autorität neben sich“ spricht – würden wir bei „Autorität“ nicht zunächst an „über“ denken? – so lässt sich dies Anerkennungstheoretisch betrachtet sehr gut begründen:

Gerade die von einem Kind einem Erwachsenen, einer Lehrerin, einem Lehrer entgegengebrachte Anerkennung als „Autorität“ hat auch entscheidenden Einfluss auf das Selbstverständnis des Kindes. Zum einen, weil, wie bereits angesprochen, die Autorität des Lehrers auf der vom Kind bewunderten Fähigkeit, „richtig und angemessen mit den Dingen der Welt umgehen zu können“, beruht und diese Bewunderung der Fähigkeiten des Lehrers beim Kind „den Wunsch nach seiner eigenen Entwicklung“ hervorruft und „in ihm das Feuer seiner eigenen Anstrengung“ entzündet (vgl. Willmann, 1998, S. 182). In der aus diesem Wunsch resultierenden handelnden Nachfolge der Tätigkeit der anerkannten Autorität nimmt das Kind aber selber an den geschätzten Handlungen teil und erlebt dabei sich selbst im Vollzug der anerkannten Tätigkeit. Dabei eröffnet der Lehrer dem Kind neue Erfahrungshorizonte, im Rahmen der die vom Schüler mit Unterstützung des Lehrers erbrachten „sichtbaren Leistungen, sei es im Unterricht oder in der künstlerischen und handwerklichen Betätigung“ eine „neue Selbsterfahrung“ stärken“ (Müller-Wiedemann, 1986, S. 287). Wobei es gerade im Blick auf die hier sehr bedeutsame praktische Arbeit, wie Hans Müller-Wiedemann betont, zentral um die „Erfahrung des Könnens“ und nicht um das Können selbst geht (ebd). D. h. nicht die einzelnen gelernten Fähigkeiten oder die dank dieser Fähigkeiten produzierten Ergebnisse sind das letztlich Entscheidende, sondern das Erlebnis des Kindes, etwas zu können. In der Ermöglichung derartiger, die Selbsterfahrung stärkender konkreter Anerkennungserlebnisse liegt daher eine zentrale pädagogische Aufgabe des Lehrers. Besonderen Wert haben diese Erfahrungen gerade dann, wenn sie bei Tätigkeiten gemacht werden können, die auch von dem als Autorität anerkannten Lehrer vollzogen werden, den das Kind laut Steiner eben, wie zitiert, „neben“ sich erlebt. Weil auch die von einem wertgeschätzten Menschen getane Arbeit als besonders wertvoll angesehen werden kann, hat auch die gemeinsame Arbeit von Kind und Autorität hohen Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Kindes. Genauso wie die von einem als Autorität Anerkannten entgegengebrachte Anerkennung offensichtlich von besonderer Bedeutung für das Selbstverständnis eines Heranwachsenden sein kann. Weswegen aus Anerkennungstheoretischer Perspektive betrachtet Autoritätsverhältnisse von eminent hoher Bedeutung für die Entwicklung und Bildung junger Menschen sind. Ein vermeintlicher Verzicht auf Autorität entzieht daher Heranwachsenden möglicherweise eine wesentliche Ressource der Identitätsbildung – oder führt vielleicht dazu, dass verstärkt etwas gesucht wird, was etwa Tzvetan Todorov als „Ersatzanerkennungen“ bezeichnet. Darunter versteht Todorov u.a. Formen des „Fanatismus“ wie auch „Idolatrie“, also die starke emotionale Verehrung einzelner Menschen als „Idole“ (vgl. Todorov, 1996, S. 114ff). Steiners Feststellung, dass das Fehlen eines „intensiven Vertrauensverhältnisses“ zwischen Erzieher und Kind – und damit ist hier auch ein Autoritätsverhältnis gemeint – besonders in biographisch sensiblen Phasen zunehmender Differenz- und Trennungserfahrungen

die Gefahr inkludiere, dass aus dem Kind im weiteren Leben „ein haltloser Mensch“ werde (vgl. Steiner, 1987b, S. 181), lässt sich daher anererkennungstheoretisch auch als Hinweis auf die möglichen Konsequenzen mangelnder Anerkennung durch wertgeschätzte Bezugspersonen verstehen.

Wobei die anererkennungstheoretisch zu erklärende hohe Relevanz einer Autoritätsbeziehung natürlich auch darauf hinweist, dass ein Misslingen einer solchen Beziehung besonders problematisch sein kann.

### c). „*Vertrauen in die eigene Urteilskraft*“

Zu den grundlegenden Zielen eines aus waldorfpädagogischer Perspektive altersgemäßen Unterrichts für Jugendliche gehört die bewusste Förderung eigener Urteilsbildung bei den Schülern. Von einer „erweckenden Erziehung“ (vgl. Steiner, 1979, S. 178) spricht Steiner in Bezug auf den Oberstufenunterricht, der die Schüler zur Entwicklung eines eigenen von ihnen selbst begründbaren Weltverständnisses führen und ihnen das Erlebnis eigener, selbstständiger Urteilsbildung ermöglichen soll. Nun geht es pädagogisch darum, dem Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, dass er „auf seine Urteilskraft vertrauen kann“ (vgl. Steiner, 1986, S. 232), also dass er seine eigenen kognitiven Fähigkeiten entwickeln und *begründet* wertschätzen kann. Wohl aus diesem Grund soll Oberstufenunterricht, Steiner zufolge, auch vermehrt „wissenschaftlichen“ und „systematisierenden“ Charakter (vgl. Steiner, 1992, S. 144) haben. Denn ein für Jugendliche angemessener Unterricht muss neben neuen Wissensangeboten vor allem auch neue Formen des Erwerbs, des Umgangs und auch der eigenen, selbst verantworteten Einschätzung und Einordnung der erworbenen Wissensbestände ermöglichen.

Das damit pädagogisch zu fördernde Vertrauen des Jugendlichen in die eigene Urteilskraft und Reflexionsfähigkeit ist für Steiner nicht nur eine wesentliche Voraussetzung einer selbständigen Entwicklung des jungen Menschen, sondern es ist seines Erachtens – und das ist aus anererkennungstheoretischer Perspektive interessant – auch mit einer grundlegenden Transformation der Schüler-Lehrer-Beziehung verbunden. Steiner formuliert dies aus Sicht der Lehrer mit den Worten „Wir stellen ihn dann uns gleich“ (Steiner, 1986, S. 232). Schüler und Lehrer stehen nun nicht mehr in einem Autoritätsverhältnis zu einander, sondern werden verstärkt zu gleichberechtigten Partner im Prozess gemeinsamer Arbeit und Erkenntnisuche. Was dem Schüler neue Formen der Anerkennung eröffnet, da sich im Verhältnis zwischen den einander als urteilsfähige Individuen anerkennenden Lehrern und Schülern eine Form reziproker Anerkennung der Leistung des Anderen ausdrücken kann. Eine Anerkennung welche Steiner mit der Formulierung „Wir stellen ihn dann uns gleich“ gewissermaßen als Ziel des schulischen Bildungsprozesses beschreibt.

Zusätzlich sollte nicht übersehen werden, dass das angesprochene Vertrauen in die eigene Urteilskraft auch Einfluss auf das Verständnis anderer Menschen. Wer dem eigenen Denken vertraut, kann auch jenem der anderen potentiell Vertrauen entgegenbringen. Erlebnisse gelingender eigener Denk- und Erkenntnisprozesse können auch zur Grundlage eines grundsätzlichen Vertrauens in Denk- und Urteilskraft werden und damit auch der Anerkennung anderer als Wesen, die zu gleichen Leistungen in der Lage sind. Weswegen Steiners Warnung vor einem Jugendlichen präsentierten grundsätzlichen Erkenntnis pessimismus, welcher, so Steiner, die Seele junger Menschen „zermürben“ könne (vgl. Steiner, 1993, S. 83), auch im Blick auf das soziale Verständnis junger Menschen interessant ist.

## Schlussbemerkungen

Blickt man von der von mir versuchten Skizze einer anererkennungstheoretischen Interpretation der Waldorfpädagogik zurück auf die zitierte Feststellung Stojanovs, dass unterschiedliche Anerkennungsformen „ontogenetisch aufeinander aufbauen“, dann kann meines Erachtens gesagt werden, dass Waldorfpädagogik zumindest drei strukturell unterschiedlichen Anerkennungserlebnissen entwicklungs dynamisch Bedeutung einräumt:

1. Dem Erlebnis einer aus der gefühlten Verbundenheit mit anderen Menschen, mit der als „gut“ wahrgenommenen „Welt“ resultierenden Anerkennung.

2. Den konkreten, u.a. in praktischen Tätigkeiten erlebten Anerkennungserfahrungen, im Rahmen derer wertgeschätzten Menschen („Autoritäten“) besondere Bedeutung zukommt
3. Den in der von anderen entgegengebrachten Anerkennung individueller Urteilskraft gemachten Erfahrungen eigener Freiheitsmöglichkeit und den damit verbundenen Erfahrungen einer „Gleichstellung“.

Es ist hier nicht möglich darauf einzugehen, wie dieser skizzierte Prozess unterschiedlicher Anerkennungsformen etwa zum Honneth'schen Modell („Liebe, Recht und Soziale Wertschätzung“) steht. Gezeigt werden sollte aber, wie Waldorfpädagogik als eine Pädagogik verstehbar ist, die einen solchen Entwicklungsprozess von Anerkennungsformen pädagogisch umzusetzen versucht – und damit als eine Pädagogik, die, indem sie Anerkennungsverhältnisse bewusst fördert, einen Beitrag leisten möchte zur Entwicklung einer „individualisierten Identität“, welche wie anfangs erwähnt gerade im Kontext moderner Gesellschaften wesentlich ist.

## Literatur:

- Fichte, J. G. (1845). *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. In: Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke. Herausgegeben von J. H. Fichte, Berlin: Verlag von Veit und Comp.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Phänomenologie des Geistes*. Werke 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. & Ulrich, H., et al. (2007). *Autorität und Schule*. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ikäheimo, H. (2014). *Anerkennung*, Berlin / Boston: De Gruyter.
- Kranich, E-M: (1999). *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lievegoed, B. (1986). *Entwicklungsphasen des Kindes*, Stuttgart: J.Ch. Mellinger Verlag.
- Marx, K. & Engels F. (1977). Manifest der Kommunistischen Partei, Werke Bd. 4, Berlin: Dietz Verlag.
- Müller-Wiedemann, H. (1986). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr: Eine bio-graphische Phänomenologie der kindlichen Entwicklung*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1986.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Scherr, A. (2013) Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe, In B. Hafenegger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte und Praxisfelder*, Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.
- Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*, GA 304a, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Die Erkenntnis des Übersinnlichen in unserer Zeit und deren Bedeutung für das heutige Leben*, GA 55, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, GA 307, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986.
- Steiner, R. (1987a). *Lucifer-Gnosis 1903-1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften „Luzifer“ und „Lucifer-Gnosis“*, GA 34, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987b). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*, GA 303, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, GA 294, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991a). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*, GA 305, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991b). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*, GA 301, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, GA 302a, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2013). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*, GA 9, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Taylor, Ch. (2012). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens*, Berlin: Wagenbach.
- Willmann, C. (1998). *Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde*, Köln / Weimar / Wien: Böhlau-Verlag.

# Teaching, a Praxis of Intersubjectivity

**Leif Tjärnstig**

*Waldorf University College Stockholm, Sweden*

*Åbo Academy, Finland*

**ABSTRACT.** This paper suggests a research approach to the praxis of teaching in which epistemological stances as well as methodological research design place themselves close to the teacher's pedagogical doings in the classroom. The research project, also an ongoing PhD project, rests upon an assumption that the pedagogical legacy of Rudolf Steiner is to be found today in the teaching ethics behind norms and values voiced in the teacher's daily praxis. The paper will look at the success of Waldorf education, its long-term persistence and recent years' international expansion as the "history-making" of pedagogical doings (Kemmis, 2010). The assumption is that it is a culture of educational praxis of interactive pedagogical ethics that ensures the relevance of Waldorf education today. This history and culture of educational practice are summoned in the "mythology" of good pedagogical praxis. The research design is drawn on principles from the tradition of Stimulated Recall Interviews. The research focus is on the participating teachers' understanding of the principles behind micro-decisions and teacher-pupil interactions. Preliminary results indicate teaching praxis as creating and renegotiating pedagogical values and beliefs creating the professional myths of good pedagogy.

*Keywords:* Teaching praxis, educational values, micro-decisions, pedagogical myths, Stimulated Recall Interviews.

## Introduction

This presentation will elaborate a suggestion for understanding the developmental principles and impetus behind the duration, long-time survival and success of Waldorf education in the world. In this paper I will argue that in order to understand the teaching culture of Waldorf pedagogy as it appears today, the good results reported, the good name it represents and expansion in recent years we have to look into the educational praxis of Waldorf schools rather than understand its teaching as applied theory or even as practicing the pedagogical instructions given by Rudolf Steiner. This approach entails consequences for research methodologies and opens up noteworthy possibilities for studies of classroom interaction.

This paper is also an excerpt from an ongoing PhD project carried out at Åbo Academy University in Finland. The ideas behind the research project rest upon an assumption that the pedagogical objectives and thoughts that stem from Rudolf Steiner have persisted until today and been transmitted mainly through a culture of teaching praxis traditions within the community of Waldorf schools. Waldorf education today is one of the most viable branches of the educational reform movement from the beginning of twentieth century (Ullrich, 1994). Its teaching praxis traditions have persisted and remained viable and have proven themselves to be relevant in different cultures and countries all over the world.

This shift towards praxis is also a shift from seeing education and pedagogy as conceptual systems and teaching as applied pedagogical knowledge and theories. Instead, focus is on the individual teacher and the interactivity that occurs between teacher, pupil and class. This interactivity consists of a huge number of micro-decisions, standpoints and attitudes that the teacher carries out or takes from his or her personal professional knowledge. This perspective also entails a view regarding the teacher's professional knowledge not as individual properties of "knowledge 'in the heads' of the individual practitioner" (Kemmis, 2005, p. 1), but as knowledge that belongs to and is situated within a pedagogical culture of Waldorf teachers and schools. The praxis view also takes a standpoint against the idea that a teacher's professional knowledge is constructed from a set of competencies that are definable, separately trainable and externally verifiable.

A shift towards praxis opens for a more detailed kind of research regarding the teacher's professional knowledge and how it is shaped and performed in the classroom. The praxis perspective implies that the teacher's pedagogical beliefs, norms and values shape and are shaped through pupil-teacher interactions, influencing the immense number of micro-decisions that produce a classroom culture and build the teacher's professional knowledge.

## Behind the Success of Waldorf Education

Waldorf schools have established themselves in many places in the world alongside mainstream education as a notable alternative to the growing culture of competitive performance thinking and testing in schools. In Ullrich (2008), Dahlin (2007) and Barz & Randoll (2007), the teacher-pupil relations and interaction as well as the school community's values and norms that embrace teacher, pupils and parents are emphasized as the root of its success. Also, the holistic approach to teaching and knowledge, containing aesthetics and moral dimensions as well as a broad and classical "Bildung tradition" is emphasized in some reports as an explanation for its successfulness over time, its persistence and its expansion (Ullrich, 1994; Woods, Martin, & Woods, 2005).

A growing number of research projects done in recent years also tell us that pupils in Waldorf schools seem to value and appreciate their teaching to a larger extent than in the compared mainstream schools. We can likewise see that pupils in Waldorf schools generally have better relationships with their teachers than in the compared mainstream schools. It also appears that the development of democratic values among Waldorf pupils is more in depth and it is likely that, to a comparably larger extent, they encompass humanistic as well as ethical views on human beings, nature and society (Barz & Randoll, 2007; Dahlin, Liljeroth, & Nobel, 2006; Ullrich, 1994; Woods, Martin, & Woods, 2005).

The recent decades' expansion and increasing number of Waldorf schools that have been established in Africa, the Middle East and Asia also indicate that Waldorf education, one hundred years after its inauguration, seems to still meet current societal needs, have relevance, and have a startling ability to adapt and adjust itself to different cultures all over the world. The rationale behind this later expansion somehow contradicts the conclusion in some educational studies that the success of Waldorf education is related to its ability to exercise selective attraction towards well-educated, middle-class families. In the case of the recent decades' expansion outside the Europe, USA and Oceania, it seems to be a deep human ethos that inspires Waldorf teachers to create an inclusive and therapeutic pedagogy as well as to include local traditions in an educational approach to teaching in areas of the world which have been less touched by advantages resulting from knowledge, culture and meaningful everyday life. A vast number of these school initiatives have been brought about through close collaboration with and financial support from different UN agencies such as UNESCO, UNICEF and UNHCR. The organization "Die Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners" founded 1971 is an important actor in these collaborations. The quotation below expresses how the characters of these school projects are experienced:

The educational projects it carries out as regards open education and in disadvantaged environments are regarded as important in the current world context. Its actions and cooperation correspond to the orientations of UNESCO's next Medium-Term Strategy (UNESCO, 2001).

This success of Waldorf schools and its resilience over time also raise a question that could simply be expressed as: *What is it that Waldorf teachers do in their teaching that brings about these successful results?*

The crucial word in this question is “do”. The word “do” points to a notion that the differences with mainstream education are made through the Waldorf teacher’s teaching practice, i.e., in what the Waldorf teacher does in in their classroom.

### **Professional Praxis -Pedagogical “History-making-ness”**

The idea of comprehending the knowledge that informs human acting as emerging from sources different from the human thinking has a long history. Its philosophical traditions can be traced back to Aristotle’s three categories of knowledge: *episteme* (theoretical knowledge), *techne* (technical knowledge) and *phronesis* (knowledge of praxis) (Nilsson, 2009). From the early twentieth century, critique emerged regarding the positivistic supremacy of a rational, language-based, conceptual view of knowledge (Johannessen, 1999). From out of this critique came a number of rather disparate concepts such as “tacit knowledge” (Janik, 1996; Johannessen, 1999; Molander, 1996; Polany, 2009), “personal knowledge” (Molander, 1996; Polanyi, 1962) and “professional knowledge” (Dormer, 1994; Janik, 1996; Schön, 1987). These concepts are overlapping, complementing and sometimes contradicting each other (Rolf, 1991).

Kemmis (2005; 2010) describes this shift and emphasizes the difficulties that this change in conditions approaching praxis entails. Praxis knowledge is not organized in a generalized system of concepts and hierarchies but is instead contextualized in a milieu and settings as well as in specific social structures surrounding practice. Human cognition tends to make praxis into “objects of our thoughts”, leading to a detachment from the actual doings into “discourse about it.”

Janik (1996) also argues in line with Kemmis that every attempt to articulate a theory of praxis that could be understood separately from and independently of its conduct risks being meaningless or even absurd (p. 21).

This view of praxis knowledge as closely linked with individual professional conduct has been articulated strongly by Michel Polany in his books “Personal Knowledge” (1958) and “The Tacit Dimension” (1966). Polany’s statement that “we recognize that we believe more than we can prove, and know more than we can say” (Polany, 2009) opens up for an alternative aspect of praxis knowledge and even for science to be understood as a purely rational, formal, logical and mainly language-based discipline. Tacit knowledge, according to Polanyi, is a “subsidiary awareness of particulars” (Polany, 1962), which also points beyond an accumulated, generalized and discursive comprehension of professional acting. This view of professional praxis and the nature of praxis knowledge is then later further developed by Dormer (1994), Molander (1996), Janik (1996) and Kemmis (2010). Kemmis (2005) maintains that the traditions of tacit knowledge and professional knowledge have developed as a merging side stream to the dominant rationalistic view of educational research.

Kemmis (2010) makes the case for a praxis approach in educational research in which the rationale behind teaching praxis should be understood as inherent within professional collective conduct and as ongoing history-making. Kemmis sees the praxis perspective of education as an inside perspective rather than as a researchable phenomenon looked upon from the outside. From this perspective it is our deeds, our doings, that create history and constitute professional “knowing-doing” (ibid):

While some forms of educational research, and practice traditions of educational research, aim to grasp educational practice as a phenomenon, from the standpoint of the outside observer, what they grasp instead is an object constructed by external theory and methodology. Those forms of educational research do not grasp the ‘happeningness’ and the ‘history-making-ness’ of individual or collective praxis from within (Kemmis, 2010, p. 25).

Janik (1996) as well as Molander (1996) suggest that professional collective praxis should be understood from “its internal good” or its “inherent ethical-in-doing”. A professional praxis tradition therefore carries within itself examples, stories, and myths constituting the profession’s “good conduct”.

## The mythologization of practical knowledge

Views on professional praxis from Molander (1996) and Janik (1996) suggest that praxis in itself carries norms, traditions and values concerning the attentiveness and sense of implicit virtues of professional action. Molander (1996) uses the concepts of “myths” and “mythological” for this kind of knowledge in order to contradict the rational view of knowledge, which is there described as de-mythologized or enlightened. Molander (1996) and Janik (1996) instead argue for an apprehension of “the implicit good” that is inherent within every professional action in its field of profession. In every purposeful interaction and doing, there is a possibility of accomplishing the right, the ethical and the good (Molander, 1996). This implies that within teaching itself, implicit in the doing of teaching, the knowledge and ethics of the teaching profession are to be found. Janik (1996) delineates this type of practical knowing as a “mythology” and therefore it is conveyed through anecdotes and stories (p. 46). Shulman also (2004) uses the concept of “myth” to summarize the nature of the collective accumulated professional knowledge of teachers:

Those myths, I would argue, or their case equivalents, - pedagogical parables - would be equally important in the socialization of teachers into their general professional obligations as well as into the special ethos of particular schools or districts as organisations (Shulman, 2004, p. 208f).

For Shulman, as well as for Molander, Dormer and Janik, criteria for discerning and distinguishing good praxis from bad, examples of good conduct from that which is avoidable, are created through interpreting conduct in relation to professional myths. Tacit knowledge, as pointed out earlier, strongly rejects external validation (Polany, 2009). Corrections of practice are instead induced from repeated action and reflection (Dormer, 1994; Schön, 1987). Practical professional knowledge is conveyed from master to new members of the community of professionals through examples rather than generalized concepts (Dormer, 1994, Janik, 1996). From the good example, the professional myths consolidate good performance in praxis.

## Teachers’ ethics, values and beliefs

The framework for interpreting and reviewing good examples, maintaining the myths of good praxis, is done through an informal framework of values, beliefs and ethics. Molander (1996) and Buehl & Fives (2009) argue that doing good praxis is for the practitioner to adhere to internal ethics in the profession. The use of the concept of “teacher beliefs” as a rationale for teachers teaching has been established in educational research since the 1980s (Fives & Buehl, 2012):

...to establish a clear psychological construct, beliefs, that could serve as an explanatory and predictive mechanism for explaining differences in teachers’ practices (Fives & Buehl, 2012, p. 471).

The beliefs and professional ethics, it is argued, are understood as implicit in the making of minor decisions, in the intunement of human interaction in the classroom and in striving for professional virtue and excellence. This view of teaching praxis, as professional or personal knowledge, is not driven by rational or theoretical considerations, but instead by collective and personal beliefs and shared norms and values within the community of teachers.

Korthagen (2004) suggests that this framework of professional ethics, values and beliefs is also constituted by and constitutes the individual teacher’s “mission”. Korthagen describes this level of mission as the inner core of the teacher’s individual commitment or as the “spiritual level”:

We will refer to it as the level of mission in that, according to various authors, this level is concerned with such highly personal questions as to what end the teacher wants to do his or her work, or even what he or she sees as his or her personal calling in the world (Korthagen, 2004, p. 85).

This indicates that the correspondence between Waldorf ideas, its educational principles and its teaching praxis is not a linear and fully rational link. Instead it runs through the complex web of norms, values and beliefs created and maintained in the myths constituting the tradition of Waldorf teaching praxis. The theoretical framework of Waldorf education, such as the spiritual anthropology outlined in “The Foundations of Human Experience”, (GA 293) is from this perspective not seen as providing the teacher

with pedagogical instructions or explanations. Instead the content in the pedagogical legacy of Rudolf Steiner is here understood as providing an inner structure to the teacher's professional myths, beliefs and values that guide the individual teacher in micro decision-making, in the classroom interaction of everyday teaching.

## Exploring the Doing-ness of Teaching

Thus far in this paper we have argued that the teacher's praxis knowledge cannot be apprehended through discursive inquiries employing onlooking methodologies. Is, then, from what has been said here, the tacit and personal knowledge of teaching out of reach for the researcher? Janik (1996) suggests a close-to-profession and participatory approach and methodology for these kinds of inquiries (in contrast to "onlooking"). The principle that the research conducted should first of all be relevant for the participating practitioner is then fundamental. Janik suggests a research approach called "*The Hermeneutics of Collective Reflection*" (p. 33) which aligns with these principles. The praxis researcher's aim and purpose can therefore not be strictly analytical. The main object of researching praxis, from this view, is not to extract theories but to facilitate a qualitative deepening of praxis knowledge among the practitioners (ibid).

Among educational researchers today, acknowledging that teachers' beliefs, norms and values play a key role in teaching is widespread (Buehl & Fives, 2009). Research into the nature of these professional aspects also shows that they are unlikely to change from information, efforts to implement steering document or rational deliberations. Instead, they are shaped by and developed through informal means such as personal teaching experiences and through discussions among practicing teachers (ibid).

Schön's *Reflective Practitioner* from 1983 became a starting point for more systematic research concerning professionals "thinking in action. The principle of professional and collective reflections as means for developing professional praxis has increased tremendously since. Schön's (1983) two concepts "thinking on action" and "thinking in action" also emphasize professional reflection accentuating the understanding of the values, personal knowledge and beliefs that are engaged in performing professional actions.

## Approaching Teachers' Norms and Values in Stimulated Recall Interviews

The empirical material used in this research project was gathered through filming a group of four experienced Waldorf teachers reflecting on their own teaching practice from filmed lessons. In each reflection session, selected short video sequences are dealt with in which the interaction between teacher and class or pupil takes unexpected or problematic turns. The rationale for this selection is that in these situations - that is, in the teacher's pedagogical interactions - the teacher's beliefs, norms and values are likely to come to expression (Meijer, Verloop, & Beijaard, 2001; Nespor, 1985). Viewing these situations and discussing them together in the group of teachers, the intention is to reveal and make explicit their ethical deliberations as well as the underlying values that constitute the teacher's pedagogical praxis knowledge (Buehl & Fives, 2009; Nespor, 1985; Theobald, 2008; Rowe, 2009). The research design is aligned with the routines and set up in the research tradition of Stimulated Recall Interviews (SRI) (Dempsey, 2010; Haglund, 2003; Reitano, 2006; Rowe, 2009). The research project encompasses seven SRI sessions carried out over a period of eight months. The filmed sessions are transcribed verbatim and analyzed.

The analysis process focuses on short sequences in the teachers' dialogue in which elements of significance are the dialogue's smallest blocks. Analysis strategies are built on "concentration of meaning" (Bryman, 2008) and thematic structures of "sub-discourses" of the research question that are "internally bound together by a coherent topical trajectory and/or a common activity" (Koro-Ljungberg et al., 2009, p. 800).

The analysis and discussion is then carried out within three different thematic perspectives. These perspectives are enunciated through abduktive reading and reasoning of selected works from Rudolf Steiner's educational lectures and transcripts from the SRI sessions. Those tentative themes are: the teacher as an authority representing knowledge; the teacher's understanding of the pupil's uniqueness and individual response; and the teacher's view on learning as a means for individualization, emancipation and freedom.

Tentative results indicate that the participating teachers' praxis knowledge is constituted through countless decision-in-action made in every lesson. The teachers' beliefs, values and personal ethics and mission underpin the judgmental capacity in these pedagogical interactions. The analyses also suggest that the teachers' acting and decision-making are not solely informed or controlled by a set of norms, beliefs and values. Teaching activity, pedagogical interactivity, instead *creates* educational and human values and educational interactive ethics.

## Conclusion

In sum, I suggest that viewing Waldorf education as a (soon) one-hundred-year-old continuous educational praxis can elucidate how original pedagogical intention has developed, deepened and re-contextualized itself throughout its history of pedagogical praxis. In this view, in Waldorf school classrooms all over the world, the pedagogical visions, principles and ideas have from their beginning in 1919 been subject to continuous renegotiation in terms of their culture, norms, values and ethics: The making of teacher's professional teaching knowledge. The profession of teaching is then regarded as a living culture, a praxis of human interaction in which renegotiation of interaction, interrelations, ethics, human values and beliefs creates professional knowledge and history of pedagogical practice. This renegotiation is done through the history of innumerable individual teachers in their intersubjective teaching practice; in tacit intuitive pedagogical actions; in the countless interactive micro- decisions that are made every day; in the doing of pedagogy; and in the creating of pedagogical history and its living, viable myths of good teaching praxis.

## References

- Barz, H., & Randoll, D. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen*, Abstract. Retrieved 04 21, 2015 from hhu.de: [http://www.hhu.de/waldorfabsolventen/files/Abstract\\_Steiner\\_School\\_Leavers.pdf](http://www.hhu.de/waldorfabsolventen/files/Abstract_Steiner_School_Leavers.pdf)
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a upplagan ed.). (B. Nilsson, Trans.) Stockholm: Liber.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring Teachers' Beliefs About Teaching Knowledge: Where Does It Come From? Does It Change? *The Journal of Experimental Education*, 77 (4), pp. 367–407.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School – Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorfschools in Sweden*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Dempsey, N. P. (2010, Juni 10). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qual Sociol*.
- Dormer, P. (1994). *The Art of the Maker*.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan, *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. s, pp. 471-499). Washington.
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall-Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (3), pp. 145-157.
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm: Bruno Österlings Bokförlag Symposium.
- Johannessen, K. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialog.
- Kemmis, S. (2005). Knowing Practice: Searching for saliences. *Pedagogy, Culture & Society*, 13 (5).
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18 (1), pp. 9-21.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Jude Smith, J., & Hayes, S. B. (2009, December). (E)pistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects. *Educational Researcher*, 38 (9), pp. 687-699.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 77-97.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001, Feb). Similarities and Differences in Teachers' Practical Knowledge About Teaching Reading Comprehension. *The Journal of Educational Reserch*, 94 (3).
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg, Svergie: Daidalos.
- Nespor, J. K. (1985). *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: Final Report of the Teacher Beliefs Study*. R&D Report 8024, The University of Texas at Austin, R&D Center for Teacher Education, Texas.
- Nilsson, C. (2009). fronesis och den mänskliga tillvaron en läsning av Bok Vi i aristoteles »nikomachiska etik«. In J. Bornemark, & F. Svenaeus, *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge : södertörn studies in practical knowledge.
- Pirie, S. E. (1996). Classroom Video- Recording: When and How does it offer a Valuble Data Sourse for Qualitative Reserch qualitative r. (p. 17). Panama City: North American Chapter of the International Group for the Psychology Matematics Educion.
- Polany, M. (2009). *The Tacit Dimension*. London: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowlege Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Reitano, P. (2006). The value of video stimulated recall in reflective teaching practice. *Australian Consortium for Social and Political Research Inc*. Australia: Faculty of Education, University of New England.
- Rolf, B. (1991). *Proffesion, tradition och tyst kunskp En studie i Michael Polayie teori om den professionella kunskapens tysta dimmesion*. Lund: Nya Doxa.
- Rowe, V. C. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: Some experiences from the field. *Music Educational Reserch*, 11 (4), pp. 425-437.
- Schön, D. A. (1987). *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco, US Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books, Inc.

- Shulman, L. S. (2004). Those who understand. In Lee S Shulman, *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 189-212). San Francisco: Jossey-Bass (587 s)
- Theobald, A. M. (2008, nov 30). Methodological issues arising from videostimulated recall with young children. *Australian Association for Research in Education* .
- Ullrich, H. (1994). Rudolf Steiner. *Prospects: the quarterly review of comparative education* , XXIV (3/4), pp. 555-572.
- UNESCO. (2001, April 18). 161 EX/38. *Relations With Non-Governmental Organizations, Foundations and Similar Institutions* . Paris: EUNESCO-Executive Board.
- Woods, P., Martin, A., & Woods , G. (2005). *Steiner Schools in England*. Centre for Research in Education and Democracy, Faculty of Education. Bristol: University of West of England.

# Imagination at the center of moral action: developing a deeper understanding of how to educate for teacher excellence

Ruhi Tyson

*Waldorflärarhögskolan, Stockholm, Sweden.*

**ABSTRACT.** It is not uncommon to find arguments for why teaching is a moral practice in which the virtues and wise judgment of a teacher play a prominent role. What is less often explored are the ways in which an aesthetic element - imagination - plays a part in this. From a practical perspective, this enacted teaching is often accessible, in retrospect, through narratives. This paper will begin with a short outline of the general issue from an Aristotelian perspective. This is briefly related to Rudolf Steiner's concepts of moral intuition, imagination and technique as well as Friedrich Schiller's aesthetic philosophy. Following that, I will be concerned with a discussion of ways in which this can be realized as part of a teacher education curriculum, focusing especially on the practical aspects of this kind of knowledge and on its imaginative-aesthetic character. The results are a richer conceptualization of what virtue and good judgment entail and suggestions for how this can be made part of teacher training.

*Keywords* Pedagogical imagination; Practical knowledge; Phronesis; Narrative.

## 1. Introduction

That teaching is largely a moral or ethical practice has been recognized, at least implicitly, in reform pedagogy since Pestalozzi and Rousseau, and it is not difficult to follow this educational view back into antiquity through Plato and Cicero (Rittelmeyer, 2012). However, the issue has also seen a wider scholarly discussion over the past two or three decades, with a recent increase in considerations of teaching from an Aristotelian perspective (eg. Biesta, 2014; Bondi et al. eds., 2011; Carr, 2006, 2003, 1999; Campbell, 2013; Dunne, 1993; Green, 2011; Kemmis & Smith eds., 2007; Kinsella & Pitman eds., 2012; Sockett, 2012; van Manen, 1995, 1991). A significant part of that discussion has been a matter of distinguishing between two aspects or kinds of knowledge: craft-like, practical knowledge, and wise judgment or prudence. Furthermore, it has been noted recently that especially practical wisdom or prudence/judgment, through its situational character, is essentially a narrative kind of knowledge when articulated (Gallagher, 2013; Noel, 1999; Tyson, 2015a, b, 2014).

The narrative dimension that prudence/judgment shares on a more general level with practical knowledge-forms indicates its aesthetic character (Noel, 1999; Tyson, 2015a). Beyond narratives specifically, this is a matter of recognizing that any interpretation of a situation requires an aesthetic judgment, a decision regarding what to attend to and what to disregard (Heron & Reason, 1997). Furthermore the recognition that a situation is ethically or morally charged also demands an imaginative response, ie. there is seldomly,

perhaps never, an unambiguous response that follows logically from a situation. Rather, it is an imaginative act to find a more or less adequate response. Considering the aesthetic source of moral action, there are several ways in which teacher training can engage with it: through including aesthetic subjects as part of a training curriculum, through extended practical immersion of teacher-students in educational activity where virtues are practiced and reflected upon, and also through the recounting of narratives of wise judgment/prudence. Such narratives can be used as sources for mutual reflection and as an education of one's narrative imagination (cf. Tyson, 2015b).

However, if the call for attention to these issues is part of a wider scholarly discussion, their practical realization in teacher training for primary and secondary education around the world seems to be underdeveloped in the narrative area. At least scholarly conversation is far more extensive on philosophical grounds than any empirical counterpart, exceptions mostly being found in training programs for nurses and similar care-oriented professions (cf. eg. Charon, 2006). This may be, in part, as Schön (1983) remarked thirty years ago, due to our academic institutions sharing a "selective inattention to practical competence and professional artistry" (ibid:vii). To put it briefly here, practical knowledge gained through experience is not (primarily) a matter of general statements but rather, if it is to be articulated, a matter best expressed in narrative descriptions. It is through a sufficient diversity of narratives covering an issue that we gain *articulated* knowledge of practice, *not* by summarizing them into categories taken out of their context.

I will deal with these questions first by discussing teaching as a matter of practical knowledge as it is most commonly conceptualized using Aristotle and then turning to what might be gained through the addition of Rudolf Steiner's and Friedrich Schiller's thoughts. Having done that, I will conclude the conceptual investigation by discussing what narratives as a form of knowledge have to offer in this context. From there, I will turn to the realization of these matters in teacher education programs, using a pilot project recently launched at the Waldorf Teacher's College in Stockholm as one example, and drawing on previous research for two more. I will round things out with some concluding thoughts.

## 2. Excellence in teaching: the Aristotelian debate

Aristotle looms large in the past three decades of debate concerning practical knowledge (Macintyre, 2007; Dunne, 1993; Carr, 2006, 2003). This partly has to do with his distinctions between the art of making (*techne*), practical wisdom or prudence (*phronesis*) and moral virtue (*praxis*). These were made most explicitly (although not exclusively) in the *Nicomachean Ethics* (2009), the foundation for the following considerations. The debate is far from simple and I have discussed it more extensively recently (Tyson, 2015a, b). Here I will limit myself to a short characterization of what these concepts mean in relation to what a teacher does when teaching and thus what teacher training needs to take into account.

To begin with, teaching can be understood as a *techne*, which basically means a professional activity (Squires, 2003). Aristotle, among others, uses the examples of medicine and navigation to characterize what *technai* are. In this respect, teaching as a craft-like activity contains aspects that can only be gained through experience (extensive parts of didactics essentially), as well as other aspects that can and need to be gained through study, ie. they can be put down in writing. This is no different from any complex craft-like activity which requires both practice and experience<sup>1</sup> as well as study (not necessarily study from books, any verbalized form will do). But teaching is also, and perhaps foremost, a matter of human interaction and communication. As such it can be understood as an ethical activity for which the term excellence is sometimes used.

1. There is a subtle difference between practice and experience as understood here. In one sense it corresponds to that between being skilled and being a connoisseur as Polanyi has discussed (Dormer, 1994). Thus, practice is required in order to become proficient manually and cognitively, and this is a matter that includes experiencing a sufficient number of situations but also of recalibrating oneself through repeated action. Experience in the sense of having lived through many variations of a situation or line of work is possible to achieve/suffer passively, and is more closely connected with a depth of perception. So in another sense, practice denotes an active, intentional repetition of some action, whereas experience points to a more passive reception of a process. Practice includes experience to a degree, but also tends to focus attention on a specific aspect of something, whereas a more observing stance has an easier time grasping a larger context.

I understand excellence as a combination of moral virtue and good judgment or practical wisdom. A comparable concept for *techne* would be expertise, thus one may speak of an expert teacher without that person necessarily being a particularly excellent teacher, i.e. he or she might be very capable of teaching his or her subject, but incapable of dealing with conflict, moral issues arising from students' backgrounds, etc. Aristotle distinguishes between moral virtues such as kindness or charity or, in a more abstract sense, the capacity to navigate between excesses (eg. being cowardly or foolhardy rather than brave). His point is that moral virtue can only develop through practicing it: kindness is begot by kindness and so forth. Thus, the development of moral virtues in teachers is necessarily a matter of practice. Theoretical knowledge about virtues is close to useless. However, a caveat can certainly be made here about the importance of shared reflection, in which virtuous and vicious actions are discussed. This has to do with our sometimes imprecise or gratuitous concepts of different virtues. What amounts to bravery might be subject to considerable disagreement and, to use a modern term, someone might labor under the false consciousness that what he or she is doing is brave, when most others would consider it foolhardy instead. Even though no logically binding solutions can be found to many such issues, a teacher that is not used to reflecting on and questioning her practice risks acting naively, and moral naiveté, i.e. the *unreflected* assumption that one is acting with virtue on the simple basis of having a good intention, might well be considered a vice.

The central concept introduced by Aristotle (2009) in respect to the present inquiry is the intellectual virtue of *phronesis*, variously translated as practical wisdom or prudence. He characterizes it as the capacity to deliberate wisely about what course of action to take in order that a moral virtue be well exercised. There is simply no given reason why a courageous person, for instance, should know automatically *how* to be courageous in a situation; this requires wise deliberation, although that might be giving it an overly reflective characterization. Often the situation is perceived and action is immediate, thus conflating moral virtue and *phronesis*. Aristotle's distinction is important however, since *phronesis*, although largely a matter of experience, is also accessible through narratives of other people's wise deliberation. This was, to my knowledge, not explicitly recognized by Aristotle. He argued that only old people can be wise, since youth is the opposite of extensive experience. I doubt if *phronesis* could be gained simply through the study of the wise deliberations of others, but I do believe that these could significantly contribute to it, something I will return to in the section on narrative forms of knowledge. For the time being, having introduced Aristotle's thoughts and the concept of excellence as a combination of moral virtue and practical wisdom, I will move on to discuss a further series of concepts that intersect with Aristotle's.

### 3. Rudolf Steiner's moral concepts

Rudolf Steiner, in the second part of *The Philosophy of Freedom* (2013), makes three relevant distinctions that can be brought in relation to the Aristotelian ones. He understands moral action as drawing on three different sources: intuition, imagination (*Phantasie*, fantasy) and technique. He characterizes intuitions as our fundamental compass, writing that the Laws of Moses or the Golden Rule (do unto others...) are examples of moral intuitions. I would add here that we might consider the major part of *Allgemeine Menschenkunde* or several other cycles of *pedagogical* lectures as formulations of pedagogical intuitions that often conflate with moral ones. Intuitions then, are thoughts (or perhaps better: ideas) that can be had (perceived) either immediately in a moral/pedagogical situation or, as the above examples show, either by having access to the intuitions of others or by remembering one's own previous intuitions.

However, intuitions are ambiguous in relation to practice, i.e. they allow for far more than one interpretation in any specific case of action, judgment or curriculum design. For this we need moral/pedagogical imagination in order to, through a fundamentally aesthetic activity, find ways to bring the particularity of a situation together with the openness of an intuition, to imagine a wise course of action. Finally, even though we may very well have a good idea of what could be done, we may still lack the practical technique (skill, capability) required to do it. A teacher may be too didactically unskilled to be able to effect a beautiful imagination in the practical environment of a workshop or classroom. Conversely, a very morally skilled teacher (as Steiner notes in a general sense) may take another's imagination and make it a reality.

A similar understanding of moral action as dependent on moral imagination seems to be rare in philosophy (one recent exception drawing on John Dewey is Fesmire, 2003). Bringing this concept together with Aristotle's concepts affords them an added depth that is often lacking. This is perhaps most forcefully the case with regard to moral intuition, since much of the neo-Aristotelian discussion simply ignores the conceptual side of moral action, ie. it underplays the need for ethical concepts, even though these serve at the very least to drive moral action towards action rather than reaction. With this, I mean that a lack of cognitive activity and a reliance on experience and disposition implies a lack also of moral imagination, because such imagination requires both the concept/intuition and the percept or situation (which will become even more clear in the next section on Schiller, who calls these "form" and "sense"). Practical wisdom conflates or combines what Steiner separates, namely moral intuition, moral imagination and moral technique. Being wise, one might well argue, it is a matter of having beautiful or rich intuitions; being practical is a matter of having a combination of imagination and deliberative technique.

These virtues have been discussed recently in terms of dispositions to act in a certain way (Sockett, 2012) evoking a sense of established habits. In this sense, one might characterize the moral virtues of teachers as dispositions established through repeated exercise of moral imagination and moral technique. For the present inquiry, what Steiner contributes most forcefully is the importance of moral imagination, underscoring the aesthetic aspect of wise judgment and virtuous action (to be fair, Aristotle writes of imagination or *phantasia* as well, and Noel elaborates on its relation to *phronesis* (1999), but that is something I will leave for a separate discussion). This brings me to the next section, where Friedrich Schiller's aesthetic philosophy adds a further layer.

#### 4. The aesthetic source of moral action in Man

The above considerations receive further substance through Schiller's philosophical anthropology as it was set down in his *Aesthetic Letters* (1795 [2010]). I have discussed these at some length recently (Tyson, 2014) and will limit myself to a very brief sketch in order to move onto the more salient points in connection with the present inquiry.

Schiller, following Kant, argues that we are born into a polarity between matter/sense and idea/form. He calls these the "sense drive" and the "form drive" respectively, thereby indicating that they are present as urges or processes in the human being. In both, we are equally bound to laws beyond our making, the form-drive through the given of logic and the sense drive through the given of percepts, to put it very succinctly. However, we are capable of bringing them together in a third, new expression, the play or aesthetic drive. In play we are no longer determined by sense and form and, since play is functionally identical to aesthetic activity, he can write (2010:70, my translation):

Through beauty, the sensory [embodied] human being is led to form and to thinking; through beauty the spiritual human being is brought back to matter and given back to the world of sense.

Moral imagination (*phantasie*) is about finding the beautiful solution or course of action and thereby leading the practical dilemma or unique moral situation into form, and at the same time bringing the intuition back to matter, giving it back to the world of sense, as he writes so eloquently. In practice, I would argue, we do this most often through narratives or stories because they mediate between intuition and experience. Thus they serve as a bridge leading us from experience back to intuition and from intuition into experience. As an aside, but an important one, Goethe wrote *The Fairy Tale of the Beautiful Lily and the Green Snake* as a direct response to Schiller's letters (Safranski, 2009; Steiner, 1982) and the themes Schiller considers abstractly are given life there as narrative. I can see no better illustration of the heights to which narrative can rise, because in art, form and life do not mutually cancel each other out. Moral action without life cannot heal, and without form it is blind.

One further point needs to be made, since the heading reads: the aesthetic source of moral action in Man. Schiller's genius lies partly in him recognizing and arguing that it is through aesthetic activity or play that we become ourselves, ie. where the source of our individual becoming lies. Schiller (2010:62f):

“Man only plays when in the full meaning of the word he is a man, and he is only completely a man when he plays”. Thus form or intuition can be the source of our morality in one sense, by providing us with the conceptual content of our moral deliberation. However, the source of moral action or the actualization of this cognition is (or needs to be) the aesthetic activity through which we return to ourselves and become ourselves ever more. If a moral intuition is not actualized through an imaginative (aesthetic) process but, instead, brought immediately to bear on a situation, the result is a reversal. This has been discussed by Ben Aharon (2011), drawing on Deleuze, where more or less the opposite of what is intended/thought is realized. Moral imagination, then, is at the center of wise deliberation, and virtuous action and pedagogical imagination is at the center of educational action or *Bildung*.

Until now, I have been concerned with clarifying what excellence means and the central importance of moral imagination and other aesthetic activity in ethical action. The bridge from this conceptual work to empirical research is what I turn my attention to next in discussing narratives as a form of knowledge.

## 5. The place of stories in practical knowledge forms

Returning to the initial discussion of Aristotle's concepts *techné* and *phronesis*, both are characterized as practical and thus experiential, situational and context-dependent. Within the field of narrative inquiry, the past three decades have seen a strong argument develop regarding the potential of narratives to surface and articulate practical knowledge (Bruner, 1991; Caduri, 2013; Connelly & Clandinin, 1995, 1990; Gallagher, 2013; Lewis, 2011; Worth, 2008). The basic reason for this is that a story can retain much of the context and particularity of a situation while at the same time teasing out the relevant themes and highlighting them. This is essentially an aesthetic activity and thus from the very beginning there is an overlap between narrative and moral imagination.

There are, however, several issues with narrative knowledge, issues I discuss more in depth in an upcoming article (Tyson 2015b). In short, the most immediate ones are arbitrariness and literalness as the two extremes of interpreting narratives. There is also a tendency to generalize from single cases that needs to be held back for the most part and there are issues with taking stories out of their oral context and writing them down, thereby already significantly decontextualizing and depersonalizing them.

Regarding their potential, narratives are both context-sensitive and fundamentally aesthetic. Thus they unify two of the most relevant characteristics of excellence, particularly its *phronesis* aspect. They also have the dual potential of being mediators of knowledge related to *phronesis* and acts of *phronesis* and moral virtue when, in some context, telling the right story could be an instance of ethical action. Thus although narrative forms of knowledge are fraught with several issues that need to be taken seriously, good stories of moral action and deliberation are well suited to function as sources of articulated moral and pedagogical imagination. This is first and foremost a practitioner-oriented perspective, but in the field of systematic research the potential of gaining insight into variations of ethical practice holds the promise of unlocking whole fields of understanding that have remained largely confined to examples at best. This argument could well be extended to encompass the *techné* aspects of teaching, ie. didactics, where the systematic documentation and analysis of didactical stories is largely absent. For instance, the Waldorf curriculum specifies a number of so-called main-lesson blocks, each of which has a focused theme over the course of two to four weeks. Thus there is, for example, a block devoted to classical Greek history and culture in 5th grade. This block is well described in current Waldorf-educational literature regarding its contents, with ample examples. However, this is something entirely different from having 50 teachers talk about what they did, how they did it, what they considered innovative, and so on. That kind of systematic study would at once give access to an enacted curriculum rather than an intended one, would clarify the rich variety that exists in actual practice and begin to build a source of practice-based knowledge that is less ad-hoc than web-forums or books containing the personal examples of an experienced teacher. Furthermore, this would provide the opportunity for exploration into patterns, issues and problems as well as potentials with part of a curriculum.

At this juncture I will move on to introduce some sample narratives in order to demonstrate some of the ways in which these conceptual considerations become concrete.

## 6. Three forms of narrative

I will discuss here three forms of narrative called provisionally the episodic narrative, the process narrative and the biographical narrative. The last, the biographical one, is quite brief here because I have discussed it at length in my recent licentiate thesis (2015a).

### Narratives of episodes

In the first form, the narrative describes a process of deliberation and action within a self-contained episode. I have included here a short narrative from a teacher-student at the *fritidslärar*-program at WLH (*fritidslärare* is the Swedish term for after-school teachers who work and teach at *fritids* which is usually translated as after-school center). The program is part-time and most of the teacher-students work at *fritids* while studying solving the issue of providing sufficient practice in training. The narrative came out of an assignment during work on describing a conflict-resolution situation. It is part of a collection of about fifteen such stories. A more extensive analysis and discussion is in preparation.

### The pocket mirror

At our *fritids* we have a boy we can call Olle. He's in third grade. He's the kind of boy that one knows is at *fritids* when he's there. Both teachers and children find him disturbing (he yells and makes a lot of noise) and he often disrupts activities and play through his way of being and acting. This time, he had taken a small pocket mirror from a girl and refused to return it. The girl herself did not come to get me, but sent another girl who complained that Olle had taken the other girl's pocket mirror. She asked me to come help get it back. I went into the room close by where Olle sat, followed by a tail of children who were keen on seeing what was going to happen. There was considerable tension in the air, since this wasn't a unique occurrence and it is always exiting to see how the staff deals with such situations.

I sat down next to Olle, breathed out and said:

Hi Olle! Do you like mirrors?

Olle: Yes I do.

Me: Do you have any mirrors of your own?

Olle: Yes, but it's huge. (He gets up and measures with his hands and judging by the size it must be a wall mirror)

Me: Wow, that's a large mirror!

Olle: Yes.

Me: Yes, it would look pretty funny if you came to school on your bike with that under your arm (laughing kindly).

Olle looks happy, then he gets up and gives the girl back her pocket mirror on his own accord without my saying anything more. All the children looking on seem satisfied and after that things return to normal. At the end of the day I notice that Olle once again has the girls mirror and he notices me noticing. I don't say anything but he understands anyway that I am curious about the mirror. He says that he got it from the girl and she confirms. She thought he could have it since he didn't have one and she had several at home.

## Some reflections

This narrative contains elements of moral technique, imagination and intuition that I will refrain from discussing more extensively in this paper. However, if used as part of a reflective curriculum in education it needs to be discussed together with other ones that cover a similar theme: that of not intervening directly in a conflict-riddled situation but, through various measures, encouraging those involved to solve it. Instead of scolding the boy or otherwise forcing him to face the actual problem head on, the teacher attends to the boy's interest in mirrors, allows him to work through his action on his own and opens a space where he can do this without feeling threatened. In this case, the presence of the other children allows them also to become aware of something he is feeling, which opens a space for the girl from whom the mirror was taken to turn around and give it to him. On the one hand, we need to articulate and reflect on what is happening in order to be clear about how we understand a narrative (and my brief reflections do not suffice in practice, but only serve to indicate the kind of attention we need). On the other hand, narratives such as the above also function as sources for moral imagination if we are able to make use of them to enrich our own educational practice. For an experienced practitioner, it might be enough to have the one narrative because experience makes it transparent to the imagination and intuition underlying it. It is similar to being an experienced craftsperson and hearing about a new technique or being presented with a new tool. The experience one has embeds that new tool in a context and allows one to more or less seamlessly integrate it into one's practice. For someone with less experience, a thematic variation is a way of overcoming literalness, to help one become aware of the variety of ways in which an intuition can be actualized through imagination.

Finally, for purposes of research, I am arguing that there is hardly any systematic empirical work here. What do we really know about the various ways in which teachers deal with conflict through non-direct interventions? I am sure that there are scores of textbooks where one can find discussions about such interventions as conflict-resolution measures, together with one or two very good examples. Again, the point here is that unless we have before us, say, fifty or a hundred stories such as the one above, what we know is really the intuitive or form/cognitive side. But that is not what I would term systematic, verbalized, *practical* knowledge. With crafts, it is different, since students/craftspeople produce something that speaks in itself, leaving a trace that is intersubjective. Like a chair, a book or a haircut. Other practitioners have access to these and can learn from them long after their creators have moved on (perhaps with the exception of haircuts, which don't last that long, for obvious reasons). When it comes to phronesis and moral virtue, what we know and can share is only that which we partake in through experience and that which we are told of through stories. This means that even the more experienced among us are confined to comparatively narrow worlds unless we have come to share in the stories of others. Such storytelling needs to be systematically cultivated among teachers, and the best of them need to be documented for posterity.

## Processes as curricula transparent to practical wisdom and Bildung

In the second form, the narrative does not so much describe a self-contained episode, but rather a larger pedagogical process stretching across a longer time span. I present here a narrative from an older study on the supportive crafts at the Kristoffer-school, Swedens oldest Waldorf school, where one of the teachers remembers a student from upper secondary school who was sent to him because he had some trouble in school and needed a change of scenery (I have a more extensive description of the use of supportive crafts at the Kristoffer-school to help students with various problems in my Masters thesis (Tyson 2011)).

### Building a boat (told by a bookbinder)

The whole thing started with a friend of the school giving the students a riverboat, a large Verona that inspired all the craftspeople working with us. And it started with something similar:

I asked him: "What do you want to do?"

"Nothing."

“Isn’t there something you’d like to do?”

“Well, I would like to build a boat.”

“Ok, then that’s what we’ll do.”

“What?! I can’t, I won’t be able to.”

“We’ll do it together.”

And suddenly he gets excited, starts talking about it with people, talks about the impossible that he is going to do, and the further he gets, the more amazing they think it is. Then, suddenly, he becomes silent because no one knows how to do it. Then he starts looking to find someone who can show him how to rivet. He becomes innovative, looks for tips, and someone suggests that “my dad knows someone who works with this and that...” Suddenly, his shyness is all gone. One parent happens to know someone who has built two boats. All of his introverted shyness, his attitude of: “I’ll never be able to,” is all gone, and he calls the man, agrees to meet, and then calls me to ask if he can borrow the keys to the workshops.

“What do you want the key for?”

“Well, Gellerstedt is going to come help me rivet, but his only free time is Sunday morning.” Sunday morning! If four or six weeks earlier, you had told him that he would be in school on a Sunday, he would have looked at you with pity and said: “right, tell me that other one about Snow White and the seven dwarves while you’re at it.” You can imagine a project like that: suddenly it is about so much more than just the boat, suddenly it is about navigation. The young man goes on to learn how to navigate, and I told him that I had a brilliant background in navigation. My first encounter with the Swedish archipelago was when I came here from Germany and [went sailing], and I didn’t arrive where I expected because the water looked the same everywhere. So in the morning, about four thirty, I met a fisherman and asked him where I was, and he said: “don’t you have a maritime map?” “Yes, yes I have a maritime map,” and he looked at it and said: “if it were about half a meter longer you would be here...”

## Further reflections

The value of these narratives is the way in which a larger educational process is capable of articulating an enacted curriculum. Episodic narratives focus mostly on communication between participants in a situation. They involve the context to some degree, but not as overtly. We might call the ones considered here “curriculum-narratives”, in the sense that they illustrate more explicitly how a curriculum (including environment, tasks, etc.) supports a process of *Bildung* and wise deliberation. If the theme of the first narrative was communicative non-direct intervention in a conflict situation, the theme of the above narrative is a *Bildung*-related intervention aiming at human flourishing (*eudaimonia*). It is an intense ethical imperative that education should be a process of *Bildung*, bringing with it processes of biographical healing or the restoration of biographical integrity (Biesta, 2013; Tyson, 2011). Such *Bildung* processes are difficult to surface outside of longer, biographical accounts since *Bildung* is a predominantly biographical matter. By collecting a wide variety of narratives focusing on curriculum and *Bildung*, these aspects of practical knowledge can become more and more systematically explored.

## *Bildung*-biographies

In the third form, these narratives and episodes become part of a larger biographical story where excellence in teaching turns into an aspect of the *Bildung*-process that the person has experienced (cf. Tyson, 2015). Such larger *Bildung* narratives provide a view as to what all of these issues come to mean in the life of a person. From an educational perspective, they afford perhaps the most direct view of how teacher education institutional curricula are experienced. It is also here that such research overlaps most extensively with matters of lifelong learning, where it can be argued that self-directed lifelong learning represents a significant goal in

education for human flourishing. The environments, curricula, culture, traditions, etc. that tend to support lifelong learning also need to be brought to light and discussed in a systematic fashion.

## 7. What does this imply for teacher education?

First, given the practical character of major parts of teacher knowledge, it cannot be taught to students of education, but only practiced by them and assisted through what Donald Schön calls “coaching” (1987). This calls for various apprenticeship models for teacher education, or extended practicums, as well as practice through mutual staging of teaching situations and the like.

Second, given that there is a heart of Waldorf educational thought that is primarily akin to moral intuition (what I would call the pedagogical intuitions of *Allgemeine Menschenkunde* for example), it is a matter of constructing a bridge between the ideas in Steiner’s educational lectures and the practice emanating from the Waldorf curriculum. The construction of this bridge is, to a significant degree, aided by narratives of practice.

Third, given the centrality of moral/pedagogical imagination for teachers, aesthetic activities in training - especially ones aiming at developing the capacity to think and express oneself in narratives - are significant and need systematic scholarly attention.

Fourth, situational practice and general intuition are illuminated through shared, reflective, narrative work, where one of the finest qualities of academic training can become fruitful: the striving for reflection that is done in a systematic and intersubjective fashion.

Fifth, a systematic scholarly collection of narratives relating to pedagogical imagination that reflects unusual success across different institutions, times and cultures holds the potential to illuminate and question local practices without establishing a single dominant “best practice” paradigm.

## References

- Aristotle. (2009). *The Nichomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ben Aharon, Y. (2011). *The Event in science, history, philosophy & art*.  
College Station: Virtualbookworm.com Publishing.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn, & L. Foreman-Peck (Eds.) *Philosophical perspectives on the future of teacher education*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
- Bondi, L., et al. (Eds.) (2011). *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions*. Burlington: Ashgate.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Caduri, G. (2013). On the epistemology of narrative research in education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), 37-52.
- Campbell, E. (2013). The virtuous, wise and knowledgeable teacher: living the good life as a professional practitioner. *Educational Theory*, 63(4), 413-429.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in teaching and education. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183.
- Carr, D. (2003). Rival conceptions of practice in education and teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 253-266.
- Carr, D. (1999). Professional education and professional ethics. *Journal of Applied Philosophy*, 16(1), 33-46.
- Charon, R. (2006). *Narrative medicine. Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Narrative and education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 73-85.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Dormer, P. (1994). *The art of the maker*. London: Thames and Hudson.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground. Practical judgment and the lure of technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Fesmire, S. (2003). *John Dewey & Moral Imagination*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-45.
- Gallagher, S. (2013). An education in narratives. *Educational Philosophy and Theory*, 2013 1-10.
- Green, J. (2011). *Education, professionalism and the quest for accountability. Hitting the target but missing the point*. London: Routledge.
- Griffiths, M., & Macleod, G. (2008). Personal narratives and policy: never the twain? *Journal of Philosophy of Education*, 42(S1), 121-143.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-295.
- Kemmis, S., & Smith, T. (Eds.) (2007). *Enabling praxis: Challenges for education*. Sense publishers.
- Kinsella, E., & Pitman, A. (Eds.) (2012). *Phronesis as professional knowledge. Practical wisdom in the professions*. Rotterdam: Sense publishers.
- Lewis, P. J. (2011). Storytelling as research/ Research as storytelling. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 505-510.
- Mackintyre, A. (2007). *After virtue. A study in moral theory. 3rd ed*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Noel, J. (1999). On the varieties of phronesis. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), 273-289.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung, ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Safranski, R. (2009). *Goethe und Schiller, Geschichte einer Freundschaft*. München: Carl Hanser.
- Schiller, F. (2010 [1795]). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Sockett, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning*. New York: Routledge.
- Squires, G. (2003). Praxis: a dissenting note. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 1-7.
- Steiner, R. (2013). *Die Philosophie der Freiheit*. Bad Liebenzell: Rudolf Steiner Ausgaben.
- Steiner, R. (1982). *Goethes geheime Offenbarung in seinem "Märchen von der grünen Schlange und der schönen Lilie"*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tyson, R. (2015a). *Vocational Bildung in action*. Licentiate thesis, Stockholm University, Department of Education.
- Tyson, R. (2015b). Educating for vocational excellence: the auto/biographical exploration of enacted craft pedagogy. *Vocations and Learning*, 8(2), 229-245.
- Tyson, R. (2014). Aesthetic Bildung in vocational education: The biographical case of bookbinding master Wolfgang B. and his apprenticeship. *Vocations and Learning*, 7(3), 345-364.
- Tyson, R. (2011). *Gränser. En studie av den estetisk-praktiska miljöns pedagogisk-terapeutiska grundkvalitéer*. Masters thesis, Stockholm University, Department of Education.
- van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- van Manen, M. (1991). Can teaching be taught? or: are real teachers found or made? *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 9.
- Worth, S. (2008). Storytelling and narrative knowing: an examination of the epistemic benefits of well-told stories. *Journal of Aesthetic Education*, 42(3), 42-56.

# Zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Hoch- und Fachschulstudiengängen

**Janne Fengler & Alexander Röhler**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Der nachfolgende Beitrag widmet sich der Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Studiengängen an Hoch- und Fachschulen. Persönlichkeitsbildung gehört zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik und ist daher seit Langem als Teil des Curriculums in der pädagogischen Ausbildung anerkannt. Sie wird mit eigenen Methoden, insbesondere künstlerischen Angeboten, zu erreichen versucht. Mit der Akademisierung der pädagogischen Ausbildungen in Deutschland, die sich im Bereich der Kindheitspädagogik besonders dynamisch gestaltet, wurden (neue) Qualifikationsrahmen installiert, in denen nun auch Persönlichkeitsbildung prominent vorkommt. In dem Aufsatz wird anhand einer selbst durchgeführten Studie untersucht, mit welchen Zielen und Methoden Persönlichkeitsbildung im Curriculum pädagogischer Hoch- und Fachschulausbildungen präsent ist und wie Studierende und AbsolventInnen die Bedeutung persönlichkeitsbildender Studienangebote für sich selbst und ihre pädagogische Praxis beurteilen. Vertiefend werden zwei waldorfpädagogische Studiengänge betrachtet, um die curricularen Besonderheiten einer anthroposophisch fundierten Persönlichkeitsbildung herauszuarbeiten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studienangebote zur Persönlichkeitsbildung durchgehend auf konzeptioneller Grundlage implementiert werden, mit einem geeigneten Methodenspektrum versehen sind und sowohl aus Sicht der Lehrkräfte als auch der Studierenden und AbsolventInnen ein für die pädagogische Praxis geeignetes Persönlichkeitsprofil im Laufe des Studiums ausgebildet werden kann.

*Schlüsselwörter:* Persönlichkeitsbildung, Waldorfpädagogik, ErzieherInnenausbildung, Kindheitspädagogik, pädagogische Fachkräfte.

## **Einleitung**

„In der Begegnung mit dem Kind wirkt der Pädagoge dadurch, wer er ist, und nicht durch das, was er weiß oder sich als isolierte Fähigkeit angeeignet hat.“ (Saßmannshausen, 2008, S. 77) – Waldorfpädagogische Ansätze richten nicht nur, wenn es um Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen geht, den Blick im umfassenden, sogenannten ganzheitlichen Sinn auf den gesamten Menschen als Einheit von Körper, Seele und Geist (Lievegoed, 2007). Auch, wenn es um die Rolle von PädagogInnen geht, wird neben der fachlichen Qualifikation der durch diese verkörperten Persönlichkeit ein bedeutender Stellenwert beigemessen. Aktuelle Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, ob auf sozialer, demografischer, ökonomischer, technologischer oder kultureller Ebene, stellen pädagogische Fachkräfte vor neue Herausforderungen in der Interaktionsarbeit. – Wie wird dem Anliegen nach der Bildung der Persönlichkeit angehender pädagogischer Fachkräfte in Bildungsplänen, in Rahmenlehrplänen, in Curricula Rechnung getragen? Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung in Studien- und Ausbildungsgängen, die für pädagogische Tätigkeiten qualifizieren,

anhand einer von den Autoren durchgeführten Studie untersucht. Es handelt sich um eine umfangreiche, vergleichende Untersuchung zu Methoden und Effekten der Persönlichkeitsbildung in Hochschul- und Fachschulstudiengängen der Frühpädagogik (Conein, Röhler & Fengler, 2015; Fengler, Röhler & Conein, 2015), die anhand von zusätzlichen Daten zur Persönlichkeitsbildung in waldorfpädagogischen Studiengängen an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft vertieft werden.

## Theoretischer Hintergrund

### *Begriffsbestimmung Persönlichkeit*

Seit dem vorvergangenen Jahrhundert werden in Pädagogik und Psychologie verschiedene Persönlichkeitstheorien unterschiedlicher Schulen und Paradigmen diskutiert, die nach der Grundannahme differenziert werden können, entweder eine Persönlichkeit zu haben oder eine Persönlichkeit zu sein. – Für das erstgenannte Verständnis stehen beispielsweise Theorien psychodynamischer oder sozial-kognitiver Prägung oder auf Grundlage von Faktorenanalysen entwickelte Modelle. Für die zweite Sichtweise kann die Aussage: „Die Persönlichkeit steht für jene Charakteristika einer Person, welche die Grundlage der konstanten Muster des Fühlens, Denken und Verhalten ausmachen“ (Pervin, 2000, S. 24) herangezogen werden. Eine Schwierigkeit besteht allerdings in der Operationalisierung dieses „ganzheitlichen“ Konzepts.

### *Persönlichkeit von PädagogInnen*

In der Pädagogik besteht ein stark ausgeprägtes Bewusstsein für den hohen Stellenwert der Persönlichkeit von PädagogInnen in der Interaktionsarbeit. Dazu passt, dass sowohl Stimmen aus der pädagogischen Praxis, als auch aus der pädagogischen Theorie (z.B. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Regelpädagogik, Waldorfpädagogik) schulenunabhängig auf die hohe Bedeutung von Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen hinweisen (vgl., auch für das Folgende, Conein et al., 2015; Fengler et al., 2015).

So stellt Ebert fest, dass die eigene Person das Instrument der pädagogischen Arbeit ist und es daher für Fachkräfte notwendig ist, ein „persönliches und berufliches Identitätsbewusstsein“ auszubilden (Ebert, 1988, S. 156); Greine (2004) begründet die Relevanz von Persönlichkeitsbildung unter Verweis auf die Vorbildfunktion der Erzieherin, die mit ihrer Person wesentlichen Einfluss auf die Eigenarten, Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensmuster des von ihr betreuten Kindes ausübt. Einen weiteren biografisch-reflexive Begründungszusammenhang eröffnen Neuss und Zeiss (2013, S. 24), wenn sie feststellen: „Ein Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Geschichte und des Kindes in einem selbst [...] sind Voraussetzungen dafür, dass Frühpädagogen ihre eigenen Anteile und unverarbeiteten Konflikte nicht unbewusst auf die ihnen anvertrauten Kinder übertragen“.

In der Waldorfpädagogik wird der PädagogInnen-Persönlichkeit ein zentraler Stellenwert beigemessen. Steiner versteht Vorbild und Nachahmung als „zwei Zauberworte, welche angeben, wie das Kind in ein Verhältnis zu seiner Umgebung tritt“ (Steiner, 1992, S. 22); wenn, so Steiner, „die Nachahmung gesunder Vorbilder in solcher Atmosphäre der Liebe möglich ist, dann ist das Kind in seinem richtigen Elemente. ... Man sollte nichts tun, wovon man dem Kinde sagen müsste, das darfst du nicht tun.“ (Steiner, 1992, S. 26). „Vorbild und Nachahmung“ als Grundmotive des ersten Jahrsiebts beschreiben in diesem Sinne nicht nur, wie das Kind ganz im sinnlichen Erleben das in seiner Umwelt Wahrgenommene innerlich nachbildet, sondern auch den Anspruch an die ErzieherIn oder die KindheitspädagogIn, „vorbildhaft“ zu sein. Handlungen, Stimmungen und Haltungen des Erwachsenen wirken auf das Kind und nehmen auf dieses Einfluss (vgl. Barz, 1993, S. 65ff). Die pädagogische Fachkraft stellt aus waldorfpädagogischer Perspektive mit ihrem ganzen Sein und Handeln die „bildende Umgebung“ des Kindes dar (vgl. Patzlaff & Saßmannshausen, 2007, S. 23). In Bezug auf Unterricht formulieren Krautz und Schieren (2012, S. 14): „Persönlichkeitsbildung ist [...] sowohl Ziel in Hinsicht auf die Schüler, wie sie Voraussetzung auf Lehrerseite ist“.

Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen und nicht fachspezifischen, übergeordneten Kompetenzen sowie Persönlichkeitsmerkmalen werden heute aus verschiedenen Blickrichtungen empirisch

erforscht (für einen Überblick vgl. vbw, 2015, Palt, 2014). Schmalenbach (2014, 48 f.) weist darauf hin, dass die Verbindung von Lernen und Persönlichkeitsbildung ein genuiner Impuls der Waldorfpädagogik ist.

### *Rolle der Kunst*

Eine besondere Bedeutung haben in der Waldorfpädagogik künstlerische Prozesse und Tätigkeiten (vgl. Barz, 1993); diese werden als im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsbildung des Handelnden stehend gesehen (vgl. Patzlaff, McKeen, Mackensen, & Grah-Wittich, 2010).

Kunst und ein künstlerischer Gestus spielt auch in der Interaktionsarbeit zwischen Erzieherin und Kind eine wichtige Rolle:

„Dieser [...] Ansatz sieht die Interaktionsarbeit selbst als eine Kunst. Im Umgang mit den Künsten wird ein Übungsweg aufgebaut, welcher Fähigkeiten und Haltungen schult, die in der praktischen Arbeit gebraucht werden. Ein solches Vorgehen gründet sich auf der Annahme einer Ähnlichkeit der Strukturmerkmale und ‚Gesten‘ von Interaktionsarbeit und künstlerischer Tätigkeit.“ (Schmalenbach, 2011, S. 19).

Empirisch ist diese Annahme der pädagogischen Bedeutung künstlerischer Tätigkeit bisher nicht eindeutig belegbar und noch schwieriger ist es, die Art der Umformung künstlerischer Erfahrungen in pädagogische Handlungsmuster zu bestimmen, wie Rittelmeyer als Fazit zu seinem Forschungsüberblick über die Transferwirkungen musischer, bildender und performativer Künste festhält:

„Mir scheint, dass die hier referierten Forschungsbeispiele, Fragestellungen, methodologischen Probleme und Blickerweiterungen die Einsicht nahe legen, dass ästhetische Erfahrungen wesentliche Wirkungen über das unmittelbar ästhetische Gebiet hinaus auf kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten Heranwachsender haben. [...] solche Erfahrungen sind immer auch eine Schule der Denk- und Reflexionsfähigkeit, der Wahrnehmungssensibilität, der emotionalen Kultivierung und der sozialen Kompetenz. Aber solche Effekte sind sehr individuell, sie artikulieren sich im Lebensgang einzelner Menschen unterschiedlich – das zeigt sowohl die Hirnforschung als auch die Analyse biographischer Berichte.“ (Rittelmeyer, 2010, S. 105).

### *Akademisierung pädagogischer Berufe*

Seit Beginn des Bologna-Prozesses im Jahre 1999, der auf eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen zielt, hat sich in Deutschland eine sogenannte Akademisierungsdebatte und -bewegung entwickelt, die u. a. die Einführung akademischer Qualifizierungswege für ehemals nur nichtakademisch zugängliche Berufsfelder zum Gegenstand hat.

Besonders dynamisch gestaltet sich die Akademisierung im Bereich der Früh- und Kindheitspädagogik, was auch von konzertierten Forschungsbemühungen begleitet wird (Deppe, 2011; Helm, 2011; Kleeberger & Stadler, 2012; Leygraf, 2012; Vogelfänger, 2010).

Vor 2004 war die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland auf die Fachschulen beschränkt. Für Aufgaben in pädagogischen Tätigkeitsfeldern mit Kindern bis zum Alter von zehn bzw. 13-14 Jahren ist es in Deutschland nun möglich, außer der ErzieherInnenausbildung auch einen akademischen Abschluss in kindheitspädagogischen Studiengängen zu erlangen.

Die Zulassungsvoraussetzungen, Inhalte und Aufbau der Berufsausbildung zur ErzieherInnen unterscheiden sich nach Bundesländern (vgl. Leygraf, 2012). Die Ausbildung besteht in der Regel aus einem theoretischen und einem fachpraktischen Teil und ist auf dem Abschlussniveau ISCED 5B angesiedelt. Das früh- bzw. kindheitspädagogische Hochschulstudium hat einen Studienumfang von mindestens 180 ECTS, dauert in der Vollzeitform mindestens 6 Semester und schließt mit dem Abschluss Bachelor of Arts (B.A.) ab (ISCED 5A). Nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen sind sowohl die Ausbildung über die Fachschule als auch das Studium an der Hochschule dem Level 6 zugeordnet. Die Fachschulabsolventen werden regulär als ErzieherInnen in Kindertagesstätten eingesetzt. Das trifft auch für die HochschulabsolventInnen zu mit der Erweiterung, dass ihre Qualifikation sie zu Leitungsaufgaben sowie zu Aufgaben in anderen Tätigkeitsfeldern

(z. B. Fachberatung) bzw. zu weiterführender akademischer Qualifizierung (Master, Promotion) befähigen soll. Die Parallelität der Ausbildungsgänge birgt viele professionspolitische Herausforderungen. Durch die Gesamtheit dieser Entwicklungen unterliegt nicht nur das faktische Berufsbild, sondern auch die subjektiv wahrgenommene Berufsidentität von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen einem dynamischen Wandel (Helm, 2011).

Die Qualifizierung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen wurde also von mehreren Seiten aus auf neue Grundlagen gestellt. Dabei ist festzustellen, dass die Persönlichkeitsbildung verstärkt Berücksichtigung findet, indem sie zum Beispiel als wichtiges Element in verschiedenen grundlegenden Qualifikationsrahmen enthalten ist:

- So fordert für die fachschulische Ausbildung das von der Kultusministerkonferenz 2011 verabschiedete „kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“: „Der Bezug zum Berufsbereich erfordert eine integrale Persönlichkeitsentwicklung, um den Erziehungs- und Bildungsprozess später in der beruflichen Praxis sinnvoll gestalten zu können. Deshalb ist es wichtig, die Fachschule bewusst als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten, der die Persönlichkeitsentwicklung fördert.“ (Kultusministerkonferenz, 2012, S. 6).
- Der im Rahmen der akademischen Ausbildung für die Bachelorstudiengänge „Kindheitspädagogik“ bzw. „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ oder unter anderen Bezeichnungen relevante Qualifikationsrahmen von 2009 fordert: „Sie (die AbsolventInnen der Kindheitspädagogik, Anm. d. Verf.) sollen über eine stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit mit ausgeprägter Empathie für kindheitspädagogische Aufgabenstellungen und darin (sic) beteiligte Personen verfügen. Ihre selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht ihnen die Ausübung einer professionellen Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes, sie definieren selbstständig und verantwortlich die Grenzen und Möglichkeiten ihres Handelns“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK), 2009, S. 7).

Empirische Befunde, welche die genannten Qualifizierungsgänge im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung umfassend in den Blick nehmen, liegen jedoch in nur geringem Umfang vor (z.B. Deppe, 2011), und sind in ihrem Aussagewert zum Teil sehr begrenzt (vgl. Kägi, 2006).

## **Persönlichkeitsbildung in fachschulischen und hochschulischen Studiengängen der Frühpädagogik**

Im Folgenden wird eine Untersuchung vorgestellt, die mit einem deutschlandweiten Sample fachschulische und hochschulische Studiengänge einbezieht, um Aspekte der Persönlichkeitsbildung herauszuarbeiten. Nach einer überblicksartigen Darstellung der Befunde zu den Forschungsfragen wird näher auf den Stand der Persönlichkeitsbildung in einem kindheitspädagogischen Studiengang mit waldorfpädagogischem Schwerpunkt an einer privaten Hochschule eingegangen. Zur Vertiefung der künstlerischen Aspekte der Persönlichkeitsbildung werden die Ergebnisse einer Studie zu einem Masterstudiengang Pädagogik an derselben Hochschule in einem Exkurs ausgeführt.

### *Forschungsfragen*

Für die Datenerhebungen und -analysen waren zwei Fragestellungen leitend:

1. Wie wird das Ziel der Persönlichkeitsbildung durch akademische und nichtakademische Qualifizierungsangebote für ErzieherInnen bzw. KindheitspädagogInnen in Deutschland sicherzustellen versucht?
2. In welchem Ausmaß und auf welche Weise gelingt eine Unterstützung bei der Persönlichkeitsbildung

aus Sicht zentraler Akteure akademischer und nichtakademischer Ausbildungsstätten? Welche Aspekte sind dabei bedeutsam?

### *Methodisches Vorgehen*

Der ersten Fragestellung wurde nachgegangen, indem zunächst alle ausbildungsbezogenen Qualifikationsrahmen der letzten zehn Jahre analysiert wurden. Berücksichtigung fanden dabei sowohl diejenigen, die sich ausschließlich auf die fachschulische Ausbildung bezogen als auch diejenigen, welche die akademische Ausbildung fokussierten sowie solche, die beide Qualifikationsgänge umfassten. Des Weiteren wurden

- für die fachschulische Ausbildung die 16 Bildungspläne der Länder und der seit 2013 gültige „Länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/Erzieher“ analysiert.
- für die akademische Ausbildung die Modulhandbücher von 48 Studiengängen (81% der damals für die Thematik relevanten Studienangebote<sup>1</sup>) ausgewertet.

Über diese Dokumentenanalysen hinaus wurden leitfadengestützte semi-strukturierte Experteninterviews (Meuser & Nagel, 1991) und Gruppendiskussionen geführt. Die Interviews wurden partiell transkribiert und mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Für die weitere Beantwortung der ersten Fragestellung wurden Ausbildungsverantwortliche an Hoch- und Fachschulen (sieben HochschuldozentInnen und sechs LehrerInnen an Fachschulen) interviewt.

Der zweiten Fragestellung wurde mit qualitativen Interviews an vier ausgewählten Qualifizierungsstätten nachgegangen, die nach der Besonderheit ihres methodischen Ansatzes im Bereich Persönlichkeitsbildung ausgewählt worden waren. Um unterschiedliche Akteursperspektiven abzubilden, wurden pro Institution mindestens ein DozentInneninterview, ein Gruppeninterview mit Studierenden/SchülerInnen und mindestens drei Interviews mit AbsolventInnen durchgeführt.

## **Ergebnisse**

Zunächst sollen ausgewählte Ergebnisse zur ersten Fragestellung vorgestellt werden (vgl. Conein et al., 2015).

Die Analyse der Bildungspläne der 16 Bundesländer und des „Länderübergreifenden Lehrplans für die fachschulische Ausbildung“ brachte zutage, dass alle Bundesländer (außer Bremen, dessen Rahmenplan sich zum Zeitpunkt der Analyse in Überarbeitung befand) in ihren Rahmenplänen die Persönlichkeitsbildung zumeist schon an prominenter Stelle berücksichtigen. Zum Beispiel heißt es: „Persönlichkeitsbildung ist somit ein zentrales Anliegen des Lehrens und Lernens in Schule und Praxis“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2008, S. 7). Die schriftlichen Vorgaben für die fachschulische Ausbildung der ErzieherInnen greifen somit erkennbar Forderungen von ExpertInnen auf, dem Lernziel der Persönlichkeitsbildung innerhalb der Ausbildung ein besonderes Gewicht zu verleihen. Da die Curricula einzelner Fachschulen nicht in vergleichbar aufbereiteter und zugänglicher Form vorliegen wie es bei Modulhandbüchern von Hochschulstudiengängen der Fall ist, konnten diese nicht Gegenstand der Untersuchung sein.

Für die Analyse der Modulhandbücher war es notwendig, eine induktive Definition dessen, was unter Persönlichkeitsbildung zu verstehen ist, vorzunehmen, da der Begriff selbst nur selten aufgeführt wurde. Es musste daher definiert werden, welche Elemente aus dem Bereich der Inhalte sowie aus dem Bereich der Lernziele, die für alle Module angegeben sind, der Persönlichkeitsbildung zuzurechnen sind. Diese Analyse wurde mit der Methode der induktiven Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, 83 ff.) und zur Gewährleistung der Intercoderreliabilität im Projektteam durchgeführt. Folgendes curriculares Verständnis von Persönlichkeitsbildung konnte extrahiert werden: Persönlichkeitsbildung bedeutet den Erwerb, die Schulung sowie Erweiterung von Persönlichkeitsanteilen im Sinne der Ausbildungsziele. Hauptmethoden

1. Zu Details der Stichprobenziehung siehe Conein et. al. 2015.

der Realisierung dieses Ziels sind die Reflexion eigener Persönlichkeitsanteile und deren Bedingungsfaktoren (Erfahrungen, Handlungsmuster, Vorverständnisse) sowie die Reflexion eigener Handlungen und Handlungsweisen sowie intendierte und inszenierte Erfahrungen.

Auf dieser Basis konnte festgestellt werden, dass der Anteil, den Persönlichkeitsbildung in den untersuchten Modulhandbüchern einnimmt, eine sehr große Varianz aufweist, der weit überwiegende Teil der Modulhandbücher (25 von 48) enthält jedoch Persönlichkeitsbildung in einem Modulanteil zwischen 5% und 35%.

Auch die Einbindung in das Hochschul-Curriculum ist unterschiedlich: Während knapp ein Viertel der Modulhandbücher (21%) der Persönlichkeitsbildung eigene Module widmen, haben mehr als ein Drittel der Handbücher (37%) die Persönlichkeitsbildung systematisch berücksichtigt, so dass bei den für jedes Modul aufgeführten Lernzielen eine Kategorie dafür vorgesehen ist, wie beispielsweise „personale Kompetenzen“ oder „Subjektkompetenzen“.

Von den in Ergänzung zu den Analysen der Curricula durchgeführten qualitativen Interviews mit den Ausbildungsverantwortlichen an Fachschulen und Hochschulen werden ausgewählte Ergebnisse zu den Themenbereichen „Methodik der Persönlichkeitsbildung“ und „Ziele der Persönlichkeitsbildung“ herausgegriffen.

Bezüglich der Methodik der Persönlichkeitsbildung sind einige Eckpunkte von hoher Relevanz auszumachen.

- So sehen fast alle Ausbildungsverantwortlichen Formen der Reflexion als besonders geeignete Methoden. Die Objekte der Reflexion sind dabei vielfältig (z. B. das eigene pädagogische Handeln, das eigene Medienverhalten, die eigene Stellung innerhalb der Gruppe). Besonders häufig wird die Reflexion der eigenen Biografie, wie beispielsweise die eigene Bildungsbiografie, angeführt. Reflexion wird nicht nur als Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung verwendet, sondern die Fähigkeit zur Reflexion auch als essenzielles Ziel der Bildung der PädagogInnenpersönlichkeit benannt. Eng verbunden mit der Reflexion werden häufig zwei weitere Methoden eingesetzt: die kollegiale Beratung und die Supervision (oft in Verbindung mit Praxisphasen oder mit praktischen Übungen).
- Eine weitere mehrfach erwähnte, allerdings im Hinblick auf Benotungen sensible Methode zur Persönlichkeitsbildung ist die Selbsterfahrung (beispielsweise im Kontext von Erlebnispädagogik oder Psychomotorik).
- Auch das (dosierte) Erleben eigener Grenzen bis hin zum Scheitern wird von vielen Befragten als geeignet zur Persönlichkeitsbildung angesehen (z. B. im Rahmen erlebnispädagogischer Maßnahmen oder eigener künstlerischer Tätigkeit).

Die Analyse ergab keine Unterschiede zwischen Vertretern von Fachschulen und Hochschulen.

Bezüglich der speziellen Zielsetzungen im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung wurden folgende Kernthemen von den Ausbildungsverantwortlichen benannt, was ein sehr einheitliches Bild ergab von der erwünschten Persönlichkeit, die eine pädagogische Fachkraft aus Sicht von Ausbildungsverantwortlichen haben sollte:

1. Selbstreflexivität, biografische Bewusstheit
2. Sensitivität, Empathie
3. Kommunikative Fähigkeiten
4. Humor, Toleranz, Geduld
5. Abgrenzungsfähigkeit
6. Reife, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit
7. Wissenschaftlicher Habitus

Zur zweiten Forschungsfrage wurden AbsolventInnen der Ausbildungsgänge befragt. Starke Zustimmung erhielt die Frage, ob das Studium bzw. die Ausbildungszeit zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen hat. Anknüpfend daran wurde die Frage gestellt „In welche Richtung hat sich Ihre Persönlichkeit entwickelt?“ Es stand hier somit die Frage nach dem aus subjektiver Sicht ausgebildeten Persönlichkeitsprofil im Mittelpunkt. Die Antworten konnten zu nachfolgenden Kategorien geclustert werden:

1. Bessere Selbstkenntnis
2. Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen
3. Offenheit des Denkens, Gelassenheit
4. Souveränität im Umgang mit Schwierigkeiten/ Problemstellungen
5. Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit
6. Professionelle pädagogische Haltung

Die auf diese Frage von den Fachkräften erwiderten Antworten weisen eine hohe Ähnlichkeit zu den von den Ausbildungsverantwortlichen geäußerten Zielsetzungen auf. Eine Ausnahme bildet der Eigenschaftskomplex „Sensitivität und Empathie“; dieser wird von den befragten AbsolventInnen nicht erwähnt. Ein Grund dafür könnte sein, dass diese Eigenschaften in der Selbsteinschätzung in stärkerem Maße als die anderen Eigenschaften bereits zu Beginn der fachlichen Qualifizierung ausgeprägt waren, evtl. sogar als handlungsleitendes Motiv zur Berufswahl beigetragen haben, und somit, gewissermaßen als Decken-Effekt, in dieser Hinsicht geringere Zuwächse erlebt wurden als hinsichtlich anderer Eigenschaften. Auch muss aber in Betracht gezogen werden, dass die Ausbildung von Fähigkeiten in diesem Bereich durch qualifizierende Institutionen tatsächlich weniger erfolgreich gelingt als in anderen Bereichen.

## **Persönlichkeitsbildung in einem Bachelorstudiengang der Kindheitspädagogik**

Da sich die nun folgenden Befunde und Überlegungen auf zwei pädagogische Studiengänge einer bestimmten Hochschule beziehen, sei diese im Folgenden kurz vorgestellt: Die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn ist entstanden durch die Erweiterung einer anthroposophischen Kunstakademie um wissenschaftliche Fachbereiche, wie Wirtschaft und Bildungswissenschaft, und erhielt im Jahr 2010 die institutionelle Akkreditierung sowie das Promotionsrecht für den Fachbereich Bildungswissenschaft, wo die pädagogischen Studiengänge angesiedelt sind. Das Leitbild der Hochschule sieht vor, die auf das Wirken Rudolf Steiners zurückgehende anthroposophische Tradition der Waldorfpädagogik als Schwerpunkt zu bewahren und zu entwickeln, diese aber gleichzeitig in einen Dialog mit der Erziehungswissenschaft zu setzen und so ihre wissenschaftliche Anschlussfähigkeit langfristig zu sichern.

Hochschulweit liegt das ausdrückliche Ziel des Curriculums in einer „Persönlichkeitsentwicklung durch Studium Generale und Kunst“ (Alanus Hochschule, 2013). Das Studium Generale umfasst die Bereiche Philosophie sowie Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft und bildet an der Alanus Hochschule einen obligatorischen Bestandteil in allen Studiengängen, ebenso wie die Kunstpraxis. Mit „Kunst“ sind dabei Seminare mit künstlerischen Tätigkeiten gemeint, z. B. in den Bereichen Malen und Zeichnen, Bildhauen und Plastizieren, Eurythmie und Sprachgestaltung oder Schauspiel.

Die vertiefende Studie, die hier vorgestellt wird, hatte das Ziel systematischer zu untersuchen welche Methoden der Persönlichkeitsbildung in einem Bachelorstudiengang der Kindheitspädagogik (Teilzeit und Vollzeit) an der Alanus Hochschule eingesetzt werden und wie die Adressaten diese beurteilen. Diese Studie war Teil der oben dargestellten größeren Untersuchung (Conein et al., 2015).

## **Ergebnisse:**

Im Hinblick auf die Bildung der Persönlichkeit und die Motivlage, ein Studium aufzunehmen, handelt es sich zunächst kategorial um zwei unterschiedliche Gruppen von Studierenden. Die Teilzeitstudierenden

sind bereits seit vielen Jahren als Erzieherinnen im pädagogischen Feld aktiv und wollen sich durch das Studium weiterqualifizieren. Diese Entscheidung basiert in der Regel auf berufsbiografischen Motiven. Die Studierenden im Vollzeitstudiengang sind deutlich jünger als die Teilzeitstudierenden und streben mit dem Studium in der Regel ihren ersten beruflichen Abschluss an. Sie stehen am Beginn ihres Berufslebens; in ihren Motivlagen verbinden sich spezifische berufsbiografische Motive mit allgemein biografischen Motiven des Selbstständigwerdens.

Vor allem diese jüngeren Studierenden haben, so die Einschätzung eines interviewten Dozenten, „innere Fragen“ von existenzieller Bedeutung, die durch die intensive Beschäftigung mit waldorfpädagogischen Themen beantwortet werden können:

„...beschäftigen [wir] uns mit Rudolf Steiner und seiner Biographie und was er so gemacht hat. Und seit dieser Zeit merke ich, sie sind ganz anders in Alanus abgeholt. Und es sind alle schön eingepackt und vorbereitet. Sie freuen sich darauf. ... Und für diese Gruppe, da kann ich deutlich sagen, weil sie das sehen, die haben sich in der Persönlichkeit deutlich gewandelt. Sind ruhiger geworden, ... sind ausgeglichener geworden und so. ... sie wissen, was sie wollen und was sie nicht wollen, was sie akzeptieren und nicht akzeptieren, an und für sich [haben sie] eine gewisse Ich-Abrundung gefunden, das wollte ich damit sagen.“ (Dozent 1, Studie Bachelor Kindheitspädagogik)

Für viele Studierende war, so ein Befund ihrer Befragung, gerade die Waldorfpädagogik ein entscheidender Grund, warum sie sich für die Alanus Hochschule entschieden haben. Sie erleben andere (staatliche) Einrichtungen als nicht vereinbar mit ihren Vorstellungen von guter Kindheitspädagogik. Zumindest für einige dieser Studierenden sind anthroposophische und waldorfpädagogische Inhalte sehr wichtig für die Beantwortung ihrer existenziellen Fragen.

Von vielen Studierenden und AbsolventInnen wird die besondere Intensität der Persönlichkeitsbildung an der Hochschule betont. Das Studium habe die Persönlichkeitsbildung unterstützt und zu einer starken positiven Veränderung der eigenen Persönlichkeit geführt.

Nach Meinung der befragten AbsolventInnen wirkt sich die im Studium erhaltene Persönlichkeitsbildung vor allem auf den Erwerb bestimmter Handlungskompetenzen aus, die in der Berufspraxis benötigt werden: ein sicherer, selbstbewusster, gelassener Umgang mit den Kindern, Eltern und Vorgesetzten; ein authentisches Auftreten als „Ganze Person“; eine bewusste Haltung zu den Bedürfnissen von Kindern einnehmen zu können; eigene Werte zu vertreten; Kompetenzen im Bereich Elternberatung zu erwerben, am Prozess des „Teambuilding“ aktiv teilzunehmen und mit Schwierigkeiten souverän umgehen zu können.

Eine Reihe von Elementen, die sich mit Blick auf ihre wahrgenommene Wirkung als Methoden bezeichnen lassen, treten dabei besonders hervor:

- Neben den anthroposophischen und waldorfpädagogischen Inhalten wird in der Vorbildwirkung durch die Persönlichkeit der DozentInnen ein wichtiges Mittel der Persönlichkeitsbildung gesehen. Die Voraussetzung dafür ist eine enge persönliche Beziehung, in der eine als authentisch empfundene Begegnung stattfinden kann, die durchaus auch Konflikte und Auseinandersetzungen beinhalten kann. Dies alles wird als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung gesehen. Der Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik ermöglicht diese Nähe und authentische Begegnung.
- Die Biografie der Studierenden und die Beschäftigung damit im Studium werden als zentral angesehen. Die biografische Betroffenheit dient dabei als Ausgangspunkt für Gespräche zwischen Dozent und Studierenden, die dann zu einer Persönlichkeitsbildung führen.
- Von allen befragten StudentInnen und AbsolventInnen werden die Praxisphasen und deren Reflexion bzw. die Verzahnung mit der Theorie als sehr wichtig erlebt. Praxisphasen sind zum einen die Praktika in Kindergärten, aber auch Exkursionen in andere Einrichtungen der Kindheitspädagogik. Sie bewirken im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung vor allem, dass die Studierenden eine positive Routine im Handeln und ihre eigene berufliche Rolle finden, ihre Stärken und Schwächen kennenlernen, zur Selbstreflexion angeregt werden und lernen, authentisch aufzutreten. Darüber hinaus ermöglicht das Aufsuchen der Praxisorte, interessante Menschen kennenzulernen, die als Vorbilder für das eigene pädagogische Handeln genommen werden.

- Auch das Anfertigen der Bachelorarbeit hat Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung: „Da kann man sehr viel nochmal an die Persönlichkeit herangehen. Was ist denn deins? Was möchtest du? ... Also sie [die Studentin] hat zum Beispiel jetzt das Thema Rituale. Was sind denn Rituale für dich selbst? Und da solche Gespräche. Also Bachelorthese ist nicht nur Wissenschaft, du musst das so und so zitieren, sondern es ist ja gerade für die Studenten auch eine Form der Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Kräften.“ (Dozent 1, Studie Bachelor Kindheitspädagogik)
- Die Bedeutung der künstlerischen Seminare für Persönlichkeitsbildung wird von den Studierenden als hoch eingeschätzt. Sie wissen Kunst als besonderes Mittel der Persönlichkeitsbildung zu schätzen.

## Exkurs zur Bedeutung der künstlerischen Studienangebote

Um die Bedeutung der waldorfpädagogisch angelegten künstlerischen Studienangebote an der Alanus Hochschule für die Persönlichkeitsbildung zu verdeutlichen, wird Bezug auf eine andere Interviewstudie mit Studierenden genommen. Diese wurde im Masterstudiengang Pädagogik an der Alanus Hochschule 2010 durchgeführt. Die Hintergründe der Studie sowie das methodische Vorgehen sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Heinritz & Röhler, 2013).

Nach Erlebnissen im Studium befragt, zeigte sich, dass die künstlerischen Seminare durch die Studierenden nicht nur als einprägsam erfahren wurden, sondern dass auch ein starker Zusammenhang zur eigenen Persönlichkeit hergestellt wurde:

„... insofern ist die Kunst für mich schon so ein Punkt, wo ich an Grenzen heran komme und auch Grenzen überschreite. ... war das auch so eine Art Krisenpunkt, dieses so mitzubekommen, der Pinsel, die Kreide, die machen nicht das, was ich will. So, wir kämpfen miteinander und verdammt nochmal, so. ... wo dann an der Stelle schon auch nochmal etwas mir gespiegelt wurde, was mit meiner Persönlichkeit zu tun hat, wo ich so auch merke, über dieses Erarbeiten kommen auf einem ganz anderen Weg Sachen ans Tageslicht.“ (Interview 1, Studie Master Pädagogik)

Weiterhin thematisierten die Studierenden verschiedene Arten von Auswirkungen der Kunst. Neben der Anregung zu eigenem künstlerischem Schaffen und Wirkungen auf die Studiensituation (Unterstützung der Gruppenkohäsion, Anreicherung der wissenschaftlichen Inhalte) wurden Auswirkungen der künstlerischen Beschäftigung auf die eigene Persönlichkeit und die pädagogische Tätigkeit angesprochen: Berichtet wird von einer Verbesserung der Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit sowie „inneren“, also persönlichkeitsrelevanten Veränderungen, die durch die Bewältigung von kunstinduzierten Krisensituationen und Grenzerfahrungen ausgelöst wurden. Gleichzeitig wird die Bedeutsamkeit der kunstbezogenen Selbsterfahrungen für die eigene pädagogische Tätigkeit hervorgehoben.

„Mitzubekommen, ich muss mich selber auf einen Prozess einlassen, wo ich, sage ich mal, ein bestimmtes Know-How irgendwie schon habe, [...] aber ich muss mich auf den Weg dahin machen. Das ist etwas, was ich Schülern, Schülerinnen oder so Kids, mit denen ich zu tun habe, ja auch ganz oft abverlange.“ (Interview 1, Studie Master Pädagogik)

Im Rahmen einer Gruppendiskussion mit einigen der AbsolventInnen ein Jahr nach Studienabschluss wurde deutlich, dass die Reaktionssicherheit im Klassenzimmer, oder anderen pädagogischen Kontexten, gestärkt worden war, unter anderem weil der Zugang zur eigenen Gefühlsebene und damit aber auch die Einfühlung in die Beweggründe der Schüler besser gelingt.

Ergänzende Interviews mit zwei Dozentinnen aus dem Bereich der künstlerischen Studienangebote zeigen, dass die curricular formulierte Absicht, Persönlichkeitsentwicklung bei den Studierenden durch künstlerische Prozesse anzuregen, von ihnen tatsächlich als Ziel verfolgt wird. So formuliert die Dozentin für Malerei anhand der Seminarinhalte Portrait- und Landschaftsmalerei folgende Bildungsziele:

„Also wie gehst du an ein Bild heran? Wie baust du auf? Wie setzt du dich proportional zum Beispiel mit deinem Kopf in ein Format? Manche machen sich ganz klein, manche machen sich riesig. Und das hat mit dir zu tun. Das machst du, weil du das auch bist. Und das passt oft auch und das kann man natürlich alles thematisieren. Das muss man sehr sensibel machen aber dadurch entsteht auch und das wird irgendwann da

auch erwähnt, so 'ne Persönlichkeitsarbeit. Das man merkt, dass man an sich tatsächlich arbeiten kann. Über so ein künstlerisches Medium.“ (Dozentin Malerei, Studie Master Pädagogik)

Verbunden ist dies mit einer Wahrnehmungsintensivierung und der Befähigung zur Perspektivenübernahme sowie mit der Entwicklung habitueller Muster, die selbstständig aktiviert und auch weiterentwickelt werden können. Damit wird nach Meinung der Malerei-Dozentin ein selbst gesteuerter Prozess der Persönlichkeitsentwicklung angeregt.

## Zusammenfassung und Diskussion

Die im Rahmen dieser Studie erfolgte Bestandsaufnahme der Angebote von Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen (1. Fragestellung) lieferte folgende Ergebnisse:

- In Korrespondenz zur Bedeutsamkeitszuweisung durch ExpertInnen aus Theorie und Praxis, Persönlichkeitsbildung zur Aufgabe von Einrichtungen zur Qualifizierung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen zu machen, berücksichtigen die für die Ausbildung relevanten Qualifikationsrahmen diesen Bereich zumeist an prominenter Stelle.
- In den Bildungsplänen der Länder, welche die administrativ-konzeptionellen Grundlagen für die fachschulische Ausbildung bilden, wird der Persönlichkeitsbildung einheitlich eine hohe Bedeutung zugewiesen.
- Bei den administrativ-konzeptionellen Grundlagen für die akademische Qualifizierung ist sowohl quantitativ, als auch qualitativ, eine hohe Varianz festzustellen; so berücksichtigen manche Modulhandbücher die Persönlichkeitsbildung in jedem einzelnen Modul, oder enthalten spezielle, nur dieser Thematik gewidmete, Module, wohingegen der Themenkomplex Persönlichkeitsbildung in anderen kaum oder sogar gar nicht zu finden ist.
- In den Rahmenvorgaben für die fachschulische Ausbildung findet Persönlichkeitsbildung expliziter und einheitlicher Erwähnung als dies für die akademische Qualifizierung der Fall ist. Allerdings konnten die Curricula der einzelnen Fachschulen nicht untersucht werden, da sie nicht in einheitlich aufbereiteter und zugänglicher Form vorliegen. Möglicherweise würde sich bei einer Analyse der einzelnen Ausbildungsgänge eine größere Varianz ergeben.

Im Unterschied zur Dokumentenanalyse der Curricula, bei der nahezu eine Vollerhebung durchgeführt wurde, wurde für die qualitativen Interviews gezielt eine Auswahl hinsichtlich der Stichprobe getroffen. Dies muss in Hinblick auf eine Repräsentativität der Befunde und eine Generalisierbarkeit der Schlussfolgerungen berücksichtigt werden. Gleichwohl erlauben die Interviews Hinweise auf möglicherweise zentrale Inhalte und Argumentationsstrukturen in Bezug auf die Realisierung der Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen.

Für die Frage, wie Persönlichkeitsbildung in den Ausbildungsgängen sicherzustellen versucht wird, ist zentral die Methode der Reflexion zu nennen, deren Bedeutung immer wieder in methodischen Zusammenhängen, aber auch im Sinne einer anzulegenden Kompetenz, somit also als Ziel von Persönlichkeitsbildung hervorgehoben wurde.

Auf Grundlage der geschilderten Befunde ist festzustellen: Nicht nur wird der Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen in den schriftlich formulierten Ausbildungsgrundlagen eine hohe Relevanz zugeschrieben, auch gibt es erste Hinweise darauf, dass sich Institutionen, deren Aufgaben in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte (ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen) liegen, der Praxis der Persönlichkeitsbildung in ausgeprägtem Bewusstsein und vonseiten der Ausbildungsverantwortlichen mit teilweise sehr detailreichen Vorstellungen bezüglich Lernzielen, Rollen der Akteure und Methoden widmen.

Weiter war in dem vorgestellten Forschungsprojekt von Interesse, ob und wie die Qualifizierungs-Praxis aus Sicht der Zielgruppe die verschiedenen Wirkungen auch erreicht (2. Fragestellung). Unter anderem

wurden die AbsolventInnen gefragt, in welche Richtung sich ihre Persönlichkeit im Zuge ihrer Qualifizierung entwickelt habe. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich diesbezüglich eine große Übereinstimmung zwischen dem von den Ausbildungsverantwortlichen angestrebten Soll-Profil einer pädagogischen Fachkraft und dem von den AdressatInnen beschriebenen Ex-Post-Profil ihrer pädagogischen Persönlichkeit feststellen lässt.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass derzeit Persönlichkeitsbildung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte sowohl in den Fachschulen, als auch in den Hochschulen, konzeptionell gesteuert stattfindet und dass die AdressatInnen dies auch so erleben. Das eingesetzte Methodenspektrum scheint geeignet zu sein, die verfolgte Zielsetzung im Hinblick auf das erwünschte Persönlichkeitsprofil zu erreichen.

Die vertiefende Studie in einem waldorfpädagogisch akzentuierten Studiengang der Kindheitspädagogik hat ergeben, dass in der Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung die Angebote zu Anthroposophie und Waldorfpädagogik sehr bedeutsam sind. Sie treffen bei vielen Studierenden auf ein Ausgangsinteresse und können Antworten auf existenzielle „innere Fragen“ geben, die ihnen ihre Persönlichkeit besser zu integrieren hilft („Ich-Abrundung“). Die Auseinandersetzung mit der Anthroposophie führt zu stärker reflektierten und fundierter verankerten Begründungen eigenen waldorfpädagogischen Handelns.

Ein weiterer Befund ist die hohe Intensität der Persönlichkeitsbildung, die maßgeblich durch die überzeugende Persönlichkeit der DozentInnen und den persönlichen und authentischen Austausch erreicht wird. Dazu gehört auch die Beachtung der Biografie der Studierenden als eine zentrale Ressource der Persönlichkeitsentwicklung. Reflektierte Praxisphasen sind ein weiterer sehr wichtiger Baustein der Persönlichkeitsbildung, der zur Ausbildung differenzierter praxisrelevanter Handlungskompetenzen beiträgt. Auch ist die Abschlussarbeit von besonderer Bedeutung, da sie herausfordert, sich intensiv mit den eigenen biografischen Motiven der Themenwahl zu beschäftigen und sich einem persönlichen Entwicklungsprozess zu stellen. Die hohe wahrgenommene Bedeutung der künstlerischen Seminare für die Persönlichkeitsbildung im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik weist Ähnlichkeiten zu den Befunden einer anderen Interviewstudie, der Befragung eines pädagogischen Masterstudiengangs mit waldorfpädagogischem Schwerpunkt, auf.

Vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten Bedeutsamkeitszuweisung, die die Persönlichkeit von PädagogInnen in Theorie und Praxis erfährt und der Relevanz, die der Persönlichkeitsbildung in Qualifizierungsgängen, welche zu pädagogischen Handlungsfeldern führen, durch Akteure im Feld wie durch bildungspolitische Rahmenpläne eingeräumt wird, sind die Befunde dieser explorativen Studie als vielversprechend zu bewerten. „Erziehung ist in erster Linie die Selbsterziehung des Erziehers“ (vgl. Patzlaff & Saßmannshausen, 2007, S. 24); nicht zuletzt erfährt das in der Waldorfpädagogik bedeutsame Konzept der Selbsterziehung als Affirmation zur für die pädagogische Vorbildfunktion erforderlichen fortwährenden eigeninitiierten Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Kardel, McKeen, Patzlaff, & Saßmannshausen, 2006) in diesem Sinne Bestätigung.

Die geschilderten Befunde lassen zunächst nur vorsichtige Interpretationen hinsichtlich einer generalisierten Gültigkeit zu. Zukünftige Forschungsbemühungen können diese auf den Prüfstand stellen, bestenfalls mit einer Methodentriangulation. Darüber hinaus kann weitere Forschung z. B. an folgenden, die Schnittstelle zwischen pädagogischen, psychologischen und soziologischen Fragestellungen betreffenden Punkten, ansetzen: Wie verhält es sich mit dem Unterschied, „eine Persönlichkeit zu haben“ und „eine Persönlichkeit zu sein“, welche Zusammenhänge bestehen zur pädagogischen Wirksamkeit und wie ist die Unterscheidung für Qualifizierungsmaßnahmen aufzugreifen? Wie kann qualifizierenden Institutionen eine bestmögliche Anschlussfähigkeit an die verschiedensten Biografien gelingen, im Anliegen einer Persönlichkeitsbildung als Bestandteil der Professionalisierung? Wo gerät die Evaluierbarkeit von Persönlichkeitsbildung als individuellem Prozess an ihre Grenzen? Welche menschenbildbezogenen Axiome werden in dem umrissenen Themenfeld sichtbar (vgl. dazu Bauer & Schieren, 2015); in welchem Umfang sind solche als sine qua non erforderlich und wann ist von der Gefahr ethisch problematischer Oktroyierung zu sprechen?

Es ist anhand der hier vorgestellten empirischen Untersuchung deutlich geworden, dass die Waldorfpädagogik mit ihrer eigenständigen Konzeption und Umsetzung von Persönlichkeitsbildung viel zu dieser Debatte beitragen kann.

### **Danksagung**

Der Dank der AutorInnen gilt der MAHLE-Stiftung und der Waldorfstiftung für die finanzielle Unterstützung des hier vorgestellten Forschungsprojektes.

## Literatur

- Alanus Hochschule (2013): *Faltblatt zum Teilzeit-Studiengang Master of Arts Pädagogik*.  
Alfter: Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft.
- Barz, H. (1993). *Der Waldorfkindergarten: geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis* (4., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bauer, H.-Ph. & Schieren, J. (2015). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (2009).  
*Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/ „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*.  
Verabschiedet am 26.11.2009. Abgerufen am 30.10.2015 unter: <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>.
- Conein, S., Röhler, A., & Fengler, J. (2015). Methoden der Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen. In M. Stock, Schlögl, Peter, Schmid, Kurt, & Moser, Daniela (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Life Skills, Beruflichkeit, Persönlichkeitsbildung: Beiträge zur Berufsbildungsforschung; Tagungsband zur 4. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung am 3./4. Juli 2014* (109-123). Innsbruck: Studien Verlag.
- Deppe, Vera (2011): *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 11. München
- Ebert, S. (1988). Erzieherausbildung als Persönlichkeitsbildung. *Sozialpädagogische Blätter*, 6, 153-161.
- Fengler, J., Röhler, A. & Conein, S. (2015). The Role of Personal Development in German Early Childhood Training Programs. In ATEE (*Association for Teacher Education*) and CIEd (*Research Centre in Education*) (Ed.), *ATEE Annual Conference 2014 – Transitions in teacher education and professional identities. Proceedings* (pp. 349-357). Available at <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36281?locale=en>. [retrieved 30 Oct., 2015]
- Greine, R. (2004). Persönlichkeitslernen – Ein Weg zu mehr Professionalität. *Zeitschrift für Frühpädagogik*, 12, 36-38.
- Heinritz, C., & Röhler, A. (2013). Bedeutung und Auswirkungen von Kunstangeboten im Curriculum von pädagogischen Studiengängen. Erfahrungen mit künstlerischen Seminaren im Pädagogikstudium an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. *BIOS, Jg.26(1)*, 6-27.
- Helm, J. (2011). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik, Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 5. München: WiFF.
- Kardel, T., McKeen, C., Patzlaff, R., & Saßmannshausen, W. (2006). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren: Umriss eines Gesamtbildungskonzepts; Teil 2 Bildungsziele, Bildungsbereiche, Bildungsbedingungen*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kägi, S. (2006). Die Erzieherin – ein autonom handelndes Subjekt? Subjekt- und Persönlichkeitsbildung in der Erzieherinnenausbildung. In P. Kaune, J. Rützel & G. Spöttl (Hrsg.), *Berufliche Bildung, Innovation und Soziale Integration – Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung* (S. 97-110). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kleeberger, F. & Stadler, K. (2012). *Zehn Fragen - Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 13. München: WiFF.
- Krautz, J. & Schieren, J. (2013). Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Zur Einführung. In J. Krautz, J. Schieren (Hrsg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S. 7-28). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/ Fachakademien*, Beschluss vom 1.12.2011.

- Kultusministerkonferenz (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher* (Entwurf), Stand 1.7.2012. unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf). [Zugriff am 30. Oktober, 2015]
- Lievegoed, B. (2007). *Entwicklungsphasen des Kindes*. (8. Auflage) Mellinger: Stuttgart.
- Leygraf, J. (2012): *Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 16. München.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). *Unterrichtsvorgaben - zur Erprobung - Berufsbezogener Lernbereich, Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule Fachrichtung Sozialpädagogik*. Gültig ab 1.08.2008.
- Neuss N. & Zeiss J. (2013). Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 13, 22-25.
- Palt, Beatrix (2014). Persönlichkeitsentwicklung, Potentialentfaltung, Verhaltensänderung – Der (fehlende) Einfluss der Persönlichkeitsforschung auf berufsbegleitende Ausbildungskonzepte am Beispiel Projektleitung. *RoSE Vol 5 / Special Issue*, 121-134.
- Patzlaff, R., McKeen, C., Mackensen, I. von, & Grah-Wittich, C. (2010). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr: Kindheit Bildung Gesundheit* (1. Auflage). Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Patzlaff, R., & Saßmannshausen, W. (2007). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren Teil 1*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Pervin, L. A. (2000). *Persönlichkeitstheorien* (4. Auflage). München: UTB für Wissenschaft.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Saßmannshausen, W. (2008). *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick: Einführung für den Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schmalenbach, B. (2014). Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns. *RoSE Vol 5 / Special Issue*, 37-56.
- Schmalenbach, B. (2011). *Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe*. München: kopaed.
- Steiner, R. (1992). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Steiner.
- Vogelfänger, S. (2010). *Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 4. München: WiFF
- Vbw Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2015). *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*. Münster: Waxmann.

## **Von der dialogischen Verfasstheit des Menschen. Die Gabe des Lebens und das gegebene Wort als Grundlage für Antwort und Verantwortung**

**Franz Feiner**

*Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, Österreich*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Der Artikel verfolgt das Ziel, die Kommunikationsfähigkeit als entscheidend für das Menschsein herauszustreichen, abgeleitet von der biblischen Schöpfungserzählung, nach der der Mensch als Mann und Frau, d.h. als Beziehungswesen geschaffen ist. Selbst Medizin und Biologie belegen neuerdings, wie sehr der Mensch ein ‚Wesen der Kommunikation‘ ist, normalerweise durch körperliche Kommunikation zweier Wesen entstanden, und seit der täglichen Zellteilung zwischen Fötus / Embryo und Mutter ständig kommunizierend. Schon im Uterus lernt der Mensch zu kommunizieren. Daher greift die Anthropologie zu kurz, wenn sie den Menschen zu sehr als Einzelwesen betrachtet und zu wenig in seiner Beziehunghaftigkeit und Beziehungsfähigkeit in den Blick nimmt. Bereits vom Terminus ‚anthropos‘ (ἄνθρωπος, gr.) ist der Mensch einer, der fähig ist, über sich hinauszuschauen, er ist der ‚Aufblickende‘, d.h. ein Wesen mit der Fähigkeit, sich selbst zu übersteigen. Er ist das Wesen, das nicht egozentrisch oder gar egoistisch in sich fixiert sein muss, sondern fähig ist, Beziehung zu anderen aufzunehmen; er ist fähig, zu hören, was ein anderer sagt, und zu schauen, wer zu ihm spricht. Er ist fähig, einen anderen anzusehen und ihm damit Ansehen zu verleihen. Zu seiner wahren Gestalt findet der Mensch also nicht in seiner Ich-Verhaftetheit als Einzelwesen, sondern in Kommunikation mit anderen. Ferdinand Ebner und Martin Buber haben in ihren Philosophien zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch nur „am Du zum Ich“ wird und damit das dialogische Prinzip des Lebens verwirklicht. Im Folgenden wird ein aktuelles EU-Projekt ethischer Bildung (<http://www.ethics-education.eu>) mit dem Ziel einer nachhaltigen, dialogischen Zukunft, vorgestellt. Dabei geht es u.a. um das „Philosophieren zu ethischen Themen“, wobei besonders innovativ ist, dass es mit dem ganzheitlichen Konzept des Lernens, den multiplen Intelligenzen nach Howard Gardner verknüpft wird. Vorgestellt werden Lernmaterialien zur Förderung von Toleranz, Empathie und Solidarität für Kinder und SchülerInnen von 3 bis 15 Jahren, differenziert in fünf Altersstufen. Globales Ziel ist der Blick auf den Menschen als einen, der durch Kommunikation entstanden ist, fähig ist, zu kommunizieren, sich in Gemeinschaften einzubringen, mit anderen die Weltgestaltung ernstzunehmen.

*Schlüsselwörter:* Dialog, Kommunikation, Toleranz, Empathie, Solidarität.

**ABSTRACT.** The aim of the article is to point out the ability of communication as essential for being a human. It is deduced from the biblical story of creation, where people are created as men and women, therefore as a being in relationship. Also medicine and biology show that humans are beings of communication; normally through physical communication between two beings. Since the daily cell division between fetus / embryo and mother we communicate. So we already learn in the uterus how to communicate. Therefore it isn't enough (like in anthropology) to see a human being only as an individual and not in his / her ability of being in relationship. The terminus ‚anthropos‘ (ἄνθρωπος, gr.) shows already that a human is someone who is willing to look beyond oneself, he / she is someone who can raise his / her eyes, therefore a being with the ability to excel oneself. He / she isn't egocentric or egoistic, but able to build a relationship to one another; he / she is able to listen to

someone and look at who's speaking to him / her. Humans therefore find their real character not as an individual, but in the communication with others. Ferdinand Ebner and Martin Buber stated in their philosophical concepts that "a person only becomes a self through encountering the other" and therefore fulfils the dialogical principle of life. Hereafter a present EU-project (ethical education: <http://www.ethics-education.eu>) should be introduced, aiming at a sustainable and dialogical future. Part of the project is "philosophizing ethical themes", which is very innovative because it is combined with the holistic concept of learning / the multiple intelligences by Howard Gardner. Materials are being presented to raise tolerance, empathy and solidarity. These are differentiated in five age groups, from three to 15 years. The global aim is to look at a human, who was created through communication, who is able to communicate, live in a community and shape the world.

*Keywords:* Dialogue, communication, tolerance, empathy, solidarity.

## Einleitung

Wie kann Bildung in einer sich schnell wandelnden Welt am besten geschehen? Wir gehen in diesem Artikel dieser Frage nach, indem wir anthropologische Grundfragen stellen und Antworten auf das suchen, was unser Leben wesentlich ausmacht. Wir tun dies, indem wir den Menschen in der Spannung zwischen Individualität und Sozialität betrachten, und indem wir den Zusammenhang aufzeigen zwischen gegebenem Leben und geschenktem Wort, der Fähigkeit zu antworten und damit Verantwortung zu übernehmen. Wir schildern dazu unsere Erfahrungen aus Projekten und empfehlen für die Schule die Methode „Philosophieren mit Kindern“.

„Love is, why we are here“, las ich vor kurzem in einer Auslage eines Geschäftes. Die Tiefendimension dieses Spruchs sprach mich an: Der Grund, warum wir auf der Welt sind, ist in der Tat Liebe, d.h. dass sich zwei Menschen einander geschenkt haben, in intensiver Kommunikation – körperlich, und hoffentlich auch seelisch; es ist uns bewusst, dass nicht immer die seelische *communio* der Grund körperlichen Einander-Sich-Schenkens ist.

### 1. Jede/r ist als Individuum geschaffen

Als Einzelner ist jeder Mensch ein einzigartiges, besonderes Wesen. Auch wenn – abgesehen von der künstlichen Befruchtung – zwei Menschen zum Zeugen neuen Lebens nötig sind, entzieht sich dieses Schaffen der Machbarkeit des Menschen, sondern es ist Geschenk. Eltern fühlen ihr Glück, wenn ihr Kind das Licht der Welt erblickt und sie empfinden Dankbarkeit; für einige sind die dreitausend Jahre alten Worte des Psalmisten solche, die sie selbst sprechen oder beten könnten: „Du hast mein Inneres geschaffen, mich gewoben im Schoß meiner Mutter – ich danke dir, dass du mich so wunderbar gestaltet hast (Ps 139, 13-14a).

Also: Als Einzelner erblicke ich das Licht der Welt, bin aber nur durch Dialog entstanden und benötige für meine Entwicklung große intime Sozialität; Adolf Portmann hat den Begriff „sozialer Uterus“ geschaffen um zu verdeutlichen, dass vor allem in der Anfangsphase des Lebens die Familie wie ein erweiterter Mutterleib Schutzraum und Geborgenheit bieten möge.

### 2. Leib, Gehirn und Gene – auf Sozialität angelegt

Den Menschen nur individuell anzuschauen, greift zu kurz. In seiner Zweigeschlechtlichkeit ist der Mensch aufeinander bezogen. Ich bin als Mensch – normalerweise – aus der leiblichen Kommunikation und Bezogenheit zweier Menschen aufeinander entstanden. Und sobald Leben entsteht, kommuniziert die befruchtete Eizelle – schon vor dem Teilungsstadium – mit der schwangeren Frau, die werdende Mutter mit dem sich im Mutterleib entwickelnden Kind (Dohr 2007, Beck, 2012).

Der Sozialwissenschaftler Pierre Bourdieu betont, dass der Leib von Anfang an sozial geprägt ist“ und „dadurch auch die sozialen Strukturen“ generiert (Platz, 2006, S. 53). „Der Mensch kann nur als Mensch

existieren, wenn er seiner Existenz Sinn gibt. Und dafür sorgt der sozial geprägte Leib“ (Platz, 2006, S. 122 und 124; Fröhlich & Rehbein, 2009). Entscheidendes biologisches Merkmal des Leibes ist die DNA, die paarweise angelegt ist. Darin wird sichtbar, dass der Mensch auf Beziehung hin geschaffen ist. Der Neurobiologe Joachim Bauer zeigt auf, wie sehr der Mensch nicht auf Konkurrenz und „survival of the fittest“ angelegt ist, sondern auf Kooperation, Kommunikation und Kreativität (Bauer, 2008).

### *Pränatale Kommunikation*

Schon im Uterus lernt der Mensch zu kommunizieren. Auch die Medizin und Biologie legen neuerdings dar, wie sehr der Mensch ein „Wesen der Kommunikation“ ist. Die Fähigkeit zu kommunizieren und Bindungen zwischen Menschen zu bauen beginnt im Mutterleib. In der pränatalen Phase kann das im Uterus heranwachsende Kind Kontakte mit seiner Mutter durch die Haut wahrnehmen, es kann sehen, zwischen hell und dunkel unterscheiden, es kann schmecken, hören (z.B. Geräusche, Herzschlag, die Stimme der Mutter und vor allem Musik).

### *Lernen und Kommunizieren als Baby, als Kleinkind in Kindergarten und Schule*

„Mit seiner erstaunlichen Fähigkeit zur Imitation hat der Säugling bereits von den ersten Lebenstagen an die Möglichkeit, sich auf ein wechselseitiges Spiel einzulassen, welches dazu führt, dass sich erste zwischenmenschliche Bindungen entwickeln können“ (Bauer, 2006, S. 58).

Bereits ein zwei Monate altes Baby sucht eine Übereinstimmung und es entwickelt sich das Grundgefühl, „in einem intuitiven Kontakt mit anderen gleichartigen Wesen zu stehen, mit ihnen in einer gemeinsamen emotionalen Welt zu leben“. Im dritten Lebensmonat entwickelt das Baby „ein Gefühl dafür, dass es mit seinen eigenen Lebensäußerungen bei seinen Bezugspersonen Verhaltensänderungen auslösen kann“ (Bauer, 2006, S. 63).

Wenn Babys und Kleinkinder die Gefühle anderer Menschen miterleben, werden in ihnen Nervenzellnetze in Resonanz versetzt, also zum Schwingen gebracht. Die zufällig im Jahr 1996 entdeckten Spiegelneuronen sind die Basis von Empathie, Intuition und der Fähigkeit zu lieben. Und diese Fähigkeit beginnt sich schon sehr früh zu entwickeln; Kleinkinder nehmen die Gefühle wahr und drücken sie in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt aus.

### *In Beziehung und Dialog sich bilden*

Das Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen betont die Bildung als Schlüsselfrage: „Bildung, die dem Menschen gerecht wird, wurzelt in einem lebendigen Interesse an der Welt, das zutiefst aus dem Staunen, der Achtung und der Dankbarkeit kommt. Neugier, Achtung, Verantwortungsbewusstsein, Beziehungsfähigkeit und Weltoffenheit sind grundlegende Ziele einer Persönlichkeitsbildung, die von Kindheit an grundgelegt wird und ein Leben lang weiterzuentwickeln ist.“ (Ökumenischer Rat der Kirchen 2003, 20 [Abschnitt 18]). Das Sozialwort spricht von einer menschengerechten Bildung (Förderung der Achtung anderer, Solidarität), einer ganzheitlichen Bildung (Hilfe zur Orientierung und Sinnfindung) und davon, dass Bildung Bindung schafft.

Schule muss die Möglichkeit bieten, dass SchülerInnen „sich bilden“. „Bildung ist Hilfe zur Selbstbildung“ (Wolfgang Brezinka).

Nicht nur Theologen, sondern sogar die Erziehungswissenschaftler H. v. Hentig und W. Brezinka sprechen beim Thema Bildung von der Offenheit für Hintergründiges. Peter Biehl versteht Gottebenbildlichkeit als Leitkategorie einer Auseinandersetzung mit der Frage der Bildung; er entfaltet den Bildungsprozess unter den fundamentalanthropologischen Kategorien Sprache, Erfahrung und Handlung – dabei folgt er der Anthropologie Luthers: „Der Mensch ist als Gottes Ebenbild ein sprach-, erfahrungs- und handlungsfähiges Wesen, das als solches vor Gott verantwortlich ist“ (Biehl & Nipkow, 2003, S. 78).

Somit besteht Bildung im besten Fall darin, dass ...

... der Mensch seine Erlebnisse deuten und damit zu Erfahrungen machen kann

... der Menschen den Anderen wahrnehmen, und zwar als mitgeschöpftliches Wesen, das in Kommunikationsprozessen Erfahrungen von tiefer Verbundenheit, Beziehung, *communio* machen kann

... Selbst- und Weltgestaltung sowohl als Gabe als auch als Aufgabe und Auftrag empfunden wird, sich zu seinem eigenen „wahren Selbst“ zu entwickeln und durch den Einsatz für andere Sinnerfahrung möglich wird.

### 3. Herausforderungen sozialen Handelns

Die tragischen Schicksale von Flüchtlingen vor allem aus Syrien machen betroffen. Es gibt viel Angst und Sorge um das Erworben, aber auch viel Hilfsbereitschaft.

Die unmenschliche Gewalt des IS, von Boko Haram ... zeugt davon, dass für diese Gruppen Hartmut von Hentigs erster Maßstab für Bildung, nämlich „Abscheu vor Unmenschlichkeit“ (Hentig, 1996) keine Rolle spielt.

Wir sehen diese Herausforderung sozialen Handelns, dialogische Bildungsprozesse anzustoßen und schildern ein Beispiel:

Das EU-Projekt RE-CREATION (Feiner & Gerljolj & Treadwell & Zisler) wurde entwickelt und durchgeführt auf Grund der Frage: Wie kann es gelingen, die LehrerInnenbildung so zu gestalten, dass sie auf die veränderten Bedingungen der Schülerinnen und Schüler, der Schule, der Gesellschaft, der Kirche eingehen kann? Wie können Bildungsschritte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gegangen werden? Wie entstehen schöpferisch-kreative Prozesse und wie können sie fördernd begleitet werden?

Im Projekt RE-CREATION, durchgeführt in den Jahren 2008, 2009 und 2010, wurden große und brennende Themen von heute aufgegriffen: Hunger und Überfluss, allein und gemeinsam, fremd und vertraut.

Es war sehr wichtig und entscheidend, dass die Teilnehmenden zuerst überhaupt die Möglichkeit hatten, einander kennen zu lernen und einander von den kulturellen und geschichtlichen Gegebenheiten, Besonderheiten und Reichtümern ihrer Heimat zu berichten. Dies wurde möglich durch Abende, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der einzelnen Länder gestaltet wurden, wo sie ihr Land in Bildern, mit Gesängen und Tänzen vorstellten, und wo die kulinarischen Spezialitäten auch den Geschmack und den Geruch eines Landes vermittelten. Dabei war das Zusammenleben in der Gruppe auch ein Weg, gemeinsam und miteinander in einem Prozess der ‚Ko-evolution‘ zu wachsen. Die kreative Beschäftigung mit den Themen bot eine besondere Chance, neue Lösungen für aktuelle Themen zu finden. Ort und Zeit wurden so gewählt, dass Urbanes und Orte der Stille mit ihren besonderen Qualitäten die Auseinandersetzung mit den Themen und sich selbst förderten. Auch der Rhythmus der Zeit wurde so gestaltet, dass der Tag und die Woche durch die Betonung der Zeiten des Morgens, des Mittags und des Abends, Arbeit und Erholung, Kommunikation und Begegnung ermöglichten.

Für die konkrete Durchführung ist wichtig zu benennen, dass es in Lernprozessen kaum bzw. keine Unterschiede zwischen Studierenden und Professoren / Professorinnen gab. War das Team der Professoren und Professorinnen auch für das Programm und den Ablauf zuständig, so konnten von Anfang an mit Studierenden Teams gebildet werden, die sich als Ganzes in den Prozess sehr tiefgehend einließen. Die Teilnehmenden konnten ihre Erfahrungen mit den einzelnen Themen, die sie in sich tragen, wahrnehmen, in verschiedenen Methoden bearbeiten, transformieren und so in ihrer Persönlichkeit wachsen. Dadurch wurde klar, dass die Lebenssituationen bezüglich der behandelten Themenbereiche recht verschieden sind. Gleichzeitig verband die TeilnehmerInnen aber vor allem hinsichtlich der Lebensvisionen im vereinten Europa viel mehr als im ersten Moment ersichtlich ist.

Die spirituelle Kommunikationsebene begleitete die TeilnehmerInnen von Morgen bis Abend. Diese sehr sensibel zu konzipieren und zu gestalten, wo die Teilnehmer/innen einander mit Respekt und Würde begegneten, konnte die spirituell-religiöse Kommunikation zum integrativen Bestandteil des Lernens und Lehrens werden lassen. Auf Grund der ökumenisch und interreligiös gestalteten Lernprozesse wurde erfahrbar, dass nicht nur gemeinsame Hoffnungen und Sehnsüchte verbinden, sondern ebenso kompatible Lebensvisionen, Erwartungen und Pläne einander näher bringen und vereinen.

Menschen aus verschiedenen Kulturtraditionen und religiöser Herkunft können nur dann eine gefühlvolle und von Respekt getragene Gemeinschaft bilden, wenn Begegnungen und Kommunikation von Lernprozessen geprägt sind, die auf Prinzipien der ganzheitlichen Pädagogik gründen. Lebensspannungen wie Hunger und Überfluss, allein – gemeinsam und fremd – vertraut wurden nicht nur festgestellt, sondern auch mitgeföhlt und kommuniziert. Bei ganzheitlichen Lernprozessen wurden emotionale und eher holistische Denkweisen verwirklicht (Gardner, 1983). So konnte die konstruktive und kreative Suche nach Wegen Spannungen überbrücken und zu menschenwürdigerem Leben führen. Spannungsfelder, die in verschiedenen Lebenssituationen wurzeln und oft als ungerecht erscheinen, leiten bei ganzheitlicher Erziehungskommunikation spontan zum biographischen Lernen. Es werden Schicksale und Lebenssituationen mitgeteilt, die unsere ‚Spiegelneuronen‘ nicht in Ruhe lassen. Empathisch motivierte ganzheitliche Lernprozesse inkludieren nicht bloß Menschen unterschiedlicher Volksgruppen, sondern sensibilisieren uns für alle Menschen, ja für alle Lebewesen bzw. für die gesamte Schöpfung.

#### **4. ETHOS und ETHIKA - zwei EU-Projekte**

Das europäische Forschungsprojekt ETHOS (2012 – 2014), an dem Universitäten und Forschungsinstitute aus Slowenien, Bosnien-Herzegowina, Deutschland, Italien, Kroatien, Österreich und Spanien beteiligt waren, ging der Frage nach: Wie kann es gelingen, durch ganzheitliches Lernen eine ethische Haltung für eine „dialogische, nachhaltige Zukunft“ aufbauen zu helfen?

Die Hauptmotivation für dieses Projekt kam aus der Erkenntnis, dass die Herausforderungen, denen wir begegnen, nicht rein ökonomischer oder politischer, sondern zugleich ethischer Natur sind.

ETHOS analysierte zunächst den aktuellen Stand der ethischen Erziehung in den teilnehmenden Ländern mit dem Ziel, die Bedürfnisse der LehrerInnen / ErzieherInnen (und die der SchülerInnen wie deren Eltern) mittels Fragebögen und Fokusgruppen genau zu definieren. Es zeigte sich, dass LehrerInnen / ErzieherInnen und Eltern / Erziehungsberichtigte in allen befragten Ländern ähnliche Bedürfnisse und Erwartungen haben in Bezug auf:

- a) welche Themen sie als besonders relevant für die ethische Bildung ansehen, und
- b) zu welchen thematischen Aspekten das ETHOS-Team Unterrichtsmaterialien und Werkzeuge entwickeln und bereitstellen soll.

Die Antworten erbrachten fünf Hauptthemen Respekt, Toleranz, Verantwortung, Freundschaft und moralische Werte, zu denen altersadäquate Materialien für Kinder und SchülerInnen von drei bis 15 Jahren entwickelt wurden (siehe Kap. 5).

Das Folgeprojekt von ETHOS heißt ETHIKA – ein Erasmus+ Programm, das von der EU für drei Jahre (vom 1.9.2014 – 31.8.2017) genehmigt wurde. Im Großen und Ganzen arbeiten dieselben Partner an ähnlichen Zielsetzungen wie bei ETHOS, aber mit noch stärkerem Akzent auf LehrerInnenbildung und Vernetzung:

ETHIKA - Ethics and values education in schools and kindergartens - möchte kritisches Denken mittels der Methode Philosophieren mit Kindern bei SchülerInnen fördern – ein „Dreh- und Angelpunkt, an dem sich alle anderen Bildungsziele ausrichten“. Die wichtigsten Themen, denen sich das Projekt widmet, sind ethische Bildung und Werteerziehung.

Die Vorstellung von ETHIKA ist, ein Referenznetzwerk zu ethischer Bildung zu schaffen, um professionelle pädagogisch-didaktische Methoden für eine Unterrichtspraxis im Hinblick auf nachhaltige und dialogische Zukunft bereitzustellen. Ein Hauptziel ist, eine dialogische und empathische Haltung auf allen Ebenen des Bildungsprozesses zu stärken. Die dialogische Natur der Ethik (Juhant, 2013) und der ethischen Erziehung verschreibt sich einer Offenheit gegenüber dem Anderen und eröffnet somit einen Prozess des gegenseitigen Wachsens und Lernens.

Weitere interessierte Institutionen sind willkommen, sich dem Netzwerk „für eine dialogische, nachhaltige Zukunft“ beim Projekt ETHIKA <http://www.ethics-education.eu> anzuschließen:

<http://www.ethics-education.eu/project/project02.htm>

## 5. ETHOS- und ETHIKA-Materialien für Kindergarten und Schule

Das ETHOS-Team entwickelte altersgerechte pädagogische Materialien und Hilfsmittel für verschiedene Altersgruppen, da es alterstypische Unterschiede in der jeweiligen Stufe der moralischen und emotionalen Entwicklung, den Bedürfnissen der Kinder und SchülerInnen, dem Vokabular, dem Erkenntnisstand und der psychischen Entwicklung gibt. Die ETHOS-Medien suchen den unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Gegebenheiten gerecht zu werden.

Die pädagogischen Materialien und Hilfsmittel für die ethische Bildung, als auch unser methodisch-didaktischer Ansatz sind sehr spezifisch. Das Trainingsprogramm bietet erstmalig und in höchst innovativer Weise ganzheitliches ethisches Lernen, indem es das Philosophieren ethischer Probleme an Hand altersgerechter Geschichten / Cartoons mit den multiplen Intelligenzen Howard Gardners verknüpft. Mit den Trainingskursen werden LehrerInnen bei der ethischen Bildung unterstützt.

Die Homepage <http://www.ethos-education.eu/> bietet eine Fülle von Lehrmitteln für verschiedene Altersgruppen von 3 – 5, 5 – 7, 7 – 9, 9 – 11 und 11 – 15 in sieben Sprachen an.

## 6. Philosophieren zu ethischen Themen am Beispiel des Lehr-/Lernmittels WORT – ANTWORT – VERANTWORTUNG

Hintergrund und Intention dieses Materials ist: Mein Leben stammt nicht aus mir selber, es ist mir gegeben worden – Leben ist die grundlegende Gabe. Glauben deuten zudem Gott als den Geber allen Lebens; biblisch sichtbar in den beiden Schöpfungsberichten (theologisch-ethische Grundlage).

Meine Eltern haben / meine Mutter hat mich als Kind angesprochen, daher kann ich selber sprechen. Ich kann dankbar sein dafür, dass ich - sprechend - ausdrücken kann, wie es mir geht, was ich fühle, was mir wichtig ist (anthropologische Grundlage).

Ich bin daher ver-antwort-lich, was ich sage und wie ich es sage (Kommunikation als ethische Kategorie).

Das gegebene Wort ist Voraussetzung für Antwort und Verantwortung. Dies spüren/hören wir bereits in den biblischen Erzählungen über die Schöpfung, denn Gott schafft mit seinem schöpferischen Wort. Schöpfung, die Gott dem Menschen in die Verantwortung gab (Gen 1,28-29), ist eine Art „Antwort“ auf sein gesprochenes Wort. Dies gilt insbesondere für den Menschen, den Gott als Wesen der Beziehungen geschaffen hat, die ihn zur Verantwortung rufen. Mit dem „Atem“, der Belebung des Geistes, der als „Kuss Gottes“ gedeutet werden kann, tritt Gott in direkte Beziehung zwischen ihm und dem Menschen (Adam) und antwortet mit Sehnsucht auf die gegebene Beziehung. So fühlt Gott, dass es „nicht gut für den Menschen (ist), dass er allein sei“ (Gen 2,18) und gibt ihm – als Hilfe – Eva.

In der Aussage, dass Gott den Menschen „als Mann und Frau“ (Gen 1,27) erschaffen hat, ist das Wörtchen „und“ von entscheidender Bedeutung, weil es die Beziehung symbolisiert und damit auch, dass der Mensch nach dem Bilde Gottes geschaffen ist. Weder ein äußeres Bild noch irgendeine andere menschliche mess- und überprüfbare Funktion sind ausschlaggebend für das Ebenbild Gottes. Das Bild Gottes ist „in“ uns als Vorbild für liebevolle Beziehungen (Gerjoli & Feiner & Resnik, 2015).

Die anthropologische Grundlage ethischer Kommunikation zeigt sich in der Dankbarkeit, dass ich sprechen kann und antworten; dass ich Antworten geben kann, was die Grundlage der Verantwortung ist.

Die ersten „Antworten“ habe ich schon auf die sensible mütterliche Frage in der pränatalen Phase gegeben. Obwohl meine Antworten im Mutterleib noch nicht so verantwortlich waren, so haben sie doch die Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Mutter und ihre Antworten. In mir hat sich bereits ein Gefühl des Urvertrauens bzw. Urmisstrauens aufgebaut (Erikson, 1966, S. 55-123), was mir als Grundlage die Eltern für ein verantwortungsbewusstes Leben mitgegeben haben.

Nach der Geburt haben mich meine Eltern sprechen gelehrt. Sie haben mich befähigt, Fragen zu stellen und Antworten zu geben, zugleich aber habe ich gelernt, Ihnen mitzuteilen, wie ich fühle, was für mich wichtig ist, was ich mag. Sie schenken mir das Leben, gaben mir Sicherheit und Lebensraum. Über Brüder und Schwestern haben sie mich gelehrt, „verantwortungsvoll“, mit Gleichaltrigen zu kommunizieren.

Auch für die Neurobiologie gilt, was Martin Buber das ‚dialogische Prinzip‘ nennt: Das Ich wird am Du zum Ich. Die Spiegelneuronen bilden die neuronale Grundlage für unsere Empathie und damit für unsere Beziehungen und Kommunikationsmöglichkeiten. Durch Spiegelungserfahrungen wird die Empathiefähigkeit gelernt. Spiegelungserfahrungen sind die Basis für eine Kommunikation, die Schritte in die Zukunft anbahnen hilft.

In einer BAC-Arbeit (Weinberger, 2015) wurde als Praxisforschung eine Powerpoint-Präsentation entwickelt. Zwischen einem Flusspferd und einer Biene entwickelt sich folgendes Gespräch:

**Folie 5:** Flusspferd: „Hör auf zu summen!“ Biene: „Warum schreist du mich denn an? Das Summen gehört zum Leben einer Biene. Das Summen gehört zu mir.“

*Fragen: Was macht dich aus? Welche Eigenschaft kennzeichnet dich? Damit wird die die Frage nach der Identität gestellt.*

Im folgenden Gespräch zwischen den beiden geht es um Fragen wie „nützlich-sein“, die Spannung zwischen Leistung und unverdientem Geschenk (theologisch Gnade), die notwendige Balance zwischen Ruhe und Arbeit, d.h. actio und contemplatio, die schon der Hl. Benedikt vor 1.500 Jahren als Spannung zwischen ora und labora empfohlen hat. Es geht also um Sichtweisen des Lebens, z.B.:

**Folie 14:** Biene: „Ich kann nicht anders. Du gibst doch auch Laute von dir. Bist du nicht froh, dass deine Eltern dir das Sprechen beigebracht haben?“

Hier wird die Befähigung zur Sprache thematisiert in einer Weise, dass als Voraussetzung das geschenkte Wort, der Zuspruch, die Ansprache gegeben sein muss. Damit tauchen im Unterrichtsprozess Fragen auf, wie: *Weißt du, welche Worte deine Eltern schon sehr früh zu dir gesagt haben? Kannst du dich an ein besonderes Wort oder einen besonderen Satz erinnern?*

**Folie 17:** Biene: „Aber, aber es kann doch nicht sein, dass du alles hast, obwohl du so wenig dafür leistest ...!“

Flusspferd: „Wieso nicht? Mein Leben ist mir gegeben worden ...“

Biene: „Ja, da hast du recht. Das Leben ist ein Geschenk.“

*Fragen: Kannst du dein Leben als Geschenk sehen, bzw. welches Bild, welche Metapher für „Leben“ fällt Dir ein? Ist es „Geworfensein ins Dasein“ (Heidegger) oder eine Gabe? Weiters tauchen Fragen auf, wie: Was bekommst du ‚gratis‘, ohne dass du dafür etwas leisten musst?*

**Folie 18:** Biene: „Sag mal... Bist du eigentlich dankbar für dein Leben?“

*Fragen: Wofür bist du dankbar?*

Die Spannung zwischen „allein sein“ und das gemeinschaftliche Leben in einem Bienenstock mit den „Agenda“, den verteilten Aufgaben, die selbstverständlich getan werden, führen dann zur letzten Folie.

**Folie 24:** Das Zwergflusspferd denkt über die Worte der Biene nach: „Herrlich, diese Ruhe! ... Warum

kann ich bloß nicht einschlafen? ... So viele Gedanken gehen mir im Kopf herum. Ob so ein Bienenstock was für Flusspferde wäre? Vielleicht täte mir ein bisschen Gemeinschaft gut... Wer weiß?“

Es zeigte sich sowohl in der Pilotphase als auch in der Testphase, wie sehr dieses Lehr-/Lernmittelpaket bestehend aus Powerpoint-Präsentation, LehrerInnen-handreichung, Schüler-Reflexionsbogen und LehrerInnen-Evaluation imstande ist, eine Sensibilisierung auf wesentliche Fragen des Lebens zu erreichen. Es ist somit ein wertvoller Beitrag zu einer Bildung in einer rasch sich wandelnden Welt.

## Ausblick

In Bezug auf das Thema des Kongresses, der Bildung in einer rasch sich wandelnden Welt und der Ausgangsfrage unseres Artikels fassen wir zusammen:

Bildung geschieht unseres Erachtens in erster Linie und nahezu ausschließlich durch Begegnung: Wir wandeln das Wort des jüdischen Philosophen Martin Buber „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 2008, S. 12) ab im Hinblick auf Bildung: „Alle wirkliche *Bildung* geschieht in der Begegnung“. Martin Buber war zutiefst der Überzeugung, dass nur derjenige, der lernt Du zu sagen, auch Ich sagen kann. „Ich werde sprechend Du“. So sind auch wir zutiefst überzeugt, dass Bildung nur im Dialog geschieht.

Mit Bubers Aussage „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 2008, S. 28) wird klar, dass Entwicklung der Identität nur aus der Beziehung zum Du geschieht. – Wir vertreten also auf der Grundlage von Martin Buber die Überzeugung, dass alle wesentliche Bildung dialogisch ist.

Es gilt, die eigene Individualität und Einzigartigkeit als eine dialogische zu verstehen, die auf der Basis des gegebenen Lebens steht: Da ich bin, darf ich „Ja zur Welt“ sagen und mir den Raum nehmen, der mir zusteht. Die Existenzielle Pädagogik (nach der Existenzanalyse und Logotherapie Viktor E. Frankls) spricht von der ersten Grundmotivation. Darauf baut die zweite Grundmotivation auf: Ich will nicht nur auf mein Dasein beschränkt sein, sondern auch *spüren*, dass es *gut* ist, dass ich da bin und von anderen erfahren: „Gut, dass es dich gibt!“ Dann kann ich „Ja zum Leben“ sagen. In einer dritten Grundmotivation geht es um das Leben als Recht, so zu sein, wie ich bin, sodass ich „Ja zu mir als Person“ sagen kann. Sinn und existenzielles Leben (vierte Grundmotivation) wird möglich, wenn die ersten drei Grundmotivationen entfaltet sind (Waibel, 2009).

Früchte des Dialogs und der Kommunikation sind Toleranz und Akzeptanz, die zur Empathie und Solidarität führen können. Toleranz ist ein grundlegender Wert für das Zusammenleben. In der aktuellen Jugendwertestudie der KPH Graz zeigte sich, dass optimistische, an Politik, Sprachen und Kulturen interessierte und dem Neuen gegenüber aufgeschlossene Jugendliche eine positive Einstellung gegenüber Toleranz haben (Feiner, 2014).

Dass Toleranz für eine Gesellschaft als Wert nicht genügt, zeigt Bassem Asker auf, indem er plakativ betont: Akzeptanz ist mehr als Toleranz (Asker 2014) und dies im Dialog Muslime – Christen geschichtlich und aktuell bedeutsam aufschließt.

Doch auch Akzeptanz ist ein Wert, der höhere Perspektiven benötigt, nämlich Mitgefühl, Empathie und Solidarität (Osewska, 2014). Doch damit Grenzen überwunden werden können, benötigt man auch Perspektiven, nämlich eine Vision von einer inklusiven Gesellschaft (Sekret & Feiner 2014).

Methodisch kann dies unseres Erachtens im Hinblick auf eine „dialogische, nachhaltige Zukunft“ am besten durch das „Philosophieren mit Kindern“ realisiert werden; zum Verwirklichen oben genannter Werte ist diese Methode hilfreich zu den Themen, die in den EU-Projekten ETHOS und ETHIKA ausgearbeitet wurden. Mit dieser Methode kann eine dialogische Haltung gelebt werden, im gemeinsamen Suchen nach Wesentlichem und Wertvollem können Beziehungen aufgebaut werden, sodass dadurch evident wird: „Nicht dass wir um jeden Preis überleben, sondern dass wir andere finden, die unsere Gefühle und Sehnsüchte binden und spiegelnd erwidern können, ist das Geheimnis des Lebens“ (Bauer, 1996, S. 173).

Es ist zu hoffen, dass wir mit unserem pädagogischen Tun ein wenig beitragen können, dass in einem Bildungsprozess „Abscheu vor Unmenschlichkeit“ (Hentig, 1996) und weitere Maßstäbe der Bildung (die Wahrnehmung von Glück, die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen, ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, Wachheit für letzte Fragen und die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica) selbstverständlich werden. Diese Bildungsaspekte scheinen uns wesentlich in einer sich rasch wandelnden Welt.

## Literatur

- Asker, B. (2014). Toleranz und Akzeptanz im Islam und in der Tradition. Akzeptanz ist mehr als Toleranz. Werte islamischer Jugendlicher. In: F. Feiner & G. Pickl, & H. Schwetz & R. Straßegger-Einfalt & U. Straßegger & B. Swoboda (Hrsg.), *Jugend in ihrer Vielfalt – ihre Werte, ihre Perspektiven. Ergebnisse einer Studie der KPH Graz zu Erlebens- und Befindenswelten Jugendlicher* (S. 205–210). Graz: Leykam.
- Bauer, J. (192006). *Warum ich fühle, was du fühlst*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bauer, J. (2008). *Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Beck, M. (2012). *Leben – Wie geht das? Die Bedeutung der spirituellen Dimension an den Wendepunkten des Lebens*. Wien – Graz – Klagenfurt: Styria.
- Biehl, P. & Nipkow, K.E. (2003). *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster: LIT.
- Buber, M. (2008). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam
- Dohr, G. (2007). Was ist ein Embryo? In: R. Esterbauer & E. Pernkopf & H.W. Ruckebauer (Hrsg.), *Wort Wechsel. Sprachprobleme in den Wissenschaften interdisziplinär auf den Punkt gebracht* (S. 157-165). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Erikson, E.H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt am Main: suhrkamp.
- <http://www.ethics-education.eu> – abgerufen am 11.9.2015.
- <http://www.ethos-education.eu> – abgerufen am 11.9.2015.
- Feiner, F. & Gerjolj, St. & Treadwell, R. & Zisler, K. (2011). RE-CREATION. *Kreatives Gestalten in sozialer, ethischer und religiöser Bildung. Creating and Learning Together Through Social, Moral and Religious Education*. Graz – Ljubljana: LogoMedia.
- Feiner, F., Pickl, G., Schwetz, H., Straßegger-Einfalt, R., Straßegger, U. & Swoboda, B. (Hrsg.) (2014). *Jugend in ihrer Vielfalt – ihre Werte, ihre Perspektiven. Ergebnisse einer Studie der KPH Graz zu Erlebens- und Befindenswelten Jugendlicher*. Graz: Leykam.
- Fröhlich, G. & Rehbein, B. (Hrsg.) (2009). *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gerjolj, St. & Feiner, F. & Resnik, M. (2015) Etika in vrednote v šoli: 6 – 8 let. *Vzgoja* 17(2), 25-28.
- Hentig, H.v. (1996). *Bildung*. Ein Essay. München: Hanser
- Juhant, J. (2013). *From Ethical Person to Dialogical Society*, Wien – Zürich – Münster: Lit.
- Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (Hrsg) (2003). *Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich*, Wien.
- Osewska, E. (2014). Solidarity as Overcoming Boundaries in Europe. Concepts and Prospects for Unity and Education. In: F. Feiner & G. Pickl, & H. Schwetz & R. Straßegger-Einfalt & U. Straßegger & B. Swoboda (Hrsg.), *Jugend in ihrer Vielfalt – ihre Werte, ihre Perspektiven. Ergebnisse einer Studie der KPH Graz zu Erlebens- und Befindenswelten Jugendlicher* (S. 169–176). Graz: Leykam.
- Platz, T. (2006). *Anthropologie des Körpers*. Vom Körper als Objekt zum Leib als Subjekt von Kultur. Berlin: Weißensee.
- Sekret, I. & Feiner, F. (2014). The Vision of an Inclusive Society – Is it Possible to Realize? In F. Feiner & G. Pickl, & H. Schwetz & R. Straßegger-Einfalt & U. Straßegger & B. Swoboda (Hrsg.), *Jugend in ihrer Vielfalt – ihre Werte, ihre Perspektiven. Ergebnisse einer Studie der KPH Graz zu Erlebens- und Befindenswelten Jugendlicher* (S. 177–183). Graz: Leykam.
- Waibel, E. M. (2009). *Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen*. Augsburg: Brigg.
- Weinberger, N. (2015). *Gegebenes Wort und Antwort als Fundament für die Verantwortung. Förderung des ethischen Denkens und Handelns bei Kindern und Jugendlichen durch Philosophieren im Religionsunterricht*. BAC-Arbeit. KPH Graz.

# **Lehrerausbildung in der Praxis (LiP) – Evaluationsbericht eines Projekts der Landesarbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Niedersachsen und Bremen**

**Jürgen Peters**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Aufgrund des zukünftig zu erwartenden hohen Lehrerberarfs an Waldorfschulen ist eine möglichst große Vielfalt von Ausbildungsangeboten erstrebenswert. Insbesondere die Praxisorientierung im Rahmen der Ausbildung ist in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus gerückt. Die Landesarbeitsgemeinschaften der Waldorfschulen in Niedersachsen und Bremen haben aus diesem Grund vor 10 Jahren eine Ausbildung ins Leben gerufen, die sich an Postgraduierte wendet und aus einer einjährigen und vergüteten Praxisphase an den Schulen besteht. Den Lehrer-Trainees steht in dieser Zeit ein selbstgewählter Ausbildungsbegleiter zur Seite, in dessen Unterricht sie nach und nach selbstverantwortlich Aufgaben übernehmen. Der Lernbedarf und das Curriculum werden dabei von dem Lehrer-Trainee selbst aufgestellt, weshalb auch von einer Selbstausbildung gesprochen werden kann. Die Befunde der auf einem Fragebogen und zwei Gruppeninterviews basierenden empirischen Untersuchung zeigen, dass die Trainee-Absolventen sehr zufrieden mit der Ausbildung sind und dass eine sehr geringe Abbruchquote vorliegt – sowohl während der Ausbildung als auch nach Eintritt in die Waldorfschule. Ausbildungsbegleiter und Trainees bestätigen beide, dass sich durch die selbstverantwortliche Ausbildung ein Verhältnis auf Augenhöhe entwickelt, das eine auf Feedback-Kultur basierende neue Form der Teamarbeit gewährleistet. Auch die Ausbildungsbegleiter konnten durch die Begleitung von Trainees für den eigenen Unterricht lernen und insbesondere eine andere Haltung gegenüber der Lehrerrolle entwickeln.

*Schlüsselwörter:* postgraduierte Lehrerausbildung, selbstverantwortliches Lernen, Feedback-Kultur, Selbstausbildung.

In den letzten Jahren mehren sich die Anzeichen für einen Generationenwechsel innerhalb der Waldorffehrschaft. In der Waldorfflehrerstudie von Randoll lag das Durchschnittsalter von Lehrkräften an Waldorfschulen im Herbst 2011 bei 49,2 Jahren und ist damit zwar einerseits vergleichbar mit der Situation an öffentlichen Schulen (Randoll, 2012), allerdings wies die Altersverteilung andererseits bei 55 Jahren einen deutlichen Peak auf (Stand Herbst 2011), was als ein Anzeichen für eine baldige Pensionierungswelle gedeutet werden kann. Eine ähnliche Prognose wurde bereits 2 Jahre zuvor durch einen Bericht des Instituts für Bildungsökonomie nahegelegt: Dem Neubedarf von 2,8 Lehrkräften pro Schule und Schuljahr stand 2009 ein Wert von 1,7 Absolventen pro Schule gegenüber (Koolmann & Ramin, 2009). Da die Waldorfschulbewegung als einzige reformpädagogische Schulform eine eigene Lehrerausbildung besitzt, werden in den nächsten Jahren besondere Anstrengungen unternommen werden müssen, um den Lehrerberarf an Waldorfschulen zu decken. Verschärfend kommt hinzu, dass ein nicht geringer Prozentsatz der waldorfpädagogisch ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer nicht den Weg zur Waldorfschule findet, beziehungsweise die Ausbildung abbricht oder die Berufstätigkeit nach wenigen Jahren wieder aufgibt

(Brater & Hemmer-Schanze, 2015). In dieser Untersuchung zu Gelingens- und Abbruchbedingungen wurde deutlich, dass der Einstieg in die Praxisphase besser unterstützt werden könnte. Insbesondere der Praxisbezug innerhalb der Ausbildung ist daher von besonderer Bedeutung (Brater, 2013).

Insgesamt ist unter dem Aspekt des Lehrermangels neben einer möglichst große Vielfalt in den Ausbildungsangeboten insbesondere eine Intensivierung des Praxisbezugs anzustreben. Mit der Lehrerausbildung in der Praxis (LiP<sup>1</sup>) liegt ein Versuch vor, Postgraduierte in der Praxis auf ihre pädagogische Arbeit durch den Ansatz der *Selbstausbildung* vorzubereiten.

## 1. Einblick in das Projekt und Ziele der Evaluation

Die Lehrerausbildung in der Praxis (LiP) wurde 2003 von der LAG-Niedersachsen und den Bremer Waldorfschulen gegründet, um einerseits eine zusätzliche Möglichkeit der Lehrgewinnung zu entwickeln und andererseits eine dezentrale *Selbstausbildung* zu ermöglichen. Ausbildungsort ist dabei kein Seminar, sondern die einzelne Waldorfschule. Die LiP wurde von 2003 bis 2014 von Michael Harslem<sup>2</sup> geleitet und dabei sowohl in Bezug auf die konzeptionelle Struktur als auch die prozessbezogene Begleitung entscheidend mitgestaltet.

Die LiP ist ein dezentrales Vollzeit-Ausbildungsangebot in der Unterrichtspraxis für Postgraduierte, die als Trainees über den Zeitraum von mindestens einem Jahr (bei heilpädagogischen Lehrkräften sind es zwei Jahre) von einer erfahrenen Lehrkraft (dem Ausbildungsbegleiter) begleitet werden. Als besonders wichtig wird erachtet, dass die Ausbildungsbegleiter für diese Aufgabe durch die Teilnahme an mindestens 12 Modulen eine gründliche Qualifizierung durchlaufen. Die Bezeichnung *Selbstausbildung* soll die eigene Verantwortung bei der Ausbildung verdeutlichen. Ein wesentliches – aber nicht alleiniges – Merkmal dabei ist, dass sowohl Trainees wie auch Ausbildungsbegleiter die Aufgabe haben, ihren Ausbildungsbedarf/ Lernbedarf selbst festzustellen und darauf aufbauend im Laufe der Ausbildung ein eigenes Curriculum zu entwickeln. Die Trainees hospitieren zunächst zum Kennenlernen ein bis zwei Wochen im Unterricht des Ausbildungsbegleiters und übernehmen dann nach und nach immer mehr selbstverantwortlich einzelne Unterrichtseinheiten, die gemeinsam mit dem Ausbildungsbegleiter vor- und nachbereitet werden. Zusätzlich nehmen Trainees und Ausbildungsbegleiter gemeinsam an mindestens 4 Modulen der Ausbildung für die Ausbildungsbegleiter teil, die z.B. folgende Themen behandeln: Erwachsenenlernen, Arbeit an Lernbarrieren, Selbstmanagement, Führung, Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik, Arbeit an der Menschenkunde, dialogische Fähigkeiten, Biografie-Arbeit, Transaktionsanalyse, psychologische Grundlagen, Praxisforschung, Portfolio-Arbeit, sozialkünstlerische Übungen, dynamische Urteilsbildung, Methoden der Intervisionsarbeit, Konfliktmanagement. Daneben steht innerhalb der Schule den Ausbildungsbegleitern und Trainees eine methodisch arbeitende Intervisionsgruppe zur Seite, die entweder durch ein weiteres Ausbildungspaar oder einen zusätzlichen Kollegen der Schule gebildet wird. Schließlich können die Trainees durch die Teilnahme an der Selbstverwaltung der Schule weitere Erfahrungen sammeln und den Ausbildungsbegleitern steht zusätzlich noch die Ausbildungsbegleiter-Konferenz zur Seite.

Ziel der Evaluation war es, die vielfältigen Aspekte der LiP-Ausbildung in der Unterrichtspraxis in Hinblick auf eine sinnvolle Entwicklungsumgebung für eine *Selbstausbildung* zum Waldorflehrer in Selbstverantwortung zu evaluieren, die Ausbildungserfahrungen der Trainees und Ausbildungsbegleiter auszuwerten und den Übergang in die Berufstätigkeit an Hand der Aussagen der Trainee-Absolventen zu beleuchten.

## 2. Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in drei Schritten: Im Oktober 2014 wurde mit der Sichtung der Dokumente begonnen. In Zusammenarbeit mit Michael Harslem und Axel Langwost wurden Anfang 2015 drei Fragebögen für die Trainees, Ausbildungsbegleiter und die Geschäftsführer der teilnehmenden Schulen

1. <http://www.lehrerbildung-praxis.de/>

2. Entwicklungsbegleitung von Menschen und Organisationen

entwickelt, die im März und April zum Einsatz kamen. Die ein- bis eineinhalbstündigen Gruppendiskussionen wurden Anfang Mai durchgeführt; zu diesem Zeitpunkt lagen bereits die deskriptiven Ergebnisse aus der Fragebogenauswertung vor, so dass diese in den Gesprächen validiert und gegebenenfalls auch diskutiert werden konnten. Die Auswertung der Gruppendiskussionen war zum Präsentationszeitpunkt noch nicht abgeschlossen.

Die Datenerhebung wurde in den folgenden Schritten durchgeführt:

I. Dokumentensichtung

II. Fragebogenerhebung

Lehrer-Trainees: Rücklauf: 38 von 52 (73,1%)

Ausbildungsbegleiter: Rücklauf: 33 von 47 (70,2%)

Geschäftsführer: Rücklauf: 14 von 15 (93,3%)

III. Gruppendiskussionen

Lehrer-Trainees (10 Teilnehmer)

Ausbildungsbegleiter (7 Teilnehmer)

Dank des Rücklaufs über 70% können die nachfolgenden Ergebnisse als repräsentativ gelten.

### 3. Personenbezogene Angaben und Ausbildungsstatus

Da die Ausbildung bereits seit über 10 Jahren angeboten wird, hat die überwiegende Mehrzahl der Trainees die Ausbildung bereits abgeschlossen, wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht:

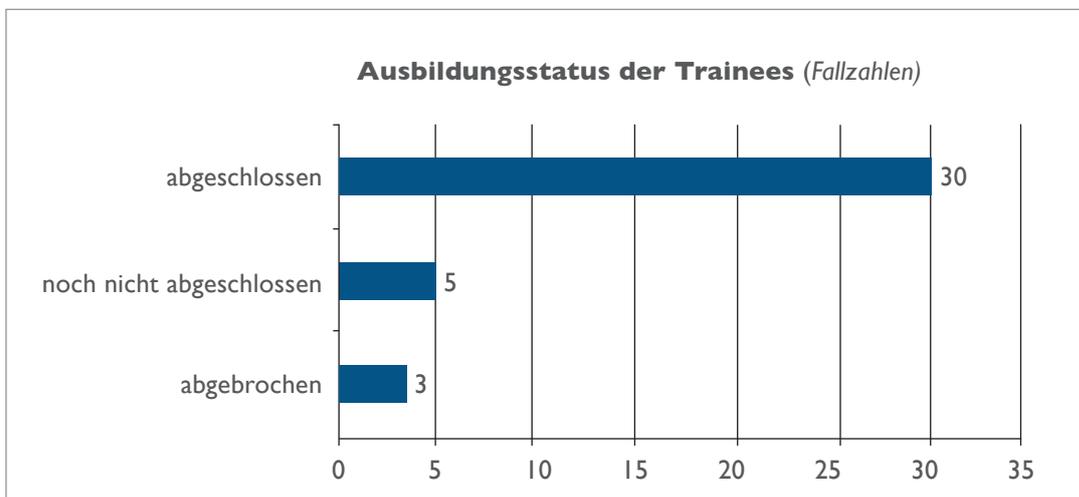


Abbildung 1: Ausbildungsstatus Trainees

Die Abbruchquote liegt vorbehaltlich der aktuell in Ausbildung befindlichen Trainees bei 7,9%. Von den 30 Absolventen haben rund zwei Drittel (n=19) die Ausbildung zum Klassenlehrer durchlaufen. Von den 33 befragten Ausbildungsbegleitern haben dagegen bisher nur 8 ihre Ausbildung abgeschlossen, was vorwiegend dadurch bedingt ist, dass die Ausbildung zum Ausbildungsbegleiter von diesen selbst als kontinuierliche Weiterentwicklung betrachtet wird.

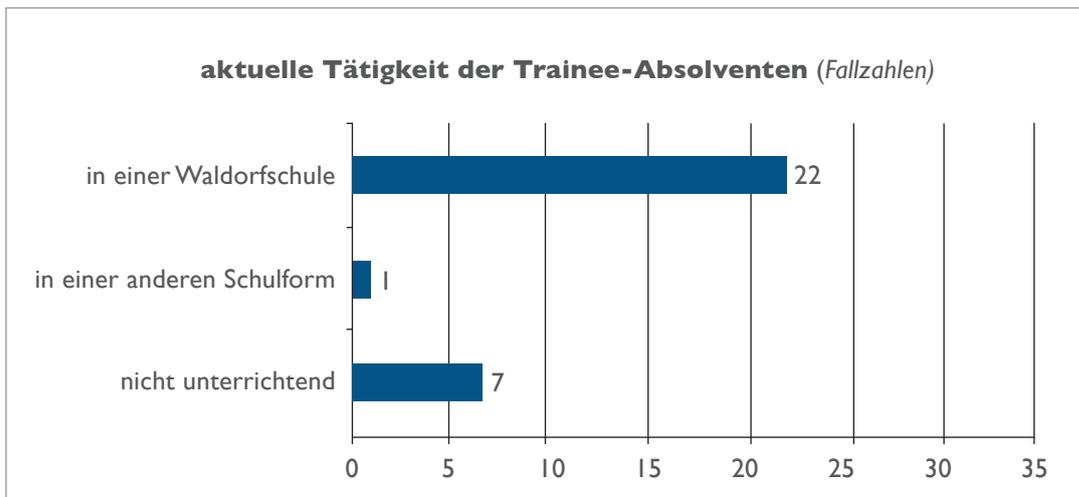


Abbildung 2: Aktuelle Berufstätigkeit der Trainee-Absolventen

Von den 30 bisherigen Absolventen unterrichten 22 (73,3%) an einer Waldorfschule. Weiterhin befanden sich unter den 7 nicht Unterrichtenden noch vier Absolventen, die erst vor Kurzem ihre Prüfung abgeschlossen haben, so dass der Prozentsatz derjenigen, die tatsächlich eine Tätigkeit an einer Waldorfschule aufnehmen, insgesamt noch höher liegen dürfte.

#### 4. Ausbildungserfahrungen der Lehrer-Trainees

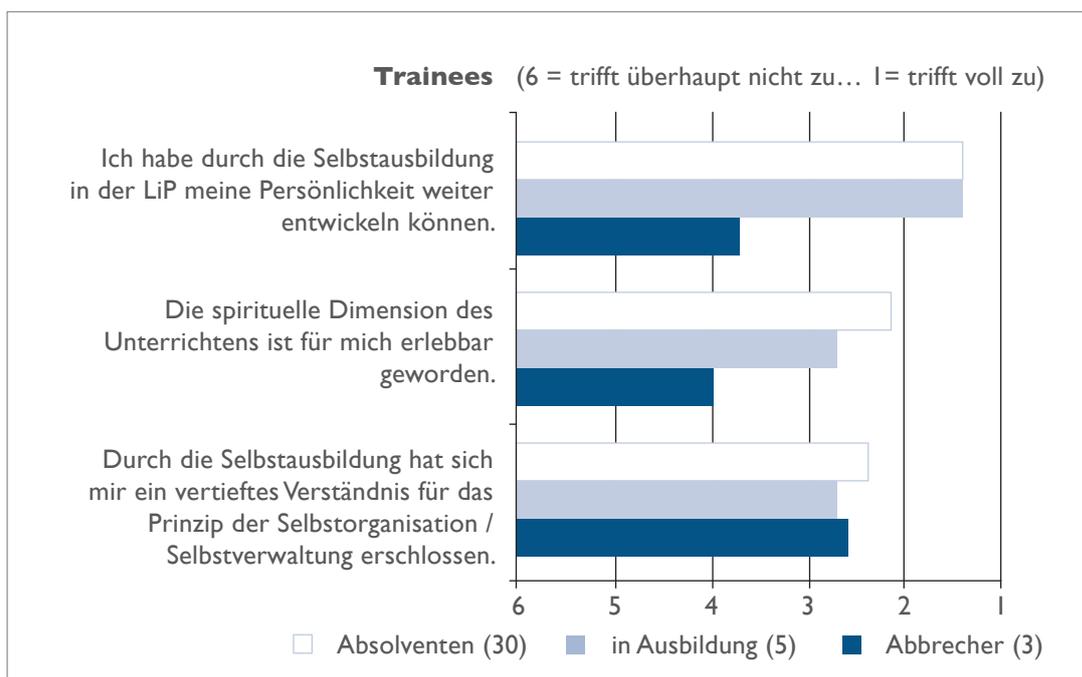


Abbildung 3: Differenzierte Ausbildungserfahrungen der Lehrer-Trainees in der Übersicht<sup>3</sup>  
 (Mittelwerte auf einer Skala von: 6 = „trifft überhaupt nicht zu“, 5 = „trifft überwiegend nicht zu“, 4 = „trifft eher nicht zu“ ; 3 = „trifft eher zu“ 2 = „trifft überwiegend zu“ bis zu: 1 = „trifft voll zu“.)

Aus Abbildung 3 ist ersichtlich, dass die Persönlichkeitsentwicklung durch die Selbstausbildung von Seiten der Trainees in Ausbildung und der Absolventen gleichermaßen positiv eingeschätzt wird (der Mittelwert liegt mit 1,4 der Aussage „trifft voll zu“ am nächsten). Die „spirituelle Dimension des Unterrichtens“ –

3. Wegen der kleinen Fallzahlen in zwei der Vergleichsgruppen wurde auf die Berechnung von Signifikanzen verzichtet.

worunter einerseits ein Verständnis für die Anthropologie Steiners (Steiner, 2015) und andererseits der bewusste Umgang mit der seelischen und geistigen Beziehung zu den Schülern zu verstehen ist – wird von den Absolventen als „überwiegend zutreffend“ und von aktuell in Ausbildung Befindlichen als „eher zutreffend“ eingeschätzt. Für das vertiefte Verständnis der Selbstverwaltung an Waldorfschulen (vgl. Bauer & Schneider, 2005; sowie Kugler, 1981) fallen die Einschätzungen aller drei betrachteten Gruppen eher verhaltend positiv aus. Aus den Gruppeninterviews ging hervor, dass die Lehrer-Trainees an den einzelnen Schulen sehr unterschiedliche Schulkulturen in Bezug auf die praktizierte Selbstverwaltung erlebt haben, so dass die vorliegende verhalten positive Einschätzung aus dem Fragebogen letztlich darauf beruht, dass in Bezug auf die Selbstverwaltung von den Lehrer-Trainees eine große Bandbreite erfahren wurde. Ferner fallen die Mittelwerte bei den vorzeitig aus der Selbstausbildung Ausgestiegenen für die ersten beiden Items niedriger aus. Da für diese Gruppe aber nur drei Fälle vorliegen, ist daraus kein allgemeiner Befund abzuleiten, zumal bei zwei von den drei vorzeitig Ausgestiegenen Gründe aus dem persönlichen Umfeld für den Entschluss ausschlaggebend waren. Diese drei Fälle wurden vorwiegend deshalb differenziert betrachtet, um bei der Absolventengruppe Verzerrungen auszuschließen.

Die Zufriedenheit mit der Ausbildung kann dann valide bestimmt werden, wenn die berufliche Unterrichtstätigkeit bereits aufgenommen wurde, was nicht nur bei den Absolventen, sondern auch bei den Lehrer-Trainees der Fall ist. Aus der Waldorflehrerstudie von Randoll, die auf den Aussagen von 1807 Lehrkräften an Waldorfschulen in Deutschland beruht, geht hervor, dass nur 58% der Waldorflehrerinnen und -lehrer sich durch die Ausbildung hinreichend auf den Beruf vorbereitet fühlen<sup>4</sup> (vgl. Randoll, 2012). Auf diesem Hintergrund ist es von Interesse, wie zufrieden die Absolventen der LiP im Rückblick mit diesem und anderen Aspekten ihrer Selbstausbildung sind.

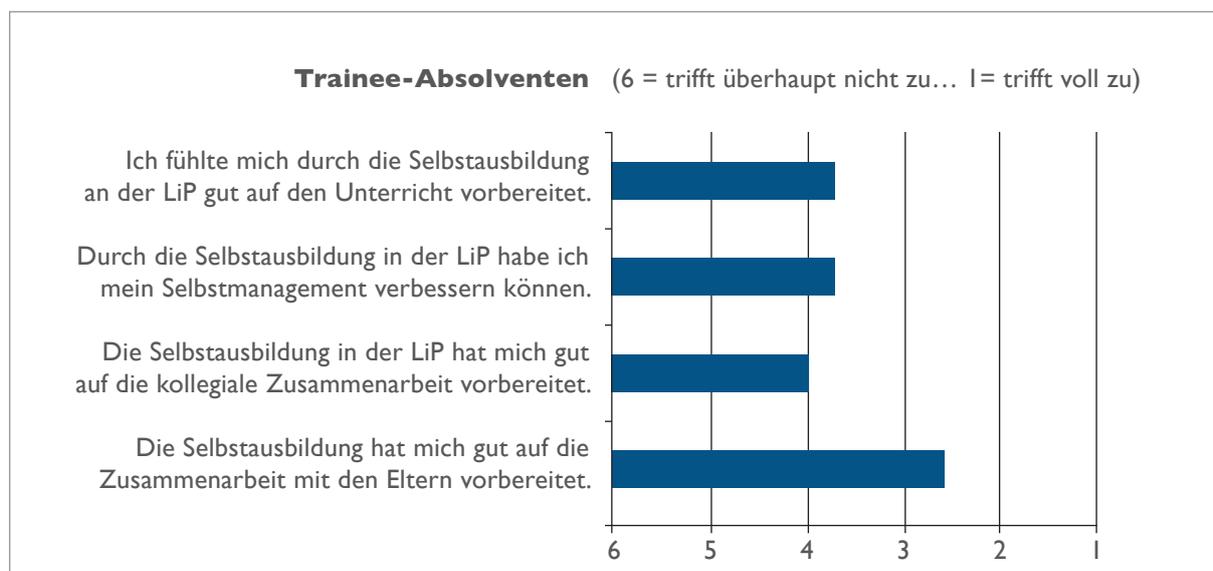


Abbildung 4: Zufriedenheit der Lehrer-Trainee-Absolventen mit einzelnen Aspekten der Ausbildung

(Mittelwerte auf einer Skala von: 6 = „trifft überhaupt nicht zu“, 5 = „trifft überwiegend nicht zu“, 4 = „trifft eher nicht zu“ ; 3 = „trifft eher zu“ 2 = „trifft überwiegend zu“ bis zu: 1 = „trifft voll zu“.)

Entsprechend den Angaben in Abbildung 4 fühlen sich LiP Absolventen im Schnitt überwiegend gut auf den Unterricht vorbereitet. Von 30 Absolventen gab es zur Frage nach der guten Vorbereitung die folgenden Einzelergebnisse: 9 Mal wurde „trifft voll zu“ gewählt, 13 Mal „trifft überwiegend zu“, 6 Mal „trifft eher zu“ und nur zwei Mal „trifft eher nicht zu“. In Prozenten ausgedrückt bedeutet dies, dass von den 30 befragten Absolventen nur 6,7% sich eher nicht gut auf den Unterricht vorbereitet fühlen, was im Vergleich

4. Die Frage lautete: „Fühlen Sie sich durch Ihre Ausbildung hinreichend auf den beruflichen Alltag als Lehrer vorbereitet?“ mit den Antwortkategorien: ja – nein.

zu dem oben zitierten Befund von 58% in der aktuellen Lehrerschaft deutlich zu Gunsten einer Ausbildung in der Praxis spricht.<sup>5</sup> Die Verbesserung des Selbstmanagements wird in ähnlich positiver Weise beurteilt. Geringere Zustimmung gab es für die Vorbereitung auf die Selbstverwaltung an den Schulen – aus den oben bereits erwähnten Gründen – sowie für die Elternarbeit. Insbesondere für den letzten Aspekt haben Trainees und Ausbildungsbegleiter in den Interviews zum Ausdruck gebracht, dass ein selbstverantwortliches Lernen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern nur dann möglich ist, wenn man auch ganz in der Verantwortung für die betreffende Klasse steht, was bei den Lehrer-Trainees im Rahmen der Selbstausbildung noch nicht der Fall ist.

Weitere Angaben zur Zufriedenheit sind in Abbildung 5 dargestellt.

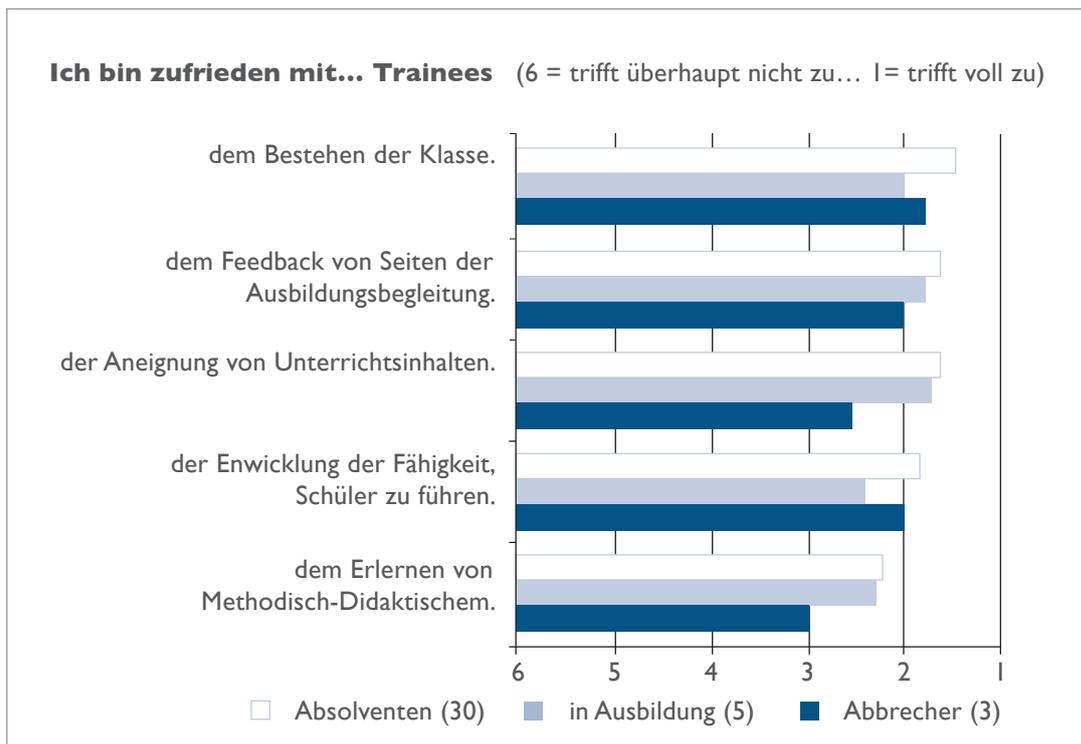


Abbildung 4: Zufriedenheit der Lehrer-Trainee-Absolventen mit einzelnen Aspekten der Ausbildung

(Mittelwerte auf einer Skala von: 6 = „trifft überhaupt nicht zu“, 5 = „trifft überwiegend nicht zu“, 4 = „trifft eher nicht zu“ ; 3 = „trifft eher zu“ 2 = „trifft überwiegend zu“ bis zu: 1 = „trifft voll zu“.)

In Abbildung 5 sind die Angaben wieder nach Absolventen, Trainees in Ausbildung und vorzeitig Ausgestiegenen differenziert dargestellt, wobei aber keine nennenswerten Unterschiede auftreten. Die LiP-Trainees sind im Großen und Ganzen sehr zufrieden mit ihrem Bestehen vor der Klasse – und zwar auch bereits während der Ausbildung. Eine überwiegende Zufriedenheit besteht auch in Hinsicht auf das Feedback während der Ausbildung sowie in Bezug auf die Aneignung von Unterrichtsinhalten und der Führung von Schülern. Für die methodisch-didaktische Schulung ist aus den Gruppeninterviews deutlich geworden, dass diese zum Teil fachspezifisch erfolgen muss und im Rahmen der LiP nicht in vollem Umfang gewährleistet werden kann. Die Lehrer-Trainees haben sich daher für die fachspezifischen Aspekte eine weitere Begleitung gewünscht. Diese ist jetzt teilweise schon durch die individuelle Teilnahme an ergänzenden fachdidaktischen Blockkursen in anderen Waldorflehrerseminaren gegeben.

Schließlich ist die Frage zu stellen, wie die Ausbildungsbegleiter auf die eigene Ausbildung zurückblicken und welche Lernprozesse durch die Begleitung der Trainees bei den Ausbildungsbegleitern selbst angestoßen wurde. Abbildung 5 zeigt einzelne ausgewählte Befunde dazu.

5. Die LiP-Absolventen haben vor Ihrer Selbstausbildung bereits eine seminaristische Ausbildung bzw. ein Studium abgeschlossen.

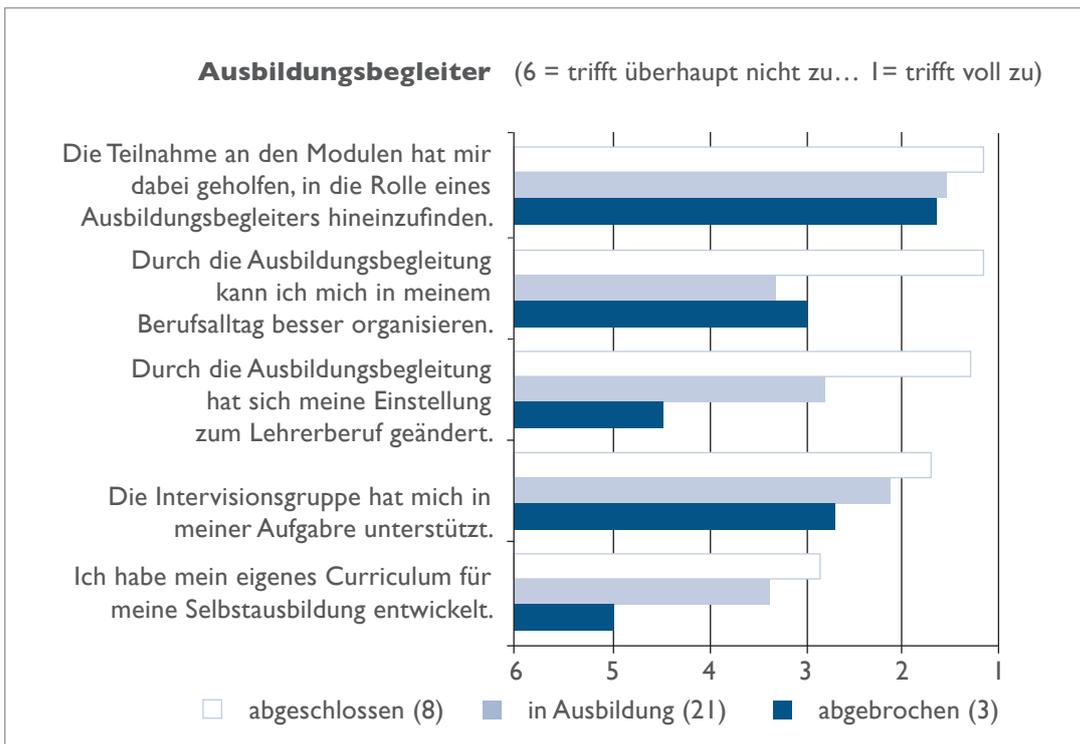


Abbildung 5: Einschätzung der Ausbildungsbegleiter in Bezug auf Ihre Selbstausbildung

(Mittelwerte auf einer Skala von: 6 = „trifft überhaupt nicht zu“, 5 = „trifft überwiegend nicht zu“, 4 = „trifft eher nicht zu“ ; 3 = „trifft eher zu“ 2 = „trifft überwiegend zu“ bis zu: 1 = „trifft voll zu“.)

Aus Abbildung 5 wird ersichtlich, dass die Ausbildungsbegleiter sich durch die Module (die sie gemeinsam mit den Trainees besuchen) gut auf ihre Rolle vorbereitet fühlen und für sich selbst eine deutlich höhere Organisationsfähigkeit für den Alltag gewonnen haben, dies trifft insbesondere auf die Absolventen zu. Auch ist im Verlauf der Selbstausbildung eine Haltungsänderung gegenüber der Lehrerrolle eingetreten, die wiederum besonders von den Absolventen betont wird und die auf das Augenhöhen-Verhältnis zum Trainee zurückzuführen ist. Im Gruppeninterview haben die Ausbildungsbegleiter zu verstehen gegeben, dass die Erfahrung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit dem Trainee auch einen nachhaltigen positiven Einfluss auf ihren eigenen Unterricht zur Folge hatte. Weiterhin wird die Unterstützung durch die Intervisionsgruppe als positiv bewertet. Erkennbar ist ebenfalls, dass die vorzeitigen Aussteiger angeben, es sei ihnen nicht gelungen, ein eigenes Curriculum zu entwickeln. Dieser letzte Aspekt wird auch von den in Ausbildung befindlichen Ausbildungsbegleitern nicht explizit bejaht, was damit zusammenhängt, dass die Ausbildungsbegleiter im Interview angaben, zunächst stärker auf ihren Trainee fokussiert zu sein und in der Folge eine kontinuierliche Weiterentwicklung betreiben, wodurch sich das Curriculum ständig ändert und eigentlich nie „fertig“ wird (was als lebenslanges Lernen eines Lehrers ja durchaus zu begrüßen ist!).

### 5. Sicht der Geschäftsführer aus den abnehmenden Schulen

Von den 15 Geschäftsführern und Geschäftsführerinnen der abnehmenden Schulen haben 14 an der Befragung teilgenommen, womit nahezu eine Vollerhebung vorliegt. In Abbildung 5 sind die Einschätzungen zum Gesamtprojekt, den organisatorischen Rahmenbedingungen dargestellt:

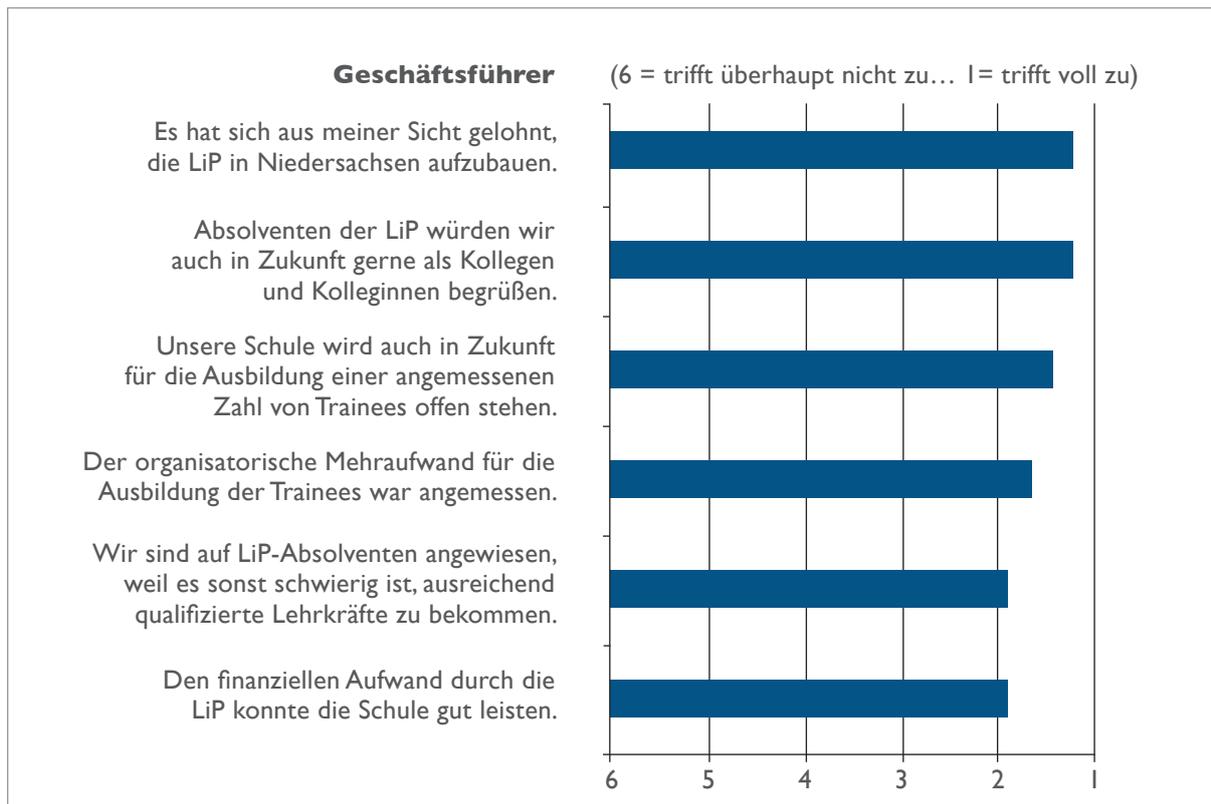


Abbildung 6: Organisatorische Aspekte aus Sicht der Geschäftsführer der abnehmenden Schulen

(Mittelwerte auf einer Skala von: 6 = „trifft überhaupt nicht zu“, 5 = „trifft überwiegend nicht zu“, 4 = „trifft eher nicht zu“ ; 3 = „trifft eher zu“ 2 = „trifft überwiegend zu“ bis zu: 1 = „trifft voll zu“.)

Von Seiten der Geschäftsführer gibt es eine überwiegende Zustimmung für die Durchführung und den Ertrag der LiP. Aus Sicht der Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer hat sich der organisatorische und finanzielle Aufwand gelohnt und die Schulen sind auch in Zukunft bereit, sowohl Trainees als auch Absolventen aufzunehmen und als Kollegen zu begrüßen. In Bezug auf die Frage der Lehrgewinnung ist zu ergänzen, dass die Einschätzungen von städtischen und ländlichen Schulen sich in Bezug auf die Schwierigkeiten bei der Lehrerbeschaffung unterscheiden. Die Aussage, „auf LiP Absolventen angewiesen“ zu sein, wird von ländlichen Schulen mit einem Mittelwert von 1,67 stärker bejaht als von den städtischen Schulen (MW = 2,29).

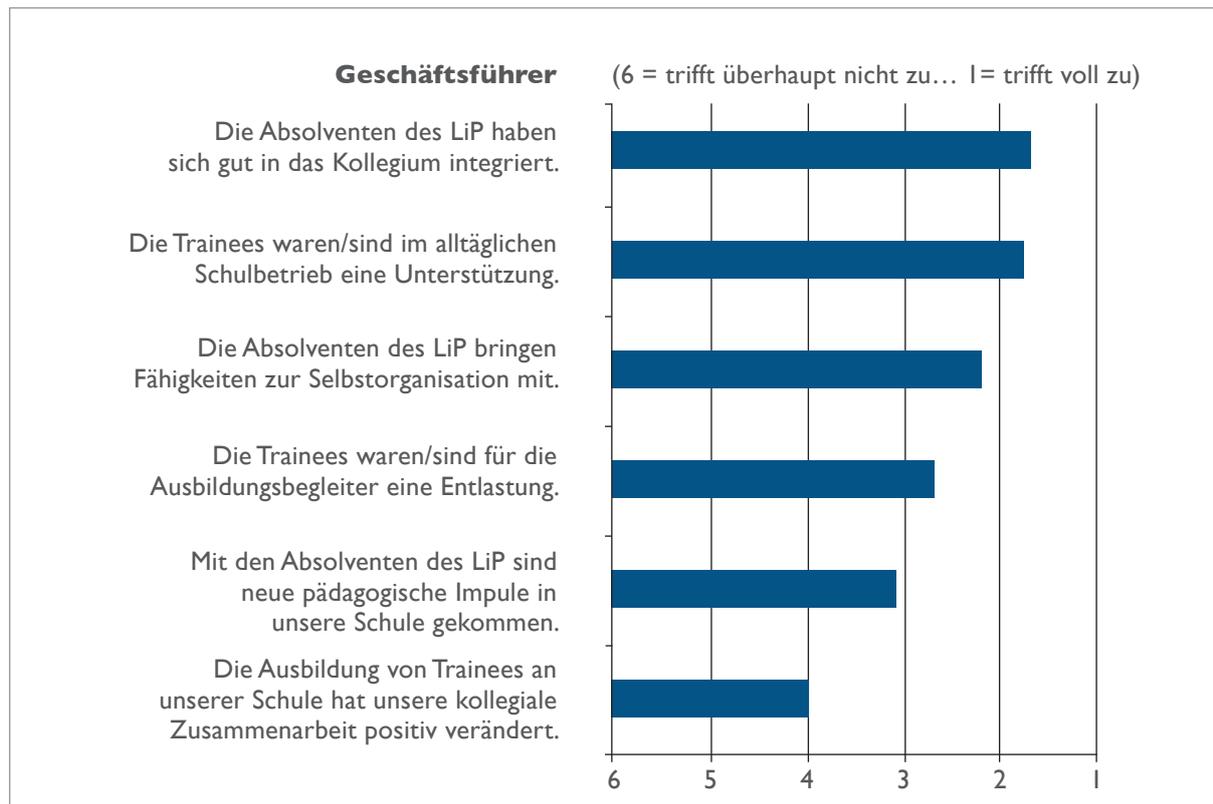


Abbildung 7: Absolventen und Trainees aus Sicht der Geschäftsführer der abnehmenden Schulen

(Mittelwerte auf einer Skala von: 6 = „trifft überhaupt nicht zu“, 5 = „trifft überwiegend nicht zu“, 4 = „trifft eher nicht zu“ ; 3 = „trifft eher zu“ 2 = „trifft überwiegend zu“ bis zu: 1 = „trifft voll zu“.)

Die Integration der Trainee-Absolventen in das Kollegium verläuft aus Sicht der Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer überwiegend gut und die Fähigkeit der Absolventen zur Selbstorganisation wird bestätigt. Die Trainees werden bereits als Unterstützung des Schulbetriebs angesehen und stellen auch für den Ausbildungsbegleiter eher eine Entlastung als eine Belastung dar. Das Einbringen neuer pädagogischer Impulse durch die LiP-Absolventen wird dagegen eher zurückhaltend beurteilt und die besondere Ausbildungssituation durch das Duo Ausbildungsbegleiter-Trainee hat aus Sicht der Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer die kollegiale Zusammenarbeit im ganzen Kollegium bisher kaum positiv verändert. Hier wird man abwarten müssen, wie sich die Lernerfahrungen durch die Selbstausbildung und die damit in Zusammenhang stehende Lernkultur auf das kollegiale Klima an den Schulen langfristig auswirkt.

## 6. Zusammenarbeit von Trainees und Ausbildungsbegleitern

Ein zentraler Aspekt der Selbstausbildung ist das Verhältnis auf Augenhöhe zwischen Trainee und Ausbildungsbegleiter, was nicht bedeutet, dass der Ausbildungsbegleiter keine Führungsaufgabe besitzt. Abschließend sind die Erfahrungen mit diesem Ausbildungsverhältnis aus Sicht beider Seiten in den nächsten beiden Abbildungen dargestellt.

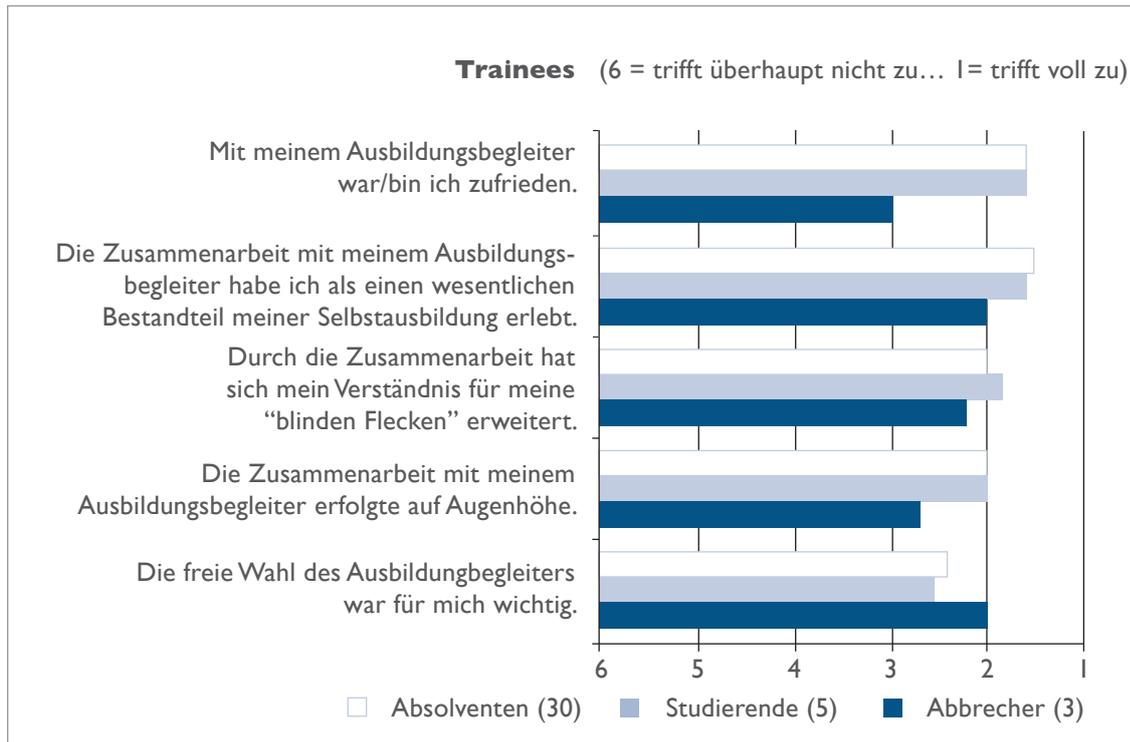


Abbildung 8: Zusammenarbeit aus Sicht der Trainees

(Mittelwerte auf einer Skala von: 6 = „trifft überhaupt nicht zu“, 5 = „trifft überwiegend nicht zu“, 4 = „trifft eher nicht zu“ ; 3 = „trifft eher zu“ 2 = „trifft überwiegend zu“ bis zu: 1 = „trifft voll zu“.)

Wie aus Abbildung 8 ersichtlich wird, sind die Trainees mit der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbegleitern insgesamt sehr zufrieden und haben dieses Verhältnis auch als einen zentralen Aspekt ihrer Ausbildung erlebt. Diskrepanzen bei den Gruppen treten nur bei den vorzeitigen Aussteigern in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit auf. Dabei hat es bei einzelnen Trainees auch Wechsel bei den Ausbildungsbegleitern gegeben: 6 Trainees geben an, im Verlauf der Ausbildung mehrere Ausbildungsbegleiter gehabt zu haben und 5 Trainees haben den Ausbildungsbegleiter auf eigenen Wunsch gewechselt. Sie befanden im Nachhinein, dass dies der richtige Schritt war. Aus Sicht der Lehrer-Trainees ist der Anspruch eines „Verhältnisses auf Augenhöhe“ durch die Ausbildung eingelöst worden, was unter anderem auch dazu geführt hat, dass ihr Verständnis für ihre „blinden Flecken“ erweitert wurde.

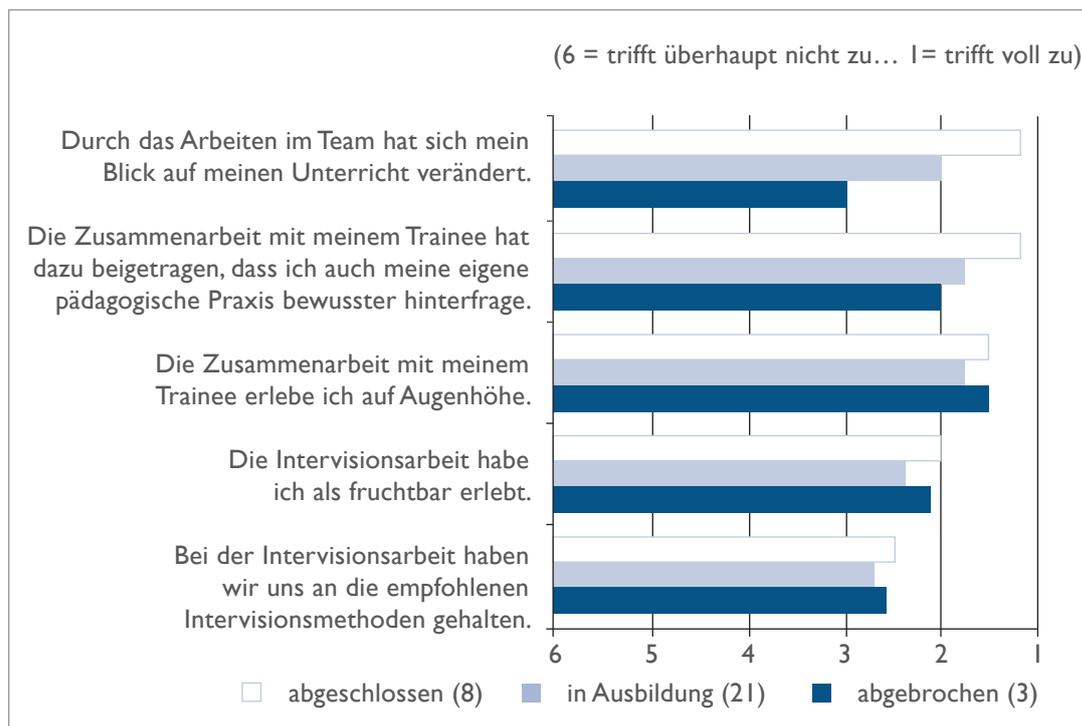


Abbildung 9: Zusammenarbeit aus Sicht der Ausbildungsbegleiter

(Mittelwerte auf einer Skala von: 6 = „trifft überhaupt nicht zu“, 5 = „trifft überwiegend nicht zu“, 4 = „trifft eher nicht zu“ ; 3 = „trifft eher zu“ 2 = „trifft überwiegend zu“ bis zu: 1 = „trifft voll zu“.)

Aus Abbildung 9 geht hervor, dass auch von Seiten der Ausbildungsbegleiter die Zusammenarbeit mit den Trainees auf Augenhöhe erlebt wurde. Des Weiteren wird insbesondere deutlich, dass die Ausbildungsbegleiter durch die Begleitung der Trainees auch für ihren eigenen Unterricht profitieren, insofern die eigene Unterrichtspraxis stärker hinterfragt wurde und dadurch neue Perspektiven für den eigenen Unterricht entstanden sind. Die gemeinsame Intervisionsarbeit hatte daran einen nicht geringen Anteil. Diese Unterstützung ist umso effektiver, je konsequenter die Intervisionsmethoden eingehalten werden.

## 7. Fazit

Insgesamt kann die Selbstausbildung durch die LiP als ein voller Erfolg betrachtet werden: Die überwiegende Mehrzahl der Absolventen fühlt sich durch die Ausbildung gut auf den Beruf vorbereitet. (nur 2 von 30 geben an, dies sei eher nicht der Fall). Von Seiten der Schulen gibt es ebenfalls eine hohe Akzeptanz, sowohl für die Ausbildung der Lehrer-Trainees als auch für die Abnahme von Absolventen der LiP. Auch für die Ausbildungsbegleiter zeitigt die Betreuung der Trainees deutliche positive Effekte: Sie entwickeln insbesondere durch das Team-Teaching eine veränderte Haltung in Bezug auf ihre eigene Lehrerrolle und können dadurch den eigenen Unterricht verbessern. Ein Effekt, der nicht zu unterschätzen ist, weil er zugleich eine Weiterqualifikation des bestehenden Lehrpersonals der Schulen bedeutet.

Als zentrale Stärke der LiP ist die gelungene Umsetzung der Selbstverantwortlichkeit der Trainees und Ausbildungsbegleiter anzusehen. Das Verhältnis Trainee-Ausbildungsbegleiter ist ein völlig anderes als dasjenige zwischen Mentor und Mentee. Die Zusammenarbeit auf Augenhöhe bedeutet, dass der Lehrer-Trainee die nächsten Schritte innerhalb seiner Ausbildung eigenständig entscheidet und sich vom Ausbildungsbegleiter nur dann die nötigen Hilfen holt, wenn ihm etwas zur eigenen Urteilsbildung fehlt. Dies erfordert insbesondere von den Ausbildungsbegleitern, dass sie sich aus eventuell vorhandenen und vielfach selbst erfahrenen „Meister-Lehrling“-Konzepten lösen müssen, was der überwiegenden Mehrzahl auch gelungen ist.

Als Anregungen zu weiteren Entwicklungen sind abschließend noch die folgenden Aspekte zu benennen:

- Die Lehrer-Trainees kommen mit der Erfahrung einer neuen Lernkultur aus der LiP in die Schulen, was unterschiedliche Erfahrungen hervorrufen kann. Die abnehmenden Schulen haben auf die durch die Lip-Absolventen und vor allen auch durch die Ausbildungsbegleiter hereingetragene Methoden sehr verschieden reagiert, die Bandbreite reicht dabei von interessierter Neugier bis Skepsis. Die Frage ist hier, wie Ausbildungsbegleiter und LiP-Absolventen die Offenheit für Veränderungen und Weiterentwicklungen innerhalb der Schulen erreichen bzw. unterstützen könnten.
- Für die Abschlussprüfung der Ausbildungsbegleiter fehlen offensichtlich die Anreize. Nach der Abschlussprüfung mit dem Abschlussportfolio dürfen sie die Module nur noch besuchen, wenn sie aktuell einen Trainee betreuen, womit schließlich nur eine Option verlorengelht, aber nicht Neues hinzukommt.
- Die Arbeit in der Intervisionsgruppe kann qualitativ gesteigert werden. Sowohl bei den Trainees als auch bei den Ausbildungsbegleitern gibt es Hinweise darauf, dass die vorgegebene Methodik nicht immer stringent eingehalten wird. Weiterhin ist die Intervisionsgruppe ein wichtiges Begleitungsorgan für den Ausbildungsbegleiter (zum Beispiel bei der Entwicklung des Lernbedarfs). Hier wird die Kapazität der Intervisionsgruppe vermutlich noch nicht voll ausgeschöpft.
- Obwohl das Verhältnis zwischen Trainee und Ausbildungsbegleiter durch das Merkmal der Augenhöhe charakterisiert werden kann, besteht für den Ausbildungsbegleiter dennoch eine Führungsaufgabe. Wie gelingt Führung auf Augenhöhe? Hierin besteht eine anspruchsvolle Forschungsaufgabe.
- Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem festgestellten Lernbedarf und der vorhandenen Zeit. Die Fülle der Anregungen wird von der Mehrzahl auch als große Bereicherung wahrgenommen, sie kann aber durch die zeitliche Begrenzung auch zur Belastung führen. Dies ist nicht zuletzt ein Grund dafür, warum sich viele Trainees in dem Gruppeninterview für eine Möglichkeit der Verlängerung ausgesprochen haben, zumindest was die Teilnahme an den Modulen betrifft.

Ebenfalls immer wieder hervorgehoben wurde in den Interviews von Ausbildungsbegleitern und Trainees die Tatsache, wie fruchtbar sich die Team-Arbeit im Unterricht ausgewirkt hat, und zwar auf Basis der situativen Gleichrangigkeit und nicht unter der Prämisse: Könner und Anzulernender. Wenn auf diese Weise neue Formen des Team-Teachings entstehen, liegt darin ein großes bisher kaum genutztes Zukunftspotential für alle Lehrkräfte in Hinblick auf eine kontinuierliche Weiterbildung im Beruf.

## Literatur

- Bauer, H., & Schneider, P. (Hrsg.) (2005). *Waldorfpädagogik: Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges* (Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule ) Peter Lang.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch. (2015). *Wie können angehende Waldorflehrer auf ihrem Weg in den Beruf besser unterstützt werden? Eine Studie zu Abbruchrisiken und Gelingensbedingungen der Aus- und Weiterbildung von Waldorflehrern*. Im Erscheinen: Zitiert nach einer Präsentation bei der Mitgliederversammlung der Waldorfschulen am 21.11.14
- Brater, M. (2013) Zur Qualität von Waldorfschulen, ihrer Entwicklung und Sicherung  
In: D. Randoll & M. da Veiga, (Hrsg.), *Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung. Zwischen Tradition und notwendigen Reformen*.
- Kugler, W- (1981). *Selbstverwaltung als Gestaltungsprinzip eines zukunftsorientierten Schulwesens*, Sondereinband – Verlag Freies Geistesleben.
- Koolmann ist in, Steffen; Ramin, Joachim. (2008) *Lehrer- Schüler- und Studierendenbewegung 2008/2009*. Zu beziehen über: Freie Hochschule Mannheim, Institut für Bildungsökonomie.
- Randoll, D. (2012). *Ich bin Waldorflehrer - Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte - Eine Befragungsstudie*, Springer VS.
- Steiner, R. (2015). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik: Menschenkunde und Erziehungskunst. Ein pädagogischer Grundkurs*, Rudolf Steiner Verlag.

# Der Kompetenzbegriff im Spannungsfeld von Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Regina Vogt

**ZUSAMMENFASSUNG.** Das Verhältnis von Waldorfpädagogik und akademischer Erziehungswissenschaft war in der Vergangenheit oft wechselseitig von Desinteresse und Ignoranz geprägt. Angesichts der Bedeutung von Bildung in unserer sich rasch verändernden Welt erscheint es aber angebrachter, Trennendes zurückzustellen und stattdessen Dialog und Austausch zu suchen. Die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion um den Kompetenzbegriff scheint für einen Annäherungs- und Verständigungsprozess geeignet zu sein, denn Waldorfpädagogik muss sich ebenso wie Erziehungswissenschaft verstärkt mit den gegenwärtigen Aufgaben und Zielen von Bildung auseinandersetzen und entsprechende Schlussfolgerungen für schulische Lernprozesse ziehen. Im Gegensatz zum traditionellen Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaft, der das „Person-Werden“ und die selbstbestimmte Entfaltung des Menschen in den Mittelpunkt gestellt hat, werden Kompetenzen heute vorwiegend als nützlich und funktional begriffen. Das darf jedoch nicht so verstanden werden, dass individuelle Interessen den Interessen von Wirtschaft und Politik Folge zu leisten haben und sich anpassen müssen. Wichtig ist vielmehr – sowohl aus der Perspektive der akademischen Erziehungswissenschaft als auch der Waldorfpädagogik – theoretische und praktische Ansätze dafür zu finden, dass zu erlernende Kompetenzen in erster Linie den Lernenden, nämlich ihrer selbstbestimmten Entfaltung zugutekommen.

*Schlüsselwörter:* Kompetenz, Pädagogik, System, Strukturelle Kopplung.

**ABSTRACT.** In the past, the relationship between Waldorf education and academic educational science was often characterized by mutual indifference and ignorance. Considering the significance of education in our rapidly changing world, initiating dialogue and exchange rather than cultivate differences seems to be advisable. The current discussion in educational science about the concept of competence might offer a new approach and more understanding. Waldorf educational methods and academic educational science have to address the same challenges and goals in education and to find new solutions for the learning process. Contrary to the traditional concept of education in educational science, aiming at „becoming a person“ and focusing on the self-determined personal development, today skills and competence are understood as being useful and functional. However, this is not supposed to mean that the personal interests of an individual are to be subordinated to the interests of business and politics. From the perspective of both educational science and Waldorf education, it is important to find theoretical and practical methods of working with the notion that skills which need to be acquired are beneficial to learners, in particular for their personal self-determined development.

*Keywords:* competence, pedagogy, system, structural interconnection.

## Vorbemerkung

Nahezu 100 Jahre nach Gründung der ersten Walddorfschule ist es an der Zeit, dass Waldorfpädagogik nicht länger als Insichprozess betrieben wird, sondern sich stärker der Welt öffnet und insbesondere mit der akademischen Erziehungswissenschaft in einen längst überfälligen Dialog tritt. Für einen solchen Dialog eignen sich besonders Themen, die für beide Seiten gleichermaßen wichtig sind.

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff, die gegenwärtig in den Erziehungswissenschaften stattfindet, ist m.E. geeignet, hier die Zusammenarbeit zu suchen. Denn Waldorfpädagogik muss sich ebenso wie Erziehungswissenschaft mit der Frage auseinandersetzen, welches die konkreten Ziele und Aufgaben von Bildung in einer sich rasch verändernden Welt sein können und sollten. Dabei gibt es inzwischen auf beiden Seiten einen immer stärkeren Konsens bezüglich der Auffassung, dass Bildung nicht mehr als lineare Aneignung von Welt durch Zuwachs von Wissen verstanden werden kann, sondern auf die Fähigkeit zielt, sich selbst zu bilden und mit unvorhergesehenen Situationen umgehen zu können. Spezialwissen und Spezialfertigkeiten werden für die Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen zwar weiter als notwendig, nicht aber als hinreichend angesehen.

Im Kontext dieser veränderten Auffassung, die wiederum auf eine veränderte Wirklichkeit Bezug nimmt, hat der Kompetenzbegriff im Verlauf der letzten Jahre eine immer stärkere Bedeutung erlangt. Kompetenzen werden heute als Anlagen, Bereitschaften und Fähigkeiten verstanden, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlerhaften Zielvorstellungen und Unbestimmtheiten umgehen zu können (Heyse, Erpenbeck u. Michel, 2002, S. 11). Die Fähigkeit zum kompetenten Handeln wird dabei abgegrenzt von angeborenen Fähigkeiten und Begabungen und gilt als erlernbar (de Vries, 2012, S. 44).

Über das hinausgehend, was typischerweise während einer Ausbildung an vorwiegend kognitiven Fähigkeiten erworben wird, zielt der Kompetenzbegriff also darauf, dass Schüler sich ein Werkzeug erarbeiten, mit dem sie an neue Herausforderungen herangehen und diese bewältigen können. Ein solcher Erwerb eines nicht inhaltsbezogenen Werkzeuges kann durch die Art des Unterrichts angeregt und befördert werden, z.B. durch handwerklich-künstlerischen Unterricht, Praktika, Klassenspiele, Projektarbeit etc. In diesem Sinne ist Kompetenzorientierung für die Waldorfpädagogik nichts grundsätzlich Neues.

Die Förderung von nicht inhaltsbezogenen Kompetenzen oder Werkzeugen muss jedoch vor allem dort ansetzen, wo sich die jeweils individuellen Fähigkeiten der Schüler andeuten und zeigen. Denn auch nach 90 Jahren Walddorfschule und großen technischen und sozialen Veränderungen ist die Auffassung von Rudolf Steiner immer noch zutreffend, dass Pädagogik sich nicht danach ausrichten sollte, was der Mensch für die jeweils bestehende soziale Ordnung an Fähigkeiten benötigt, sondern zu fragen sei primär, „Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?“ (Steiner, 1982). In diesem Sinne war und ist die Förderung der Bildung von individuellen Fähigkeiten ein Hauptanliegen der Waldorfschulen.

Ähnlich zielt auch der traditionelle Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaft auf das „Person-Werden“ und die selbstbestimmte Entfaltung des Menschen. Nach Wilhelm Humboldt ist Bildung die Selbstverwirklichung des Individuums, bei Schiller ist es die Selbstverankerung des Individuums in der Kultur und bei Goethe die Selbstbestimmung in der Tradition (vgl. Schmidt, S. 5). Diese Bildungsbegriffe machen deutlich, dass Bildung nicht auf ein Funktionieren in einem Wirtschafts- oder Sozialsystem vorbereiten soll, sondern im Vordergrund steht der Gedanke der Nutzlosigkeit im Hinblick auf solche (mutmaßlichen) Anforderungen.

## **Bildung und Kompetenzen heute**

Mehr als 200 bzw. knapp 100 Jahre später ist der Gedanke der Nutzlosigkeit von Bildung indes differenzierter zu betrachten. Heute kann die Annahme eines grundsätzlichen Gegensatzes zwischen Ich und Welt nicht mehr als zeitgemäß angesehen werden. Immer mehr wird es Lernenden bewusst, dass es wichtig ist, sich als Teil der Welt begreifen. Denn Naturschutz, Klimaschutz oder Tierschutz allein werden die dringenden Probleme unserer Zivilisation letztlich nicht lösen können, wenn wir uns weiter weigern zu begreifen, dass es bei diesen Herausforderungen auf uns, insbesondere auf unsere seelische Verfasstheit ankommt. Erst durch unsere eigene Veränderung wird es möglich, nicht nur Korrektur von Missständen zu betreiben, sondern Heilsames in Natur und Gesellschaft hineinbringen zu können. Insofern hängt Zukunft heute von jedem Einzelnen ab.

Im Gegensatz zu dieser Auffassung von „Nützlichkeit im weiteren Sinne“ werden Kompetenzen gegenwärtig oft noch als „Nützlichkeit im engeren Sinne“ verstanden, nämlich als förderlich und nutzbringend für

ökonomische Zwecke. In Bezug auf dieses engere Verständnis tut sich ein großes Spannungsfeld innerhalb der Waldorfpädagogik, aber auch zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft auf.

Dieses Spannungsfeld findet Ausdruck in typischen Gegenüberstellungen und Gewichtungen wie z.B. ganzer Mensch versus Rolle, Geistorientierung versus Materialismus, Geisteswissenschaft versus Naturwissenschaften, Technik und Wirtschaft. Vor allem ist dieses Spannungsfeld belegt mit dem Schlagwort der „Ökonomisierung der Bildung“. Darin drücken sich Annahme und Vorwurf aus, dass die Wirtschaft in andere soziale Bereiche eindringe, um dabei Operationen vorzunehmen, die dort nicht hingehören.

Von Seiten der Waldorfpädagogik wird der auf einen gewissermaßen „nützlichen und funktionalen“ Kompetenzerwerb zielende Unterricht sehr unterschiedlich bewertet.

Es gibt einerseits aufgeschlossene Positionen wie z.B. die von Frank de Vries. De Fries betont, dass der Waldorflehrplan schon immer kompetenzorientiert war, ohne dass der Begriff „Kompetenz“ dafür verwendet wurde und dass es jetzt vor allem darauf ankommt, kompetenzorientierten Unterricht an Walddorfschulen über ein zu entwickelndes Kompetenzfeststellungsverfahren auch zu einer entsprechenden staatlichen Anerkennung zu verhelfen (de Vries, 2012, S. 55).

Andererseits wird die Orientierung auf Kompetenz als wesentlicher Bestandteil eines Programms der Ökonomisierung von Bildung angesehen. Es wird die Auffassung vertreten, dass über den Kompetenzbegriff das bildungspolitische Wirtschaftsparadigma auf die Schulen übergreift und dies hier zur Vereinnahmung der Person und zur Anpassung an spezifische Leistungserwartungen künftiger Arbeitgeber führen könnte (Krautz, 2009, S. 87 ff.).

## Systemtheoretische Überlegungen

Obwohl nicht zu übersehen ist, dass von Seiten der Wirtschaft oder Politik immer stärker versucht wird, Einfluss auf Bildungsprozesse zu nehmen, teile ich die letztgenannten Befürchtungen nicht und zwar aus systemtheoretischen Gründen. Ich beziehe mich dabei auf Niklas Luhmann<sup>1</sup>, einen prominenten Vertreter der modernen Systemtheorie. Dabei ist mir bewusst, dass Theorie die Praxis nicht erklären kann – jedenfalls nicht in einem umfassenden Sinne. Sie kann aber helfen, sehender für die Praxis zu machen.

Luhmann's Systemtheorie geht von dem Axiom aus, dass in unserer Welt Systeme existieren (Luhmann, 1987). Diese entstehen durch eine Grenzziehung zwischen Innen und Außen, die das System durch systemspezifische Operationen selbst vornimmt. Die Fähigkeit, sich selbst herstellen bzw. reproduzieren zu können, bezeichnet Luhmann als Autopoiesis<sup>2</sup>.

Luhmann unterscheidet

- psychische Systeme (das menschliche Bewusstsein),
- organische Systeme (z.B. das Nervensystem) und
- soziale Systeme (die Gesellschaft als Ganzes, ihre Teilsysteme wie z.B. das Erziehungssystem).

Die Grenzziehung zwischen Außen in Innen hat zur Folge, dass sich Systeme klar von ihrer Umwelt und das heißt von anderen Systemen abgrenzen.

1. Niklas Luhmann (1927.1998) gilt als der Begründer der soziologischen Systemtheorie und als einer der bedeutendsten Sozialwissenschaftler des 20. Jahrhunderts.

2. Der Begriff Autopoiesis ist zunächst in der Neurobiologie von Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela entwickelt worden. Während man vor Maturana und Varela vor allem davon ausgegangen war, dass das Gehirn ein Abbild der Wirklichkeit repräsentiere bzw. Informationen aus der Umwelt lediglich verarbeite, konnten beide Wissenschaftler zeigen, dass es sich bei dem Gehirn um ein operational geschlossenes System handelt, das weitgehend autonom und auf sich selbst bezogen operiert. Maturana und Varela konnten beobachten, dass die interne Dynamik der Gehirnoperationen im Vergleich zum sensorischen Input äußerst intensiv ist. So stehen beispielsweise einer einzigen Reizung einer Retinaganglienzelle der Netzhaut 100.000 Operationen zentraler Neuronen gegenüber. Aufgrund dieses Ungleichgewichts zwischen externer und interner Dynamik, das im Bereich des Hörens noch signifikanter ist, sind Maturana und Varela zu der Auffassung gelangt, dass das Gehirn ein operational geschlossenes System darstellt. Nicht aufgrund seiner Offenheit gegenüber der Umwelt, sondern gerade aufgrund seiner Abgeschlossenheit gegenüber dieser ist die Selbstproduktion der eigenen systemischen Zustände möglich.

Diese Geschlossenheit autopoietischer Systeme bedeutet aber nicht, dass Systeme unabhängig von ihrer Umwelt existieren können. Vielmehr sind sie energetisch abhängig von den Ressourcen ihrer Umwelt und müssen sich insofern der Umwelt gegenüber öffnen. Systemen kommt also ein Doppelcharakter zu; sie sind operativ geschlossen, aber strukturell offen gegenüber ihrer Umwelt.

Die wechselseitige Abhängigkeit von Systemen bezeichnet Niklas Luhmann als strukturelle Kopplung. Bei jeder existentiell erforderlichen Interaktion mit ihrer Umwelt wirken die Systeme aufeinander und zwar unter Beibehaltung ihrer inneren Struktur und Operationsweise. Wird bei einer Interaktion die Autonomie eines Systems unterlaufen oder in diese eingegriffen, kommt es zu einer Zerstörung des Systems.

Die operative Schließung der Systeme wird ermöglicht über einen binären Code, der die Unterscheidung möglich macht, was zu einem System gehört und was nicht. Z.B. lautet der binäre Code für das Wirtschaftssystem „Zahlen / Nichtzahlen“, für die psychischen Systeme „Gedanke / Nicht-Gedanke“, für das politische System „Macht / nicht Macht“.

Obwohl Systeme es nicht vermögen, innerhalb anderer Systeme zu operieren, können sie doch – im Wege der strukturellen Kopplung – im jeweils anderen System Irritationen oder Anregungen auslösen. Es handelt sich dabei um Störungen, durch die das System bewegt werden kann, sein Verhalten zu überdenken, um ggf. seine Strukturen zum selbsterkannten eigenen Vorteil zu modifizieren und zu verändern. Aber nur das System selbst entscheidet, ob und wie es auf Irritationen reagiert.

Wendet man diese systemtheoretischen Erkenntnisse auf den Vorwurf der Ökonomisierung des Erziehungssystems an, so ergibt sich, dass mit dem Theorem der operativen Schließung verständlich gemacht werden kann, dass ein direkter Zugriff des Wirtschaftssystems auf das Erziehungssystem nicht möglich ist.

Gleichwohl kann man nicht die Augen verschließen vor der heutigen Dominanz des Wirtschaftssystems und der damit verbundenen Folge, dass Bildung immer mehr als Ressource für Wirtschaftswachstum angesehen und entsprechend auch nach wirtschaftlichen Standards bemessen und bewertet wird. Dies drückt sich in der Erziehungswissenschaft u.a. in einer eher bildungsfernen Terminologie aus wie Effizienz, Kosten-Nutzen-Relationen, mess- und überprüfbarer Output etc.

Gleichwohl halte ich es für legitim, dass die Wirtschaft die Erziehung aus einer wirtschaftlichen Perspektive heraus beobachtet. Und es ist gewissermaßen auch eine Selbstverständlichkeit, dass Erziehung Geld kostet und dass die Leistungen des Erziehungssystems von anderen Systemen kritisch hinterfragt werden dürfen.

Bei dem Problem der Ökonomisierung der Bildung handelt es sich jedoch nicht lediglich um eine versuchte Einflussnahme von außen, sondern um ein Problem innerhalb des Erziehungssystems. Ob nämlich von außen betriebene Ökonomisierungsversuche erfolgreich verlaufen, hängt von den internen Operationen des Erziehungssystems selbst ab. Denn – wie bereits erläutert – das Wirtschaftssystem hat keinen direkten Zugang zu dem Erziehungssystem. Jedwede Beeinflussungsversuche können nur über eine strukturelle Kopplung ins Bildungssystem gelangen und nur das Bildungssystem entscheidet dann darüber, was mit den systemfremden Elementen geschieht.

Allerdings existiert beim Erziehungssystem eine Schwachstelle, die sich bisher bei anderen sozialen Teilsystemen nicht gezeigt hat. Es ist dies der Code des Erziehungssystems, der dessen operative Schließung und damit dessen Identität und Autonomie zu wahren hat. Beim Erziehungssystem ist der Code, d.h. die Abgrenzung des Systems von der Umwelt, nicht so klar und eindeutig, wie dies bei anderen sozialen Teilsystemen der Fall ist.

Anfänglich vertrat Luhmann die Auffassung, dass das Erziehungssystem grundsätzlich nach dem Code „besser lernen / schlechter lernen“ (Luhmann/Schnorr, 1979, S. 11) arbeitet. Er hatte dabei Zensurenvergabe, Versetzungsentscheidungen, Lob und Tadel u.ä. im Auge, mithin die traditionellen Selektionsverfahren durch Noten und Prüfungen.

Später hat Luhmann einen weiteren, spezielleren Code eingeführt, nämlich den Code „vermittelbar / nicht vermittelbar“ (Luhmann, 2002, S. 63). Nach diesem Code werden die pädagogischen Bemühungen danach unterschieden, ob die Absicht, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, umsetzbar ist.

Luhmanns Bedenken und Unsicherheiten in Bezug auf den richtigen und angemessenen Code für das Erziehungssystem lassen erkennen, dass Codes nicht unabänderlich feststehen, sondern selbst auch vom sozialen Wandel und von Differenzierungen beeinflusst werden können.

Im Zusammenhang mit dem PISA-Prozess fällt z.B. auf, dass „Qualität“ oder „Zeit“ zu zentralen Begriffen innerhalb des Bildungssystems avanciert sind (vgl. Krönig, 2007, S. 96 ff.). Über Qualität wird inzwischen in allen Bildungsbereichen diskutiert, von Kindertagesstätten bis hin zu den Universitäten. Im Bemühen um sog. Qualitätssicherung werden dabei vom Erziehungssystem die aus der Wirtschaft stammenden Instrumentarien adaptiert, so u.a. der in der Wirtschaft neu eingeführte Qualitätsbegriff. Die Anwendung dieses Qualitätsbegriffs wird dabei nicht auf ein bestimmtes pädagogisches Programm oder eine bestimmte Methodik beschränkt, sondern gewissermaßen als generelle Code-Modellierung verwendet. Damit beeinflusst der neue Qualitätsbegriff der Wirtschaft alle Operationen des Erziehungssystems.

Wie kann man sich eine solche interne Übernahme eines wirtschaftlichen Begriffs konkret vorstellen? Lautete anfänglich der Code des Erziehungssystems „besser lernen – schlechter lernen“, so wird nun „besser lernen“ konkretisiert bzw. ausgelegt als etwas, was im Hinblick auf das Qualitätsmanagement der Wirtschaft besser ist.

Zum neuen Qualitätsverständnis der Wirtschaft gehört z.B. die Kundenorientierung. Während früher die Anforderungen an die Qualität eines Produkts von Experten definiert wurden, definieren heute die Kunden, d.h., die Käufer, die Qualitätsanforderungen.

Wer aber käme als Kunde von Schule in Betracht? Schüler, Eltern, künftige Arbeitgeber? Während das veränderte Qualitätsverständnis der Wirtschaft in Bezug auf Anwendungsnahe und Handhabbarkeit kaufbarer Produkte und Dienstleistungen durchaus Sinn machen kann, ist die Übertragung des Begriffs auf Prozesse des Bildungssystems problematisch. Denn das Erziehungssystem ist ein Funktionssystem der Gesellschaft, das nach eigenen Grundsätzen und mit eigenen Begriffen arbeitet. Mit Käufererwartungen haben Prozesse des individuellen Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung oder Motivierung jedenfalls nichts zu tun.

Ähnlich verhält es sich mit der Übertragung des Zeitbezugs von der Wirtschaft auf das Erziehungssystem. Nach der Devise „Time is Money“ findet das Abitur in einzelnen Bundesländern nun schon nach 12 Schuljahren statt. Auch beim „Speed Learning“ oder der Reduktion von Studienzeiten handelt es sich um Tendenzen, die im Bereich der Wirtschaft ihren Ursprung haben und vom Erziehungssystem in der Regel ohne Protest und öffentliche Auseinandersetzungen übernommen werden. Sie führen zwar zu Einsparungen auf der Kostenseite der Erziehung, begünstigen aber gleichzeitig eine problematische Entindividualisierung des Erziehungsprozesses.

## Systemtheoretische Schlussfolgerungen

Die genannten Prozesse sind Beispiele für eine aktive interne Übernahme wirtschaftlicher Begriffe durch das Erziehungssystem selbst. Dass dies möglich ist, hängt nach meiner Auffassung auch damit zusammen, dass der Code des Erziehungssystems bis heute nicht eindeutig feststeht. Die Folge ist, dass das Erziehungssystem immer noch nicht so autonom existiert wie andere Funktionssysteme der Gesellschaft.

Aus systemtheoretischer Sicht ergibt sich von hier aus die Frage, welches heute, d.h. im Kontext einer modernen Lernauffassung, der „richtige“ Code für die operative Schließung des Erziehungssystems sein könnte. Hier gemeinsam nach Antworten zu suchen, wäre für Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft eine wichtige Aufgabe.

Die Frage nach dem „richtigen“ Code ist m.E. eng damit verbunden, was heute als Kernaufgabe des Bildungssystems angesehen wird. Nach Luhmanns Überzeugung ist dies eine Pädagogik, die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft vorbereitet (Luhmann 2002, S. 198). Dies aber ist genau das Anliegen, das mit dem Kompetenzbegriff verbunden wird.

## Kompetenzbewertung

Insofern ist es unzweifelhaft richtig, dass gegenwärtig an Waldorfschulen nach neuen Möglichkeiten für den Erwerb von Kompetenzen gesucht wird, die über einschlägige bisherige Elemente des Lehrplans hinausgehen.

Das Projekt „Individuelles bzw. selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen“ hat z.B. zum Ziel, die moderne Lernauffassung, nach der Lernen eine Eigenleistung des Lernenden ist und nicht gelehrt werden kann, in die Schulpraxis umzusetzen und auf diese Weise zum Kompetenzerwerb beizutragen. Das passiert vor allem durch die Bereitstellung anregender Lernumgebungen und durch Lernsituationen, von denen Anstöße und Chancen für eigenverantwortliches Lernen und Selbstentwicklung ausgehen können. Lehrer geben hier Lernziele und Aufgaben vor und begleiten die in Gruppen arbeitenden Schüler bei deren Lösungsversuchen, d.h., die Lehrer müssen sich von der Rolle des Stoffvermittlers und vielleicht Besserwissers verabschieden. Sie müssen versuchen die „Inhaltsfalle“ zu vermeiden und stärker auf die Lernprozesse schauen. Dies ist keine leichte Aufgabe, denn Waldorflehrer haben in ihrer Schulzeit und Ausbildung in der Regel nach ganz anderen Mustern gelernt, also nicht individuell und nicht selbstverantwortlich. An dieser Stelle haben die Lehrer an Staatsschulen sicher ähnliche Schwierigkeiten.

Bei diesem Weg des individuellen bzw. selbstverantwortlichen Lernens handelt es sich m.E. um einen vielversprechenden Versuch des Kompetenzerwerbs. Die sich anschließende Frage ist, wie der Kompetenzerwerb bewertet werden kann. Hier sind die Auffassungen in Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft sehr unterschiedlich.

Die Bewertungsfrage von Kompetenzen ist insbesondere deshalb nicht leicht zu beantworten, weil Kompetenzen sich ausschließlich in einer beobachtbaren Handlung (Performanz) zeigen und ansonsten nicht direkt überprüfbar und bewertbar sind. Insofern läuft eine objektive Kompetenzbewertung darauf hinaus, mit Hilfe von Statistik und Kausalität zukünftiges Handeln vorauszusagen. Eine solche Voraussage ist aber höchst unsicher, weil das Erlernen von Kompetenzen einen Prozess der Veränderung darstellt, der kontingent<sup>3</sup> verläuft. D.h., Lernen ist eine Veränderung des Lernenden in Bezug auf Wissen, Können und Handeln. Was aber ein Lernender an sich selbst verändern wird, lässt sich nicht mit Sicherheit voraussagen. Insofern können objektive Verfahren der Kompetenzmessung nicht als belastbar angesehen werden. Aussagefähiger sind hingegen subjektive Verfahren wie z.B. Selbstreflexionen und Beschreibungen der Lernprozesse und –ergebnisse durch die Lernenden selbst.

Im weitesten Sinne steht die Frage nach der „richtigen“ Bewertung von Kompetenzen auch in Verbindung mit der Frage nach dem angemessenen Code für das Erziehungssystem.

Aus der neurophysiologischen Lernforschung wissen wir, dass das Gehirn kein Abbild der Wirklichkeit repräsentiert, sondern ein operational geschlossenes System bildet. Es operiert nach eigenen Kriterien und entscheidet selbst, was auf welche Weise aufgenommen und verarbeitet werden soll. Deshalb kann eine punktgenaue Übertragung von einer Person auf eine andere Person nicht funktionieren (von Glasersfeld, 1995, S. 8).

Nimmt man diese Erkenntnisse ernst, so ist für eine moderne Pädagogik entscheidend, ob Lernen selbstreferentiell oder fremdreferentiell verläuft.

Unter selbstreferentiell wäre dabei die individuelle Erarbeitung und Aneignung des Erkenntnisgegenstandes zu verstehen, verbunden mit einer entsprechenden Motivation und Befähigung zur selbständigen Erweiterung von Wissen, Können und Handeln. Fremdreferentiell würde bedeuten, dass der Erkenntnisgegenstand durch lehrenden und gelenkten Unterricht vermittelt wird, aber für den Schüler weitgehend äußerlich bleibt.

Eine solche Codierung „selbstreferentiell / fremdreferentiell“ könnte sowohl zur Persönlichkeitsentfaltung der Schüler als auch zur optimaleren operativen Schließung des Erziehungssystems und damit zu einer Stärkung seiner Autonomie beitragen.

---

3. Philosophischer Terminus zur Beschreibung von Tatsachen, deren Bestehen gegeben und weder notwendig noch unmöglich ist. In Bezug auf psychische Systeme beschreibt Kontingenz die Möglichkeit, offen, unvorher-gesehen und variabel zu agieren und zu reagieren.

## Fazit

1. Lehrer und Pädagogen sind gut beraten, wenn sie nicht vergessen, dass Bildung Geld kostet und dass Wirtschaft sich auf Ausbildung verlassen können muss. Aber diese wechselseitige Abhängigkeit bzw. strukturelle Kopplung zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem darf das eigene Systemverständnis nicht verunsichern und beeinträchtigen. Die Förderung der Selbstreferentialität der Lernenden ist heute Hauptaufgabe des Erziehungssystems und dies ist gleichzeitig wirksamer Schutz gegenüber einer Ökonomisierung der Bildung.
2. Zu erlernende Kompetenzen müssen in erster Linie den Lernenden, nämlich ihrer selbst-bestimmten Entfaltung zugutekommen. Ein binärer Code, der sich am selbstreferentiellen bzw. fremdreferentiellen Charakter von Lernen orientiert, könnte hierbei hilfreich sein. Zwar werden Persönlichkeiten, die individuell und eigenständig lernen konnten, aufgrund ihrer Fähigkeit, mit neuen, komplexen Aufgaben angemessen umgehen zu können, auch für die Wirtschaft immer wichtiger. Gleichwohl kann darin gewissermaßen nur ein Side-Effekt gesehen werden, der nicht vom Wirtschaftssystem, sondern vom Erziehungssystem gemäß seinem eigenen Systemverständnis herbeigeführt wird.
3. Nach meiner Überzeugung eröffnet der Kompetenzbegriff vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Waldorfpädagogen und Erziehungswissenschaftlern. Diese Möglichkeiten sollten von beiden Seiten ergriffen werden mit dem Ziel, zu einer Zusammenarbeit zu finden, die der Relevanz des Themas angemessen ist.

## Literatur

- de Vries, F. (2011). *Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen*. Stuttgart: Edition Waldorf.
- de Vries, F. (2012). *Waldorfschule im Wandel*. Dortmund: Wulff GmbH – Druck und Verlag.
- Glaserfeld, E. von (1995). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Weiterbildung (Hrsg.), *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Krautz, J. (2009). *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*. Fromm Forum 13/2009; 87-100.
- Krönig, F.K. (2007). *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Schmidt, S.J. *Bildung in der Wissensgesellschaft?*  
Verfügbar unter [www.bildung-zukunft-suedtirol.it/download/schmidt.pdf](http://www.bildung-zukunft-suedtirol.it/download/schmidt.pdf). [abgerufen 27. Aug.,2015]
- Steiner, R. (1982). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, darin „Freie Schule und Dreigliederung“. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

# Selbstverantwortliches Lernen an Waldorfschulen

**Dirk Randoll**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Die Befunde aus empirischen Studien über die pädagogische Praxis an Waldorfschulen lassen vermuten, dass sie keine „Schulen im Aufbruch“ (Rasfeld & Breidenbach, 2014) sind, sondern einem tradierten Verständnis von Erziehung und Bildung entsprechen. Ökologische Krisen, der Wandel des Arbeitsmarktes, Globalisierung und kulturelle Identität, die Grenzen des politisch Machbaren und die Partizipative etc. sind jedoch Herausforderungen, denen sich Schulen im 21. Jahrhundert gegenübergestellt sehen. Doch worum geht dabei konkret? Am Beispiel des seit 2008 laufenden Langzeitprojektes „Selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen“ sollen einige Besonderheiten dieser „partizipativen Pädagogik“ veranschaulicht werden. Sie sind an ausgewählten Waldorfschulen in Deutschland implementiert, wissenschaftlich begleitet und im Unterricht erfolgreich erprobt worden. Die Prinzipien einer solchen Pädagogik beziehen sich im Wesentlichen auf die Aspekte „Potenzialentfaltung und Selbstwirksamkeit“, „Entwicklung des Bewusstseins“, „An- und Übernahme von Verantwortung“, „Lernen von Demokratie“, „Aufbau einer wertschätzenden Beziehungskultur“, „der Lehrer als Lernbegleiter“ und „sinnstiftendes Lernen durch Herstellung von Lebensweltbezügen“.

## 1. Einleitung

2008 wurde an der Alanus Hochschule am Institut für Erziehungswissenschaft und Empirische Sozialforschung damit begonnen, das von Michael Harslem von der Akademie für Entwicklungsbegleitung initiierte und von der Software AG-Stiftung im Wesentlichen finanzierte Langzeitprojekt „Selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen“ sowohl inhaltlich als auch wissenschaftlich zu begleiten. Ursprünglich waren drei Waldorfschulen an dem Projekt beteiligt. Weil die Teilnahme daran mit einer äußerst zeit- und kostenintensiven Praxisreflexion verbunden ist, ist im Laufe der Jahre eine Schule aus dem Projekt ausgestiegen. Die Freie Waldorfschule Hamburg-Bergstedt ist die erste Schule dieser pädagogischen Prägung, die das Selbstverantwortliche Lernen (SVL) in ihr Schulkonzept aufgenommen hat. Hinzu kommt eine nicht zu übersehende Zahl von Waldorflehrern, die diese Art des Lehrens und Lernens in ihrem Unterricht umsetzt. 2012 wurde zusammen mit Michael Harslem und den Projektschulen ein zweitägiges Symposium zum SVL an Freien Waldorfschulen mit über 60 unterrichtspraktischen Beispielen durchgeführt. Daraus ist ein Jahr später eine gemeinsame Publikation entstanden (Harslem & Randoll, 2013). Im März 2016 ist ein weiteres Symposium zu dieser Thematik an der Alanus Hochschule geplant.

Weshalb ist das SVL an Schulen - vor allem auch an Waldorfschulen – überhaupt von Bedeutung?

## 2. Begründung für die Notwendigkeit des SVL an Schulen

Wir leben in einer Zeit, in der sich unser Wissen rapide weiterentwickelt. So wird jede Minute eine neue chemische Formel aufgestellt, alle drei Minuten wird ein neuer physikalischer Zusammenhang entdeckt und

alle fünf Minuten eine neue medizinische Erkenntnis gewonnen. Die rasche Entwicklung und Verbreitung neuen Wissens führt dazu, dass das einmal Gelernte schnell wieder veraltet. In diesem Zusammenhang ist von der „Halbwertszeit des Wissens“ die Rede, die in verschiedenen Bereichen permanent abnimmt. Das Lernen auf Vorrat an Schulen und auch an Hochschulen macht deshalb nur noch einen kleinen Teil des Wissens aus, das benötigt wird, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Konnten Schulen in der Vergangenheit noch davon ausgehen, dass das, was sie ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln, für ein Arbeitsleben ausreicht, erscheint dies heute unverantwortlich. Denn es ist zu erwarten, dass die Hälfte der Kinder, die heute in die Schule kommt, später Berufe ausüben wird, die es noch gar nicht gibt.

Hinzu kommt, dass sich unsere Gesellschaft in einem radikalen Umbruch befindet. Gewohnte Strukturen und Sicherheiten lösen sich auf, alles ist in Bewegung – und zwar mit zunehmender Geschwindigkeit sowie häufig ohne Zweck und erkennbarem Ziel (Rosa, 2008, spricht hier von der „Beschleunigungsgesellschaft“) -, die Flut an Information ist kaum noch zu bewältigen, so dass Routinetätigkeiten zunehmend in Maschinen wandern. Kennzeichnend für diesen Wandel sind vor allem die Herausforderungen der Globalisierung und kulturellen Identität, die ökologische Krise, die Grenzen des politisch Machbaren sowie die neuen Medien und Technologien (z.B. Rasfeld & Breidenbach, 2014). Dass dieser Wandel bereits stattfindet, zeigen die sog. Social Entrepreneur – also jene Unternehmer, die anstatt das Gewohnte zu optimieren oder zu vermehren, neue Wege in ihrer Unternehmenskultur gehen. Der Friedensnobelpreisträger Muhammet Yunnus ist ein solcher Social Entrepreneur. Zu den Herausforderungen der Zukunft äußert er sich wie folgt: *„Wir brauchen Wissen plus Selbstorganisation, Selbstführung, Fähigkeit Grenzen zu setzen, Gestaltungswillen, Teamkompetenz, Umgang mit Pluralität und Komplexität, Intuition, Wertschätzung, Begeisterungsfähigkeit, Umgang mit Unsicherheiten und disruptiven (zerreißenen, zerstörenden, Anm. d. Verf.) Veränderungen.“* (zit. aus Rasfeld & Breidenbach, 2014, S. 30)

Die Gewissheit des Wandels, gekoppelt mit der Ungewissheit, wie dieser Wandel genau aussehen wird, erfordert in verstärktem Maße daher

- Visionskraft
- transnationales Bewusstsein
- die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Empathie, Toleranz und Wertschätzung
- Zivilcourage und Verantwortungsbewusstsein
- Teamkompetenz und Vertrauen in sich und andere
- Spiritualität und Intuition
- Kreativität und die Fähigkeit, mit Unvorhersehbarem intelligent umzugehen
- Flexibilität und unkonventionelles Denken
- und letztlich einen stärkeren Sinn für das Eingebunden-Sein in eine Gemeinschaft und in das Netz des Lebens.

Es liegt auf der Hand, dass auch Schulen in irgendeiner Weise auf diesen Wandel reagieren müssen. Doch wie gut sind sie auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet? Bisher nur unzureichend – zumindest was die Regelschulen betrifft! Denn bei genauer Betrachtung zeichnet sich die Schule im 21. Jahrhundert v.a. durch die folgenden Merkmale aus:

- Der Schulalltag ist geprägt durch eine zusammenhanglose Abfolge von hierarchisch angeordneten Fächern, die den Schülern im 45-Minutentakt häppchenweise dargeboten werden. Wir erleben in der Schule des 21. Jahrhunderts daher Fragmentierung anstatt Interdisziplinarität, Fachwissen anstatt Transferwissen, analytisches Denken anstatt einem Denken in Zusammenhängen.
- Lernen in der Schule des 21. Jahrhunderts erfolgt i.d.R. ohne größere Lebensweltbezüge. Deshalb empfinden viele Schülerinnen und Schüler das in der Schule Gelernte in zunehmendem Maße als sinnlos.

Sinnstiftendes Lernen und Handeln sind jedoch einer der drei salutogenetischen Grundfaktoren. Zu den anderen zählen nach Antonovsky bekanntlich die Dimensionen „Verstehbarkeit“ und „Machbarkeit“.

- Die Schule im 21. Jahrhundert ist im Kern eine Rede- und Zuhörerschule, fokussiert auf das Lernen aus Büchern oder von Arbeitsblättern sowie fokussiert auf das Mitschreiben von Rezipiertem oder an die Wand Projiziertem. Wirkliche Erkenntnis resultiert jedoch erst aus lebendigen Erfahrungen, welche letztlich zu verantwortlichem Handeln befähigen. Verantwortliches Handeln setzt jedoch die Freiheit zur Selbstbestimmung voraus.
- In der Schule des 21. Jahrhunderts wird im Gleichschritt und v.a. für den nächsten Test gelernt. Ein solches Lernen, auch unter dem Begriff des „Bulimie-Lernens“ bekannt, hat jedoch noch keine lebensstüchtigen Persönlichkeiten hervorgebracht, sondern Pflichterfüller, Nachahmer und unkritische Konsumenten. Bildung ist jedoch bekanntlich mehr als die Vermittlung von abfragbaren und abrufbaren Wissensinhalten. Bildung heißt vielmehr, zu Erkenntnissen über sich selbst und die Welt zu gelangen.
- Die Schule im 21. Jahrhundert ist vorwiegend defizitorientiert und setzt deshalb v.a. auf extrinsische Motivation. Das Arbeiten und die Erfüllung von Zielen, die andere vorgeben, verhindert aber gerade das, worauf es in Zukunft ankommen wird: nämlich Selbstbestimmung, Selbstakzeptanz und Selbstorganisation. Das lernt man aber am ehesten durch selbstverantwortliches und selbstorganisiertes Handeln.
- Wesentliche Elemente einer lernfördernden Kultur sind Beziehung, Vertrauen, Ermutigung und Wertschätzung. Beziehung aber benötigt Zeit und Raum, damit Vertrauen entstehen kann. Die Schule im 21. Jahrhundert ist überfrachtet und überfüllt mit Lerninhalten, so dass zu wenig Raum und Zeit bleibt, eine solche lernfördernde Beziehungskultur aufzubauen und zu kultivieren.

Der Erziehungswissenschaftler Städtler (2010) beschreibt die Schule im 21. Jahrhundert daher als großen Bluff oder als Bildungshochstapelei. Seine Forderung ist indessen einfach: Die Kürzung der Lehrpläne um 90 Prozent.

Wie aber steht es in diesem Zusammenhang um die Freien Waldorfschulen? In vieler Hinsicht sicher anders. So z.B. in Bezug auf die dort herrschende Lern- und Beziehungskultur, die durch die 8-jährige Klassenlehrerzeit, den Verzicht auf Noten/Punkte und damit auf Leistungsselektion oder durch das Zusammensein der Schüler im Klassenverband bis Jahrgangstufe 12 oder 13 – im Sinne des Gedankens der Gemeinschaftsschule - begünstigt wird. Oder im Hinblick auf die Herstellung von Lebensweltbezüge im Unterricht, weshalb das in der Schule Gelernte von den meisten Schülerinnen und Schülern als nachvollziehbar und sinnvoll erlebt bzw. wahrgenommen wird. Das Lernen in Epochen, der phänomenologisch ausgerichtete naturwissenschaftliche Unterricht, die handwerklich-praktische sowie musisch-künstlerische Orientierung der Waldorfschule tragen mit Sicherheit ihren Teil dazu bei. Allerdings: Auch an Waldorfschulen wird fächerspezifisch im 45-Minutentakt gelernt, und mehr als 70% der Oberstufenschüler werden dort auf traditionelle Art und Weise auf die zentralen Abiturprüfungen vorbereitet – weshalb die meisten von ihnen ab Klasse 10 ihre Schule gar nicht mehr wiedererkennen (z.B. Liebenwein, Barz und Randoll, 2012). Aus verschiedenen empirischen Studien geht zudem hervor, dass der Unterricht an Waldorfschulen von den Heranwachsenden vorwiegend als lehrerorientiert und lehrerdominiert wahrgenommen wird und dabei wenig didaktisch-methodische Vielfalt sowie Variabilität erkennen lässt (z.B. Liebenwein, Barz und Randoll, 2012; Randoll, Graudenz und Peters, 2015). Von selbstgesteuertem oder selbstorganisiertem Lernen im „normalen Waldorfunterricht“ demnach so gut wie keine Spur.

Was aber sind die wesentlichsten Grundlagen und Merkmale des SVL?

### 3. Grundlagen und Merkmale des SVL

Zu den Grundlagen des SVL zählen vor allem die Forschungen des Behavioristen Albert Bandura. Er hat Anfang der 1940er-Jahre die Sozialkognitive Lerntheorie sowie mehrere Arbeiten zur Selbstregulation menschlichen Verhaltens publiziert. Diese markieren einen Wechsel in der wissenschaftlichen Perspektive - weg vom Modell

des Menschen als einem passiven Wesen, hin zu einem kognitivistischen und konstruktivistischen Lernen, bei dem die aktive Rolle der Lernenden beim Lernvorgang im Vordergrund steht. Das Menschenbild des aktiven Lerners findet sich auch bei verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen, wie etwa bei Maria Montessori („Hilf mir, es selbst zu tun“), bei Celestine Freinet (genossenschaftliche Klassenführung), Carl Rogers (ganzheitliches Menschenbild basierend auf dem selbstgesteuerten Lernen) und Alexander Sutherland Neill (Summerhill School) oder bei Paulo Freire (Freie Alternative Schulen). Auch in der Laborschule Bielefeld, in der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden oder in der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (Rasfeld & Spiegel, 2012) werden verschiedene Ansätze des SVL erfolgreich praktiziert. Aktuell lassen sich die Konzepte dieser Art des Lernens der konstruktivistischen Didaktik zuordnen.

Im Folgenden wird auf acht Merkmale des SVL eingegangen, die besonders wichtig erscheinen.

### 3.1. Lernen als Potentialentfaltung

Ein Zitat aus dem Pädagogischen Konzept der Freien Schule Gleichen, bei Göttingen, macht deutlich, um was es beim Thema Potentialentfaltung v.a. geht. Dort heißt es: *„Leben trägt in sich als natürliches Prinzip den Impuls, sich weiterzuentwickeln, zu wachsen, zu gedeihen und sich immer wieder anders und neu zu erfinden. Leben ist lernen und lernen ist Leben. Lernen ist daher ein ganzheitlicher und lebenslanger, dem Leben immanenter Prozess“*. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass es in jedem Heranwachsenden eine angelegte Entdeckerlust gibt, die es motiviert, über sich und die sie umgebende Welt und Kultur zu reflektieren und von ihr zu lernen. Dazu müssen Kinder und Jugendliche nicht motiviert werden, denn sie sind große Meister in der Selbstmotivation. Die maßgeblichen Prinzipien dabei sind Autopoiese, Selbstorganisation, Offenheit, Austausch, Kooperation, Rückkopplung und das Streben nach Vielfalt und Homöostase. Beim SVL geht es deshalb zunächst darum, offene und nährnde Lern- und Lebensräume zu schaffen, in denen die Heranwachsenden aus ihren inneren Wirklichkeiten heraus zu ihrer Befähigung finden können, die Welt zu entdecken, zu strukturieren und zu denken. Nur wenn Freiraum für eigene Interessen und Fragen besteht, können Kinder und Jugendliche ihre Potentiale auch entdecken und entwickeln. Dann macht Lernen auch Sinn, denn die selbst gestellte Aufgabe trägt den Sinn als selbstverständlich in sich (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014). Eine solche Art des Lernens fördert nicht nur Kreativität, Selbstvertrauen und Selbständigkeit, sondern auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion (z.B. Rogers, 1991; Holzkamp, 1995).

### 3.2. Lernen im eigenen Rhythmus

In der Züricher Langzeitstudie zu Entwicklung und Wachstum unter Leitung des Kinderarztes Remo Largo wurden über mehr als 40 Jahre etwa 800 Kinder von ihrer Geburt bis ins Erwachsenenalter begleitet. Largo stellt dabei fest: *„Die Vielfalt unter den Kindern ist für jedes Entwicklungsmerkmal so groß, dass wir einsehen müssen, dass es keine allgemeingültigen Erziehungsregeln geben kann. (...) Je besser es uns gelingt, auf individuelle Bedürfnisse und die Eigenheiten der Kinder einzugehen, desto besser werden sie sich entwickeln (...).“* (Largo, 2000, 15ff.) Was dabei deutlich wird ist folgendes: Kinder unterscheiden sich nicht nur durch ihre unterschiedlichen Anlagen, sondern auch durch die großen zeitlichen Unterschiede, in denen sie jeweils ausreifen. Entsprechend erscheint es wenig erfolgsversprechend, die individuellen „Eigenzeiten“ von Entwicklungen von außen zu beschleunigen. Dies führt im Gegenteil zu defensiven und kompensierenden Verhaltensweisen, die Entwicklungen oft behindern oder gar verhindern. Das SVL ermöglicht Kindern und Jugendlichen deshalb, nach ihrem eigenen Tempo und Rhythmus zu lernen, zu arbeiten und sich letztlich auch entwickeln und verwirklichen zu können. Das gleichschrittige Lernen an Regelschulen sanktioniert hingegen diejenigen, die mit dem vorgegebenen Tempo nicht zurechtkommen. Dazu zählen nicht nur die Lernschwachen, sondern auch die Lernstarken. Somit produziert die Regelschule auch viele Verlierer.

### 3.3. Lernen durch Erfahrung

Der Neurologe Spitzer schreibt dazu: *„Was den Menschen umtreibt sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“* (Spitzer, 2002, S. 160). Das konstruktivistische

Lernverständnis betont deshalb die Bedeutung von Lernen in natürlichen, authentischen und für den Lernenden sinnvollen sowie relevanten Kontexten. Das selbstinitiierte und selbstverantwortliche Lernen im wirklichen Leben in einer lebendigen – und nicht didaktisch aufbereiteten und konstruierten – Außenwelt macht dies auf besondere Art und Weise möglich. Rebeca Wild (1990) äußert sich dazu wie folgt: *„Nur durch unmittelbare Interaktion mit seiner Welt werden die inneren Strukturen des Kindes so aktiviert (...), dass der junge Organismus zur wirklichen Reife seines Denkens gelangt und zur gegebenen Zeit mit jeglichem Wissensstoff umgehen kann. (...). Wenn wir Erziehung nicht als Übertragung von Wissen verstehen, sondern als Ermöglichung von Situationen, in denen innere Verständnisstrukturen in größtmöglicher Tiefe, Weite und Verzweigung entstehen können (...), brauchen wir uns um die Zukunft unserer Kinder nicht zu sorgen.“* (S. 109). Beim SVL wird deshalb größter Wert darauf gelegt, den Heranwachsenden möglichst viele Erfahrungswelten zu eröffnen, an denen sie anknüpfen und in denen sie eigenständig handelnd lernen können. Dies fördert nicht nur die Perspektivenvielfalt sondern auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit und letztlich auch die Freude am Lernen. Ein Beispiel dafür ist das freie Forschen und Experimentieren. Dabei können und sollen die Kinder und Jugendlichen eigenen Fragestellungen nachgehen, eigene Ideen entwickeln, eigene Annahmen treffen, um sie im Austausch mit anderen zu überprüfen und auszuprobieren. Forschen und Experimentieren sind eng mit Neugier verbunden. Auf diese Weise wird der Erwerb von Wissen etc. unglaublich spannend und es spielt dann auch keine Rolle, wie anstrengend eine Aufgabe ist.

### 3.4. Die Bedeutung von Emotionen beim Lernen

Kennzeichnend für unser rationales Bewusstsein ist, dass wir i.d.R. Zuschauer dessen sind bzw. sein wollen, was „dort draußen“ geschieht. Zumindest lässt sich dies für die positivistischen Wissenschaften behaupten. Die Folgen davon sind Entfremdung sowie der Verlust des Lebensweltbezuges. Die Welt ist jedoch nicht nur etwas „dort draußen“, denn wir sind mittendrin und Teil von ihr. Wir sind deshalb nie nur Beobachter, sondern auch „Zeuge“, zumal wir die Welt immer auch von „innen“ erleben (z.B. Wilber, 1996). Die Natur unserer Lebendigkeit ist dabei zunächst das Fühlen. So ist Wahrnehmen, Denken, Verstehen, Bewerten, Entscheiden und Handeln ohne Emotionen gar nicht möglich. Lernen – v.a. auch das SVL - ist deshalb nie ein rein kognitiver Vorgang, sondern immer auch verknüpft mit emotionalen und auch sozialen Situationen und Prozessen.

### 3.5. Lernen in der Gemeinschaft

*„Die wichtigsten Dinge im Leben lernen Kinder aus den Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit anderen machen.“* Dieses Zitat von Gerald Hüther weist auf die Bedeutung des Miteinanders beim Lernen – insbesondere beim SVL - hin. Gegenseitiges Vertrauen, Toleranz, Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Fairness, gegenseitige Wertschätzung und das Lernen, sich abzugrenzen, sind wesentliche Merkmale gut kooperierender Gemeinschaften. Diese müssen deshalb nicht notwendigerweise homogen sein – im Gegenteil, denn, so Hüther, *„...je verschiedener ein Gegenüber ist, in dem sich ein Kind (...) spiegeln kann, umso vollständiger wird das Bild von sich selbst, umso tiefer geht die Selbsterkenntnis“*. Insofern ist die Einzigartigkeit jedes Einzelnen der Reichtum von Gemeinschaft. Dies spricht für jahrgangsgemischte Lerngruppen genauso wie für Inklusion. Das SVL knüpft an dieser Idee an und zielt daher auch auf gemeinschaftliches Lernen ab, wie z.B. beim Projektlernen.

Joachim Bauer (2006) geht in diesem Zusammenhang zudem davon aus, dass die Grundmotivation des Menschen darin besteht, anderen zu helfen, zu kooperieren und Gerechtigkeit zu erreichen. Deshalb streben wir nach sozialer Wertschätzung, wollen dazugehören, wollen Vertrauen und Kooperationsbereitschaft erleben etc.. Ausgrenzung, Demütigung, Zurückweisung oder Vereinzelung ziehen nach Bauer dagegen Aggressionen nach sich. Nicht unbedingt am Ort des Geschehens selbst, sondern häufig „verschoben“. Das Lernen in der Gemeinschaft mit dem Gefühl des Angenommen-Seins und Dazugehörens birgt daher die Chance in sich, in dieser Hinsicht auch präventiv zu wirken.

### 3.6. Lernen von Demokratie

Selbstkontrolle, Resilienz, soziale und emotionale Kompetenz, Kreativität und Selbständigkeit können nicht didaktisch vermittelt, sondern müssen aktiv erworben und erfahren werden. SVL braucht deshalb eine freilassende Umgebung – frei von äußeren Zwängen und Manipulationen, um eigenen Interessen nachgehen zu können. Freiheit ist jedoch kein Selbstweck. Vielmehr benötigt Freiheit Struktur und Ordnung. Das Wort „Freiheit“ kommt übrigens aus dem Indogermanischen und entspricht dem dortigen „fri“, was so viel heißt wie „Aus Liebe handeln“ (vgl. Han, 2015).

Lernen, Kompromisse zu schließen, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren, zu erkennen, dass die eigene Sichtweise nur eine unter vielen darstellt, und dabei die eigene Integrität zu wahren, ist ein Lernfeld für alle Beteiligte. SVL erfolgt daher in einem Setting, in dem eine angemessene Balance zwischen Orientierung und Freiheit, Ordnung und Chaos, Rhythmus und Spontaneität geschaffen wird. Alle am Lernprozess Beteiligte müssen dabei lernen, Regeln und Grenzen zu respektieren. Sich zu verantwortlichen Persönlichkeiten zu entwickeln bedeutet deshalb auch, zu lernen, mit Widersprüchen und Konflikten konstruktiv umzugehen. Konfliktfähige Menschen können sich ihren Wünschen und Gefühlen entsprechend verhalten und gleichzeitig die Bedürfnisse der anderen respektieren.

### 3.7. Vom Be-Werten zur Wert-Schätzung

Es ist bekannt, dass Lernerfolg motiviert. Lernerfolg ist deshalb der beste Garant für weiteren Erfolg – und zwar Erfolg verstanden als persönliche Erfüllung. Findet Lernen auf individuellen Wegen statt, sollte alles, was der Einzelne an Talenten besitzt und an Leistungen erbringt, gesehen und wertgeschätzt werden. Dazu zählen nicht nur kognitive und methodische Fähigkeiten, sondern auch sog. Metakompetenzen, wie z.B. Teamfähigkeit oder Planungs- und Strategiekompetenzen. Im Bereich der differenzierten Lern- und Leistungserkennung bzw. -würdigung kommen beim SVL deshalb viele, z.T. sogar gänzlich neue Formen und Wege der Feedbackkultur zum Einsatz, wie z.B. das Erstellen von Lerntagebüchern, das Portfolio oder Entwicklungsgespräche. Aber auch das Scheitern und dessen Reflexion ist Bestandteil jeglichen Lernens. Z.B. im Hinblick darauf, die Voraussetzungen für das Gelingen und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten bei der Realisierung einer Aufgabe einschätzen und kennenzulernen: „Habe ich mir zu viel auf einmal vorgenommen?“ „War die Aufgabe zu komplex? Muss ich sie reduzieren“ ... Bei alledem ist es wichtig, den Lernerfolg nicht an Bedingungen zu knüpfen. Denn bedingungslos angenommen zu werden führt dazu, ein besseres Selbstwertgefühl zu entwickeln (z.B. Kohn, 2010).

### 3.8. Veränderte Lehrerrolle

*„Ich unterrichte meine Schüler nie. Ich versuche nur Bedingungen zu schaffen, unter denen sie lernen können.“* Dieses Zitat von Albert Einstein soll darauf aufmerksam machen, dass sich beim SVL die Rolle des Lehrers vom (Be-)Lehrenden zum Mitlernenden, zum Lernbegleiter, Mentor, Coach und Facilitator (sprich: Prozess- und Dialogbegleiter) wandelt. Die Lehrer-Schüler-Beziehung orientiert sich dabei an dem Prinzip der „Gleichwürdigkeit“, dessen wesentlichstes Merkmal darin besteht, als Pädagoge die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, sie ernst zu nehmen und zu versuchen, im schulischen Alltag so gut es geht daran anzuknüpfen. Gleichwürdigkeit ist jedoch nicht mit Gleichheit und Gleichberechtigung gleichzusetzen, zumal Lehrer wie Schüler unterschiedliche Rechte, Pflichten und Verantwortungsbereiche in der Schule haben (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014).

## 4. Fazit

In der aktuellen Bildungsdebatte um nachhaltiges und lebenslanges Lernen wird sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene eine stärkere Berücksichtigung informellen Lernens gefordert. In seinem Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung stellt Günther Dohmen (2001) fest, dass das formalisierte Lernen, wie es in den Bildungseinrichtungen der BRD verbreitet praktiziert wird,

nicht mehr ausreichend auf die Anforderungen der heutigen Gesellschaft vorbereiten kann. Konkret werden Lernsituationen gefordert, „...in denen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zunächst schrittweise eingeübt und dann ausgeübt werden kann“ (Terhart, 2002, S. 82). Auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „... hebt ausdrücklich das informelle Lernen hervor und betont die wachsende Relevanz der Dokumentation und Anerkennung der auf diesem Weg erworbenen Kompetenzen“ (Dohmen, 2001, S. 129f.). Erstaunlich, dass dies in § 54 des Niedersächsischen Schulgesetzes bereits festgeschrieben ist – wobei die Frage der Umsetzung natürlich eine andere ist.

Neuere Forschungen belegen, dass ein schülerorientierter Unterricht, ein erkennbarer Lebensweltbezug der Inhalte sowie aktive, selbstgesteuerte Lernarrangements das Lernen „optimieren“ können. Als wesentliche Bedingung für den Lernerfolg erweisen sich dabei nicht nur die Intelligenz, die Motorik, das Gedächtnis oder das Lernumfeld, sondern v.a. die Kompetenzen der Selbstregulierung. Dazu gehören Fähigkeiten wie Selbstmotivation, vorausschauende Planung und Selbstbeurteilung. Besonders „erfolgreich“ Lernende sind deshalb in der Lage, ihr Lernumfeld sinnvoll zu gestalten und zielführende Lernstrategien anzuwenden. Nach ihrem Selbstbild sind sie autonom, kompetent, selbstbewusst und kooperativ.

Insofern greift es zu kurz, Lernen v.a. unter dem Aspekt der didaktisch-methodisch aufbereiteten Wissensvermittlung oder unter dem Gesichtspunkt der „Verwertbarkeit“ zu betrachten. Der Focus ist vielmehr auf andere Qualitäten zu richten, wie er sich z.B. beim selbstverantwortlichen Lernen ergibt. Durch das SVL eröffnen sich für Lehrer wie für Schüler eine Vielzahl von Formen, Wegen und Möglichkeiten der Aneignung und Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen. Der traditionelle Unterricht kann dabei durchaus unterstützend sein.

Lernen als komplexer und v.a. individueller Vorgang kann daher am ehesten dadurch begegnet werden, indem man Raum für intrinsisch motiviertes Handeln schafft. Entscheidend dabei ist der intuitive Zugang, der auf Seiten des Lernenden sowohl bewusste als auch unbewusste Elemente enthalten kann. Hierin unterscheidet sich das informelle Lernen vom linearen, formellen Lernen im klassischen Sinne. Zwar zeigen eng umschriebene Lernkonzepte oft schnellen und oberflächlichen Erfolg – sie sind zudem mess- und damit auch vergleichbar. Gleichzeitig verhindern sie aber, dass zusammenhängend und eher zufällig mehr als das Erwartete gelernt wird. Sinnvolles Lernen und Üben findet hingegen am ehesten im selbstgesteuerten Modus und anhand von selbst gestellten Aufgaben statt – dies zudem mit sehr viel mehr Freude, Erfüllung, Nachhaltigkeit und Tiefe. Die Schülerinnen und Schüler finden dafür viele kreative Möglichkeiten – vorausgesetzt, man traut ihnen etwas zu. Die Selbststeuerung und Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess erhöht letztlich die Selbstwirksamkeitserfahrung der Kinder und Jugendlichen, was wiederum das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten stärkt.

Kurzum: Jeder Mensch möchte lernen, ja er kann gar nicht anders als ständig zu lernen. Deshalb ist es so wichtig, die Schülerinnen und Schüler auch selbstverantwortlich lernen zu lassen.

## Literatur

- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Han, Byung-Chul (2015). *Der Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld
- Harslem, M.; Randoll, D. (2013). *Selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen*. Frankfurt am Main
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main, New York
- Kohn, Alfie (2010). *Liebe und Eigenständigkeit: Die Kunst bedingungsloser Elternschaft jenseits von Belohnung und Bestrafung*. Freiburg im Breisgau
- Largo, R. (2000). *Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München
- Liebenwein, Sylva; Barz, H.; Randoll, D. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden
- Randoll, D.; Graudenz, Ines; Peters, J. (2015). Die Klassenlehrerzeit an Waldorfschulen aus Sicht von Schülern – Eine Explorationsstudie. In: *RoSE Journal (Research on Steiner Education)*, Vol 5, No. 2, S. 73 – 99.
- Rasfeld, Margret; Spiegel, P. (2012). *EduAction – Wir Machen Schule*. Hamburg
- Rasfeld, Margret; Breidenbach, S. (2014). *Schule im Aufbruch – Eine Anstiftung*. München
- Rogers, C. (1991). *Der neue Mensch*. Stuttgart
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Wiesbaden
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg
- Städtler, T. (2010). *Die Bildungshochstapler*. Wiesbaden
- Wilber, K. (1996). *Eros, Kosmos, Logos. Eine Vision an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend*. Frankfurt am Main
- Wild, Rebeca. (1990). *Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule*. 4. Auflage. Heidelberg

## Internetquellen

- Einstein, A.: [www.aphorismen.de](http://www.aphorismen.de)
- Hüther, G.: [www.gerald-huether.de](http://www.gerald-huether.de)
- Rosa, H. (2008). Zeitstrukturen in der Beschleunigungsgesellschaft.  
In: [www.diezeitschrift.de/12008/zeitmanagement-01.pdf](http://www.diezeitschrift.de/12008/zeitmanagement-01.pdf)

## Muster für „Selbstverantwortliches Lernen“?

**Friedrich Vogt**

*Technische Universität Hamburg Harburg, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Selbstverantwortliches bzw. selbstorganisiertes Lernen wird zunehmend als wichtige Praxisform des Unterrichtens an Waldorfschulen entdeckt. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass Lernen nicht primär auf Aneignung bestimmter Inhalte reduziert werden darf, sondern als Fähigkeit begriffen wird, sich selbst zu bilden. Wie diese allgemeine Einsicht in der Schulpraxis konkret so umgesetzt werden kann, dass individuelles Lernen und Selbstreflexion ermöglicht und gefördert wird, ist derzeit Herausforderung und offene Frage.

Eine Möglichkeit, die Lernenden in ihrem eigenen Lernprozess fördernd zu begleiten, besteht in ihrer Unterstützung bei der Erstellung eines eigenen Portfolios. Ein solches Portfolio gilt es so zu entwerfen, dass es für wechselnde Zwecke bzw. unterschiedliche Adressaten adaptiert werden kann. Für die Arbeit mit Portfolios an Waldorfschulen wird nachfolgend die konstruktive Methode des Musteransatzes vorgeschlagen.

*Schlüsselwörter:* Lernen des Lernens, Waldorfpädagogik, Portfolio, Mustersprache.

**ABSTRACT.** Self-responsible or self-guided learning is increasingly perceived as an important teaching method in Waldorf schools. This approach is based on the assumption that learning should not be reduced to acquiring certain facts, but as an effective path to self-education. Teaching is facing the challenge of finding ways of implementing and promoting this style of self-directed learning and self-reflection. At present, this is an open question. One way of supporting pupils in their personal learning strategy is to help them put together an individual portfolio. This should facilitate adapting such a portfolio to a variety of purposes and for different audiences. A pattern language is suggested as a constructive method to work with portfolios at Waldorf schools.

*Keywords:* learning to learn, Waldorf education, portfolio, pattern language.

### Einleitung

Ausgehend von der Auffassung, dass es in der Schulpraxis darum geht, die Möglichkeiten der Selbstbildung zu fördern, gilt es, diese Auffassung praxistauglich umzusetzen. Dabei soll individuelles Lernen so ermöglicht werden, dass die Lernenden sich in ihrer Ganzheit, d.h. als denkende, fühlende und willentlich tätige Wesen angesprochen sehen. Dazu müssen Lernumgebungen und Randbedingungen geschaffen werden, die in diesem Sinne wirken können. Diese werden z. B. im Rahmen von Praxisprojekten geplant, beschrieben und umgesetzt. Begleitende Dokumentationen sowie Zwischenbilanzen bilden die Grundlage für die spätere Evaluation und Gesamtbewertung (Harslem & Randoll 2013, S. 241-248). Desweiteren soll die Dokumentation prinzipiell auch dazu geeignet sein, Erfahrungswissen weitergeben zu können.

Dabei stellt die nicht weiter vorstrukturierte Dokumentation und die darauf aufbauende Auswertung derartiger Praxisforschungsprojekte eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar. Denn der damit verbundene Mehraufwand ist für die beteiligten Lehrer neben ihrer Regeltätigkeit kaum leistbar (Harslem

2014, S. 6). Darüber hinaus bleibt weitgehend ungewiss, inwieweit individuelles Lernen auf diese Weise reflektiert und lebendig fortentwickelt werden kann.

Da in begleitenden Dokumentationen und Zwischenbilanzen überwiegend eine Außenperspektive zum Ausdruck kommt, wird im Folgenden vorgeschlagen, die Dokumentation – soweit möglich und sinnvoll – von den Lernenden selbst durchführen zu lassen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Dokumentation einer Struktur folgt, die geeignet ist, sowohl eine Auswertung der Praxisprojekte zu ermöglichen als auch individuelles Lernen zu fördern. Die Struktur einer so angelegten Dokumentation muss im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden vorab erarbeitet werden. Denn es geht in diesem Zusammenhang darum, einen allgemeinen Rahmen (Form) so zu setzen, dass der konkrete Lernvorgang (Inhalt) reflektiert werden kann und damit lebendig bleibt.

## Portfolios

Nach allgemeiner Auffassung eignen sich für diese Vorstrukturierung sog. Portfolios. Portfolios werden in der Regel als Mappen beschrieben,

in denen Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und alle Arten von Präsentationen ... von Lernern gesammelt und gesondert reflektiert werden. Das Portfolio soll während einer Ausbildungs- oder Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse (pieces of evidence) gezielt zu beobachten und schriftlich oder in anderer Form dokumentiert festzuhalten. Gleichzeitig soll dieser Vorgang gezielt reflektiert werden, um vor schematischen Übernahmen zu schützen und eigenständige Urteile zu fördern. Portfolios sind in der Regel dabei immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert.... (Reich, 2003, S. 1).

Thomas Häcker (Häcker 2005) hält die Portfolios darüber hinaus für besonders geeignet, um als Instrument der Kompetenzdarstellung bzw. zur reflexiven Lernprozesssteuerung eingesetzt zu werden. Auch für alternative Leistungsbeurteilungen – ein besonderes Anliegen der Waldorfschulen – sind Portfolioansätze in der Diskussion und im Einsatz (de Vries 2012).

Bisher wird vom Portfolioansatz hauptsächlich im Bereich der Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen Gebrauch gemacht.

Der hier vorgestellte Ansatz verfolgt darüber hinaus das Ziel, Portfolios als Lernhilfe und individuelle Lerndiagnose zu nutzen und erst danach – falls individuell oder aus anderen Gründen gewünscht – für die Leistungsbewertung einzusetzen. Vorrangiges Ziel des vorgestellten Ansatzes ist es, mithilfe von Portfolios Eigenständigkeit und Selbstreflexion der Lernenden zu unterstützen bzw. zu fördern.

Im englischen Sprachraum gehört die Portfolio-Methode bereits zu den erprobten und bewährten Methoden, die sowohl in Schule und Hochschule als auch in der beruflichen Bildung einen festen Platz einnimmt. Es gibt erfolgreiche Anwendungen für alle Themengebiete und Altersstufen. Portfolios wurden dabei vor allem auf der Grundlage von konstruktivistisch orientierten Lerntheorien entwickelt (Reich, S. 3). Nach diesen Auffassungen ist Wissen keine einfache Abbildung der Welt, sondern wird von Lernenden in aktiven Handlungsprozessen re/de/konstruiert. Im Rahmen dieses Verständnisses erscheint es dann auch folgerichtig, die eigenen Versuche von Weltaneignung als individuelle Konstruktion selbst so zu dokumentieren und zu reflektieren, dass diese für das praktische Handeln gültig, nützlich oder anschlussfähig sind.

Dabei sollte eine solche Reflexion aber nicht allein selbstbezüglich oder bloß subjektivistisch bleiben, sondern immer wieder auf Verständigungs- und Verständnisprozesse mit anderen (Mitschülern oder Sichtweisen, wie sie z.B. wissenschaftlich vertreten werden) bezogen sein. Es gehört zu den Aufgaben der Lehrenden, nicht nur ein individuelles Portfolio über die Lerngegenstände und den Lernprozess zu begleiten und im Dialog mit den Lernenden zu bewerten, sondern auch Impulse für eine interaktive Verständigung über Ergebnisse und Perspektiven ihrer Lernprozesse anzuregen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass Portfolios eben keine bloßen Sammelmappen sein sollen, in die vorgegebene Arbeitsblätter abgeheftet werden, sondern sie sollten hinreichend Möglichkeiten für die Lernenden bieten, eigene Wege zu gehen und diese zu dokumentieren.

Fasst man Pädagogik als intrinsisches Beziehungsmuster auf, so können Portfolios als eine Art Ausdrucksform der Beziehung der Lernenden zu sich selbst, zu den Freunden, den Lehrenden und den Eltern erfahren werden (Innen-Außenerfahrung). In diesem Sinn sind Portfolios „Fußabdrücke“ der dialogisch organisierten Lernprozesse.

Damit eine so verstandene Informationszusammenstellung auch als Beleg über den Stand des individuellen Wissens Aufschluss gibt, sind nach Brater drei Punkte besonders wichtig (Brater et.al. 2010, S. 195 - 213):

1. Die Zusammenstellung des Portfolios muss letztlich in der Verantwortung des Lernenden liegen.
2. Die Lehrenden haben die Aufgabe, ein Portfoliogerüst bzw. einen Portfoliorahmen zusammen mit dem Lernenden zu kreieren und danach begleitend und unterstützend zur Verfügung zu stehen.
3. Schließlich soll in einem derartigen Portfoliogestaltungsprozess für den Lernenden erfahrbar werden, worin der Unterschied zwischen Inhalt und Form besteht.

Der letzte Punkt hat insofern eine besondere Bedeutung, als ein Portfolio als Lerninstrument nur dann erfolgreich sein kann, wenn es nicht bloß inhaltlich angelegt ist, sondern wesentliche Eigenschaften von Lernprozessen repräsentiert.

Nach Auffassung Rudolf Steiners gehört es nicht zu den wesentlichen Eigenschaften von Lernprozessen, dass ein möglichst großes Volumen an Wissensinhalten in Form von Vorstellungen Eingang in die Köpfe der Lernenden findet und so eine „einseitige Akkumulation und prüfungsrelevante Gedächtnisspeicherung von Vorstellungsinhalten“ (Schieren 2012, S. 78) befördert wird.

„Das Problem liegt dabei nicht in den Vorstellungen an sich, die sinnvoller Weise auch in der Waldorfpädagogik gelernt und behalten werden sollen. Sondern es liegt darin, dass Vorstellungen nicht das Bewusstsein ihrer eigenen Entstehung in sich tragen, nämlich die eigenaktive und – produktive Verbindung von Wahrnehmung und Begriff. Damit unterdrücken sie epistemologisch die Beteiligung des Menschen an der Wirklichkeit und konstituieren die Bewusstseinsferne eines Subjekt-Objekt-Dualismus. Das Vorstellungsbewusstsein begreift die Welt als das vom eigenen Selbst prinzipiell unterschiedene Gegenüber. Wenn nun der Schulunterricht so erfolgt, dass betontermaßen die Rezeption und gedächtnismäßige Wiedergabe von Vorstellungen im Vordergrund steht, so wird die dualistische Trennung von Mensch und Welt erlebnismäßig befestigt. Allein indem der Schulunterricht nicht allein die Vermittlung des Vorstellungsinhaltes, sondern die Eigenaktivität bei der Bildung von Vorstellungen aufgreift und didaktisch-methodisch umsetzt, wird die Beteiligung des Menschen beim Zustandekommen der Wirklichkeit erlebnismäßig erfahren. Dies führt zu einem vergleichsweise monistischen Bewusstsein, welches sich nicht von den Dingen der Welt getrennt erlebt, sondern in deren Wirklichkeitsgenese epistemologisch und anthropologisch eingebunden ist und damit zugleich die Bildung der eigenen Fähigkeiten ermöglicht.“ (ebd.)

## Begriffsbildung

Für die Eigenaktivität beim Lernen müssen also geeignete Begriffe entwickelt werden. Begriffe in diesem Zusammenhang sollen nicht nur der Beschreibung spezifischer „Anforderungen an Wissen und Können des Tätigen“ dienen, sondern auch die Beschreibung der „vielfältigen Kompetenzen *hinter* den Tätigkeiten“ (Brater et.al. 2010, S. 198) ermöglichen.

Als erster Schritt auf dem Weg zur Entwicklung geeigneter Begriffe für den Lernprozess können die Arbeiten von Bloom<sup>1</sup> aus den 50er Jahren angesehen werden. Die von ihm entwickelte Terminologie für die Pädagogik – gewissermaßen eine Vorstufe der Begriffsentwicklung – wurde als „Taxonomie“ bekannt.

Einen Schritt weiter geht Anderson<sup>2</sup> (2001), der den Bloomschen Ansatz teilweise revidiert und ergänzt. Frank Rothe hat auf dieser Grundlage eine für die Waldorfpädagogik notwendige Erweiterung vorge-nom-men und diese auf Beispiele aus dem Mathematikunterricht der Oberstufe angewandt (Rothe, 2004), indem er die Begriffe aus der Taxonomie von Anderson miteinander verknüpfte und so den Grundstein

1. Bloom, B. u.a. (1956). *Taxonomie of Educational Objectives ...*

2. Anderson, L. W. u.a. (2001) *A Taxonomie for Learning, Teaching, and Assessing*

für eine „Sprache“ legte. Seine auf dieser Grundlage entwickelten Beispiele zeigen, wie auf unterschiedliche Begabungen eingegangen werden kann.

Als weitere bedeutende Leistung auf dem Weg zur didaktischen Begriffsbildung werden die Beschreibungen angesehen, die Karl-Heinz Flechsig (Flechsig, 1996) entwickelt hat. Flechsigs Beitrag ist deshalb von Bedeutung, weil er den Taxonomiebegriff zum Modellbegriff erweitert hat, um damit in die Begrifflichkeit auch Konstruktionspläne und Handlungsempfehlungen einbetten zu können. Es geht Flechsig darum, eine Ordnung in der Vielfalt zu finden, die es erlaubt,

1. unterschiedlichen Lernstilen,
2. Unterschiedlichkeiten von Lernmotivationen und Lerninteressen,
3. Verschiedenheiten der Kompetenzen und Wissensgebieten und der
4. Unterschiedlichkeit der Kontexte (Ressourcen, gesetzliche und organisatorische Rahmenbedingungen sowie Prüfungssystemen)

Rechnung zu tragen - ohne die „didaktische Vielfalt“ einzuschränken.

Flechsigs Übersicht über die einzelnen didaktischen Modelle enthält für jedes einzelne Modell neben dem Modellnamen (z.B. Lernprojekt) eine Kurz-Beschreibung, exemplifizierte Varianten, Lernumgebungen und Lernaufgaben, Kompetenzen, Prinzipien, Gliederung, Rollen und vieles mehr. Hierbei wird besonders die Position des Lernenden hervorgehoben und die Anschlussfähigkeit des Modells an andere Modelle des Umfeldes sowie dessen Einbettung in (übergeordnete) Lehrgänge bzw. Programme untersucht.

Peter Baumgartner (Baumgartner, 2011) hat auf dieser Grundlage eine Weiterentwicklung der Theorie des didaktischen Entwurfes verfolgt mit dem Ziel, die bisher für die Praxis entwickelten und als mangelhaft bewerteten „Handreichungen“<sup>3</sup> zu verbessern. Baumgartner bemängelt an den verfügbaren praktischen Handreichungen insbesondere deren hohe Konkretheit (und damit einhergehende Inflexibilität für erfahrene Lehrende) und ungenügende theoretische Fundierung (vor allem im Bereich der ihnen zugrunde liegenden Prinzipien und Anwendungsbedingungen). Im Zuge der Weiterentwicklung seines Taxonomieansatzes und seiner Erfahrungen mit den verschiedenen E-Learningansätzen trat Baumgartner in Zusammenarbeit mit Bauer schließlich mit einer Sammlung vom Mustern (Bauer und Baumgartner, 2012) an die Öffentlichkeit, mit der er seine ursprünglichen Intensionen weiter vertieften konnte.

## Der Musteransatz

Bauer und Baumgartner (ebd.) verwenden als Instrument für die Beschreibung didaktischer Handlungen eine auf die Pädagogik bezogene Mustersprache, die auf die von Christopher Alexander (Alexander et al. 1995, Alexander 1979) entwickelte Mustersprache zurückgeht. Gegründet auf die Erfahrungen in der Anwendung der Prinzipien von Alexander hat Bauer (Bauer 2014) in seiner Dissertation die Mustersprache für die Pädagogik umfassend weiterentwickelt.

Durchgehend weist Bauer (ebd.) darauf hin, dass eine Musterbeschreibung nur die Kernaspekte des zu beschreibenden Vorgangs enthalten darf. Diese essen-tiellen Invarianten in Beschreibungen sind für die erfolgreiche Realisierung von Projekten mittels Musterbeschreibung unverzichtbar. Denn Muster sollen einerseits so konkret sein, dass klar ist, worauf es ankommt und andererseits so abstrakt, dass auf unterschiedlichste Randbedingungen eingegangen werden kann.

Dennoch sind die Ansätze von Baumgartner und Bauer limitiert. Es wird zwar darauf geachtet, dass „Überspezifikation“ vermieden werden, aber nicht immer ist das „Ganze“ in den „Teilen“ deutlich erkennbar. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass eine „Mustereinbettung“ allein im Kontext bzw. dem Umfeld zum Ausdruck kommt. Inwieweit aber ein spezieller Kontext in Relation zur „Quality Without a Name“ (Alexander, 1979) steht, d. h. als mit dem „Ganzen“ im Zusammenhang stehendes Phänomen erkannt

---

3. also Hilfsmittel wie Checklisten, Formulare und Software

werden kann, bleibt weitgehend unberücksichtigt. Beim Musteransatz von Alexander hingegen werden alle Elemente grundsätzlich vom Ganzen her gestaltet und damit ist in jedem Teil der Ganzheitsaspekt präsent. Beispielweise werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen mit dem Ziel, aus der Empirie eine Form zu gewinnen, aus der dann mannigfache Umsetzungen hervorgehen können. Goetheanisch gedacht ist das Finden bzw. Erarbeiten von Mustern vergleichbar mit der Suche nach der *Tierheit im Tier* oder nach der *allgemeinen Pflanze (Urpflanze) in der speziellen Pflanze*. Über ein solches Denken wird ermöglicht, dass alle Elemente als Teile einer Ganzheit begriffen werden können.

Die aufgezeigten Grundsätze von Alexander sind auch für den Bereich der Portfolientwicklung wichtig. In einem ersten Schritt sollten die Lehrenden – vorzugsweise zusammen mit den Lernenden – Portfoliogerüste bzw. Portfoliorahmen anfertigen und anwenden. Auch die Aufgabe der Musterbeschreibung könnte von Lehrenden und Lernenden gemeinsam übernommen werden, so dass sich auch auf beiden Seiten entsprechende „Rückkopplungseffekte“ einstellen können.

### **Beispiel: „Muster zur Arbeit mit E-Portfolios“**

Um die angedeuteten Gedanken wenigstens skizzenhaft in ihrer praktischen Anwendung aufzeigen zu können, soll im Folgenden auf die Mustersammlung zur Arbeit mit sog. E-Portfolios (Bauer und Baumgartner, 2012) Bezug genommen werden.

Dass der in dieser Mustersammlung entwickelte Portfolioansatz IT-Bezüge hat, erklärt sich u.a. daraus, dass er E-Learning zum Thema hat und in einem universitären Umfeld angewendet werden soll bzw. wird. Die elektronische Unterstützung als solche ist aber nicht entscheidend für den Einsatz von Portfolios als Lerninstrument, sondern die Auswahl der Medien ist grundsätzlich frei wählbar.

In Bauer und Baumgartner (ebd.) folgt jedes Muster einer einheitlichen Struktur, die aus einem „Mustername“, einem „Bild“ (als Metapher) sowie dem „Umfeld“ besteht und die Beschreibungen zu den Rubriken „Problem“, „Spannungsfeld“, „Lösung“, „Details“, „Stolpersteine“, „Vorteile“, „Nachteile“, „Beispiele“, „Rollen“, „Werkzeuge“, „Verwandte Muster“ und „Referenzen“ enthält (Bauer und Baumgartner, 2012, S. 32).

Bezogen auf das konkrete Beispiel eines Musters zur Arbeit mit E-Portfolios, nämlich „Mein persönliches Lernarchiv“ (Muster 13), bedeutet dies, dass z.B. in der Rubrik „Problem“ danach gefragt wird, wie „Lernende in ihrem Lernprozess unterstützt werden können und gleichzeitig verhindert werden soll, dass wichtige Lernprodukte, die Rückschlüsse auf erworbene Kompetenzen erlauben, vergessen werden oder gar verlorengehen?“ (Bauer und Baumgartner, 2012, S. 131).

Unter der Rubrik „Verwandte Muster“ wird die Bezüglichkeit zu anderen Mustern angegeben. Dies sind im Beispielfall die Muster „Auswählen“, „Planen“, „Produzieren“, „Organisieren“, „Präsentieren“, „Vernetzen“ und „Bewerten“ (Bauer und Baumgartner, 2012, S. 137).

In welcher Reihenfolge die vorhandenen Anschlussmuster ausgewählt werden, obliegt der konkreten Situation und ist innerhalb der konkreten Struktur frei wählbar.

Daraus folgt, dass schon existierende und bewährte Muster bzw. Mustersprachen als eine Art „Template“ für den erfolgreichen Einsatz von Portfolios angesehen werden können. Die von Bauer und Baumgartner (Bauer und Baumgartner, 2012) angegebenen Muster werden deshalb auch als „Handlungsmuster“ angesehen, die im Umgang mit Portfolios wichtig sind. Hier zeigt sich z.B., dass es durchaus Sinn macht, solange an allgemeinen und begründbaren Formen zu arbeiten bis diese individuell inhaltlich ausgefüllt werden können. In der klaren Trennung von Form (allgemein und individuell) und Inhalt (nur individuell) manifestiert sich die theoretische und praktische Bedeutung des Musteransatzes.

Der Vorrang der Form gegenüber dem Inhalt ist deshalb geboten, weil im Sinne der Pädagogik Steiners vom Ganzen her gedacht und begründet werden soll und wird. Genau dies ist im Musteransatz von Christopher Alexander (Alexander 1995 und Alexander 1979) angelegt und deshalb ist dieser Ansatz für die gestellte Aufgabe geeignet.

## Fazit

Praktisches Anliegen der vorangegangenen Überlegungen war die Frage, wie der Aufwand für Dokumentation und Auswertung der Praxisprojekte „Selbstverantwortliches Lernen“ reduziert werden kann. Weil diese Projekte die Entwicklung von selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Handeln unterstützen wollen, ist es naheliegend, die reflexive Bezugnahme auf die persönliche Lernhistorie in den Mittelpunkt zu stellen und für dieses Anliegen eine Form zu entwickeln.

Das für die Unterstützung des Anliegens vorgeschlagene Portfolio als Gemeinschafts-aufgabe für Lehrende und Lernende geht aber über das praktische Anliegen der Dokumentation und Auswertung hinaus, indem es von Anfang an als Teil des Lernprozesses insgesamt verstanden wird und in dieser Hinsicht wirken kann. Dies setzt allerdings voraus, eine solche Beschreibung eines Portfoliorahmens zu entwickeln, die das Potential der Lernenden zur Entfaltung bringt und gleichzeitig für verschiedene Auswertungsanforderungen herangezogen werden kann. Durch eine Portfoliobeschreibungssprache, die auf dem Konzept der Mustersprachen beruht, wäre die individuelle Adaptierbarkeit der Portfolios möglich. Denn in einer nach dem Musterprinzip aufgebauten Beschreibung kann eine Balance des Portfolios zwischen den für verschiedene Auswertungen maßgeblichen Mustern (Form) und der Möglichkeit der freien individuellen Gestaltung (Inhalt) erreicht werden. Durch die Verknüpfung der Portfolioidee mit lebendigen Begriffen einer Mustersprache könnten Ordnung und Vielfalt in Einklang gebracht werden.

## Literatur

- Alexander, C. (1979). *The Timeless Way of Building*, New York: Oxford University Press.
- Alexander, C., et.al. (1995). *Eine Muster-Sprache*. Wien: Löcker.
- Bauer, R. (2014). *Didaktische Entwurfsmuster: Diskursanalytische Annäherung an den Muster-Ansatz von Christopher Alexander und Implikationen für die Unterrichtsgestaltung* In: URL: <http://ubdocs.uni-klu.ac.at/open/hssvoll/AC10776663.pdf>.
- Bauer, R., & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens: Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Brater, M. et.al. (2010). *Kompetenzen sichtbar machen: Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*. Frankfurt am Main/Berlin/...: Peter Lang.
- de Vries, F. (2011). *Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen*. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Flehsig, K-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland – Verlag für lebendiges Lernen.
- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung. In: URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf).
- Harslem, M. (2014). Praxisforschung: Dimension und Elemente In: URL: [http://www.selbstverantwortliches-lernen.de/assets/downloads/Praxisforschung\\_Elemente.pdf](http://www.selbstverantwortliches-lernen.de/assets/downloads/Praxisforschung_Elemente.pdf).
- Harslem, M., & Randoll, D. (2013). *Selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen: Ergebnisse eines Forschungsprojektes*. Frankfurt am Main/Berlin/...: Peter Lang.
- Reich, K. (Hg.) (2003). *Methodenpool*. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/portfolio.pdf>.
- Rothe, F. (2004). *Lernen individualisieren – Begabungen fördern*. Diplomarbeit zum Specialist in Gifted Education, spiralgeb. Studienausgabe, 18,80 €, Salzburg: Bezug über Frank Rothe, Samstr. 49 B, A-5023 Salzburg.
- Schieren, J. (2012). Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik. *Research on Steiner Education, Volume 3 Number 1* pp. 75-87, July 2012 Hosted at [www.rosejourn.com](http://www.rosejourn.com).

# **Individuation, Sinnerleben und Erkenntnis. Propädeutik der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik**

**Angelika Wiehl**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland, Graduiertenkolleg*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Ausgehend von der Frage, ob die Schulpädagogik Lernenden einen sinnstiftenden und freiheitlichen Entwicklungsweg ermöglichen kann, wird an einem Unterrichtsbeispiel der 10. Klasse das Konzept der Unterrichtsmethodik der Waldorfschule eingeführt, wie es Rudolf Steiner in Abgrenzung zur herkömmlichen und zur herbartianischen Pädagogik seiner Zeit propädeutisch veranlagt hat. Die vorliegende Skizze basiert auf der Dissertation zur „Propädeutik der Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik“ (Wiehl, 2015).

*Schlüsselwörter:* Unterrichtsmethode, Jugendalter, Individuation, Sinnerleben, Erkenntnis.

## **1. Ausgangsfrage**

Angesichts der zeitgenössischen Ereignisse, der Erdbebenkatastrophe in Nepal, der Flüchtlingstragödie im Mittelmeer, der täglichen Gewalt in Krisen- und Kriegsgebieten, auch der weltweiten Angst vor Terroranschlägen stellt sich die Frage: *Wie könnte eine Schulpädagogik aussehen, die sinnstiftend, menschenwürdig und freiheitlich ist, die jedem Individuum einen Übungs- und Entwicklungsweg öffnet?*

Diese pädagogische Frage kann hier nicht befriedigend beantwortet werden. Aber diese Frage dient als Impulsgeber, den Blick aus der großen sozialen Perspektive auf die Pädagogik und die Schule von heute zu lenken.

Mit einem Beispiel aus dem Deutschunterricht der 10. Klasse soll zunächst eine Spur gelegt werden, die das Interesse auf Sinn, Bild und Erkenntnis in Lernprozessen lenkt. Nach einem Ausflug in die traditionelle Unterrichtsmethodik wird ein Einblick in die elementaren Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik gegeben, wie sie Steiner exemplarisch, aber vor allem propädeutisch für die Waldorfschule entwickelt hat (Wiehl 2015). Die propädeutische Methodik Steiners begründet ein Unterrichtsprinzip, das jenseits einer zweckdienlichen Erziehung und auch anders als die kompetenzorientierte Schulpädagogik die selbstständige und selbstverantwortliche Urteils- und Handlungsfähigkeit des Lernenden zum Ausgangspunkt pädagogischer Handlungsfelder macht.

## **2. Zukünftige Entscheidungen genauer bedenken. Methodisches aus dem Deutschunterricht der 10. Klasse**

In einer Deutschepeche der Waldorfschule überlegen sich die Schüler der 10. Klasse Fragen zum Ödipus-Drama von Sophokles, die sie im Rahmen eines Aufsatzes schriftlich erörtern sollen. Die Themen für

die Interpretation sind nicht vorgegeben, sondern werden von den Schülern auf der Grundlage genauer Kenntnisse der Ödipus-Lektüre entwickelt. Ein Schüler schlägt die Arbeitsfrage vor: *Wie wäre Ödipus' Schicksal verlaufen, wenn er bei seinen leiblichen Eltern geblieben wäre?* - Aus dem Ödipus-Mythos ist bekannt, dass sich die schreckliche Vorhersage des Orakels von Delphi erfüllt: Ödipus tötet unterwegs auf einer Wanderung seinen Vater und heiratet, ohne es zu wissen, seine Mutter. Was aber wäre geschehen, wenn die leiblichen Eltern ihren Sohn nicht ausgesetzt hätten, wenn er bei ihnen am Hofe von Theben und nicht in Korinth aufgewachsen wäre?

Eine Schülerin schildert in ihrer schriftlichen Arbeit, wie Ödipus' Leben bei seinen leiblichen Eltern in der Kindheit und Jugend verläuft, bis es schließlich zum Streit mit dem Vater kommt, dieser getötet wird und der Sohn die Mutter ehelicht. Alles geschieht wie es geschehen soll, aber am anderen Ort und unter anderen Umständen, die ausgedacht sind. Nur das persönliche Fazit der Schülerin ist überraschend: Sie bezieht Ödipus' Verhalten, insbesondere die nachträgliche Selbst-Erkenntnis, auf ihr eigenes Schicksal: Sie habe in der 7. Klasse die Schule gewechselt, sei dann aber zurückgekommen und merke heute, dass ihr etwas fehle, weil sie sich *schicksalsmäßig* – so wörtlich in ihrem Aufsatz - mit ihrer ersten Schule, der Waldorfschule, verbunden fühle. Sie sei daher zu dem Schluss gekommen, in Zukunft ihre Entscheidungen genauer bedenken zu wollen.

Die Auseinandersetzung mit dem Ödipus-Mythos bedeutet einerseits Arbeit am literarischen Werk, das ein tragisches Bild der Schuld und der Schicksalsverflechtungen entwirft. Andererseits rührt die Ödipus-Lektüre an Fragen der Jugendlichen, die ihre eigene Lebenssituation betreffen und geprüft werden, z. B.:

- Wirkt Schicksal zufällig, vorgegeben oder bestimmt man es selbst?
- Welcher Sinnzusammenhang spricht sich in dem Mythos aus?
- Gibt es in diesem Netz von scheinbar notwendig auf einander folgenden tragischen Ereignissen überhaupt Entscheidungsmöglichkeiten?

Die Entscheidung – so kann aus dem Aufsatz der Schülerin entnommen werden – liegt bei jedem selbst; sie wäre anders durch eine vorausschauende Erkenntnis möglich.

Für den Lern- und Verstehensprozess der mythischen Erzählung sind – wie das Unterrichtsbeispiel zeigt – drei Dimensionen von Bedeutung:

1. das Bild des im Mythos enthaltenen Geschehens – die Bildszenerie verändert und überträgt die Schülerin;
2. der Sinn dieses Geschehens – die Sinn gebende Struktur behält sie in ihrer Beschreibung bei;
3. die zu bildende Erkenntnis, die – wie das Beispiel zeigt – mehr als das Verstehen des Mythos auch eine Selbsterkenntnis sein kann.

Diese Lernerfahrungen durch Bild, Sinn und Erkenntnis bilden den Kern der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik, wie sie Steiner für die Waldorfschule veranlagt, aber nicht konzeptionell und detailliert ausgearbeitet hat. Nach einem Exkurs in die Entstehungsgeschichte der Unterrichtsmethodik wird der Frage nachgegangen, welcher Stellenwert der Unterrichtsmethodik nach den Entwürfen Rudolf Steiners in der Schulpädagogik beigemessen werden kann.

### 3. Die schulpädagogische Methodik

Die Anfänge der schulpädagogischen Methodik und damit auch des Verständnisses von Unterrichtsmethoden, wie es heute in der pädagogischen Praxis verbreitet ist, liegen in der Großen Didaktik (1657) von Johann Amos Comenius. Er formuliert in dieser alles umfassenden „Lehrkunst“ die „Stufenleitermethode“ des Wissenserwerbs:

„Zuerst müssen die Sinne (sensus) der Knaben geübt werden (das ist das leichteste), dann das Gedächtnis (memoria), später das Erkenntnisvermögen (intellectus) und zuletzt die Urteilsfähigkeit (iudicium). Dies ist

die richtige Stufenleiter, weil das Wissen von der Sinneswahrnehmung ausgeht und durch die Vorstellungskraft (imaginatio) sich dem Gedächtnis mitteilt. Dann erwächst aus der Erweiterung der Einzelfälle (inductio) die Erkenntnis des allgemeinen Gültigen (universalia), und zuletzt aus fortgeschrittener Erkenntnis das Urteil, welches das Wissen sichert.“ (Comenius, 2007, 19)

Das Üben der Sinne, die Gedächtnisbildung, das Erkenntnisvermögen und die Urteilsfähigkeit sind die vier aufeinander aufbauenden Methoden eines Lernvorganges. Diese „Stufenleitermethode“ findet eine Fortsetzung in der sich seit dem 19. Jahrhundert formierenden Herbartischen Unterrichtslehre; sie wird bestimmt von der Annahme, dass Unterricht nach Stufen erteilbar sei und ihre exakte Einhaltung zum Lernerfolg führe. Was Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) als Lernprozess nach den vier Stufen „Klarheit, Assoziation, System und Methode“ für den Einzelunterricht beschreibt, gerinnt in der Adaption seiner Nachfolger, der Herbartianer, zu der so genannten Formalstufentheorie, die den Unterricht methodisch planbar und lenkbar machen soll. In Bezug auf die Lerninhalte bedeuten die herbartischen Methodenstufen:

1. Klarheit bedeutet so viel wie die Analyse und Synthese;
2. Assoziation heißt etwas mit anderem vergleichen;
3. System meint etwas in den Zusammenhang stellen;
4. Methode bedeutet die Funktion und Anwendung des Lerngegenstandes erfassen. (Herbart 1806/1965, S. 66 ff; 1835/2003, S. 30 f u. 50 ff)

Bis heute findet die Stufenmethode in Methodenlehrbüchern und in der Lehrerbildung ihren Niederschlag. Jede systematisch aufgebaute Unterrichtsstunde folgt Methodenschritten oder soll nach bestimmten Phasen gegliedert werden (Klippert, 2005; Meyer, 1987/2003 und 1988/2003). Die Methodenschritte „Vorbereiten – Bearbeiten – Ergebnis sichern“ gehören zum Repertoire einer Unterrichtsplanung und -durchführung und werden fachspezifisch oder fächerübergreifend angewandt; sie bilden gewissermaßen das gängige Grundmuster von Unterrichtsmethode. Auch aktuell empfohlene Methoden wie think-pare-share (eine Aufgabe verstehen, sich austauschen, Ergebnisse vorstellen) folgen letztlich diesem Prinzip und dienen der Effektivität des Lernens und der Wissensaneignung.

Am Beginn des 20. Jahrhunderts hegte man bereits Zweifel an der herbartischen und herbartianischen Unterrichtsmethodik, die u. a. von dem bekannten Herbartianer Wilhelm Rein an der Universität Jena (1886 bis 1923) gelehrt wurde (und die – nebenbei bemerkt - in Österreich lange die Grundlage des staatlichen Schulwesens war, wie es auch Steiner in seiner Schulzeit erlebte) (Wiehl, 2015, 174). Der intellektualisierenden Tendenz dieser hauptsächlich auf Kognitives ausgerichteten Lehr-Lern-Weisen setzen verschiedene Reformpädagogen Konzepte entgegen, die als handlungsorientierte Methoden und Sozialformen des Unterrichts fortbestehen. Bis heute profitiert die Schullandschaft von diesen Neuerungen der Reformpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts; Schule sollte lebensbezogen, sozialbewegt und identitätsstiftend sein (Skiera 2010). Das Methodenverständnis der Schulpädagogik durchläuft seither einen Wandel vom rein lehrergelenkten Unterricht zum selbstbestimmten, entdeckenden, projektorientierten Lernen; dennoch ist die systematische Unterrichtsstruktur „Vorbereiten – Bearbeiten – Ergebnis sichern“ in der Schulpraxis weit verbreitet.

#### **4. Das waldorfpädagogische Methodenkonzept**

Mit der Begründung der Waldorfschule 1919 stellte Rudolf Steiner ein neues pädagogisches Konzept vor, das sich zwischen der traditionellen Unterrichtsmethodik der Herbartischen Strömung und den reformpädagogischen Bestrebungen verorten lässt. Steiner führt exemplarische Unterrichtsmethoden ein, durch die sich die Waldorfpädagogik von der herbartianischen Methode, aber auch von anderen bis heute verbreiteten Lehr-Lern-Methodiken unterscheidet.

Die grundlegende Differenz zwischen Steiners und Herbarts Pädagogik liegt in den konträren Denkansätzen begründet. Steiner widerspricht sowohl der an Kant ausgerichteten philosophischen Denkweise Herbarts als auch seiner für die Pädagogik maßgeblichen Psychologie, die Vorstellungen in den

Mittelpunkt seelisch-geistiger Prozesse stellt (Herbart 1816). Selbst das Ich bildet sich nach Herbart nur aus Vorstellungskomplexen und ist nicht – wie in Steiners *Philosophie der Freiheit* – eine rein geistige Erfahrung im Denken (Steiner, GA 4). Steiners philosophischer Idealismus bedeutet für die Waldorfpädagogik, dass Methoden einer freiheitlichen Pädagogik entwickelt werden und dass sich diese einem auf Richtlinien und Standardisierungen festgelegtes Bildungswesen kaum anpassen werden.

Nach Steiners Bestreben sollte die Anthroposophie die Methode der Waldorfschule sein. Er betont vorangehenden Lehrern in ähnlicher Weise wiederholt: „Die Anthroposophie werden wir nur betätigen in der Methodik des Unterrichts“ (GA 293, 15). An anderer Stelle führt er weiter aus:

„wir wollen nicht den Inhalt der Anthroposophie in unsere Schule hineinbringen, wir wollen etwas anderes. Anthroposophie ist Leben, ist nicht bloß eine Theorie. Und Anthroposophie kann übergehen in die Gestaltungsfähigkeit, in die Handhabung des Unterrichts (...). Also insofern eine Methode für diese Schule geschaffen werden soll durch Anthroposophie, insofern streben wir. Wir erstreben Methodik, Unterrichtspraxis. Das ist es, in was wir auslaufen lassen möchten dasjenige, was aus einer wirklichen Erkenntnis des Geistigen wahrhaftig folgen wird“ (GA 297, 40 f).

Anthroposophie soll nur eine Methode sein und übergehen in die „Gestaltungsfähigkeit“ und die „Handhabung des Unterrichts“. Das bedeutet, dass nicht anthroposophische Inhalte, sondern Erkenntniswege und Übungen die Grundlage der methodischen und pädagogischen Praxis sind. Aber Steiners pädagogische Werke enthalten keinen Methodenkanon, sondern exemplarische Unterrichtsempfehlungen, die meist inhaltlich als Lehrplanangaben verstanden werden, die aber auch methodisch gelesen werden können. Aus methodischer Sicht bilden sie die Elemente der anthroposophischen Erkenntnisübung nach. Es trifft daher zu, dass die von Steiner exemplarisch empfohlenen Unterrichtsmethoden den „Weg, den die Erkenntnis überhaupt geht“ (Heitger, 2009, 350), beschreiben.

Das Spezifische der Waldorfmethode ist, dass diese erkenntnisübenden Methoden im Zusammenhang mit der *entwicklungsbezogenen pädagogischen Anthropologie* Steiners stehen. Bereits 1906/07 entwickelt er in dem auch als Schrift vorliegenden Vortrag zur *Die Erziehung des Kindes vom Standpunkt der Geisteswissenschaft* (Steiner, GA 34, 309 ff) die altersstufenbezogenen Lerndispositionen, die in weiteren pädagogischen Kursen die Grundlage unterrichtsmethodischer Angaben sind. Er charakterisiert drei Haltungen, die nachahmende, die nachfolgende und die urteilsbildende Haltung, die in Folge jeweils als typisches oder prägendes Lernverhalten in einer ungefähr sieben Jahre dauernden Entwicklungsphase auftreten. Ab 1919 gibt Steiner diesen Lerndispositionen gemäß eine Fülle an Unterrichtsbeispielen, an denen man vier elementare Lehr-Lern-Methoden ablesen kann. Es handelt sich um die Methoden des bildhaften, des erzählenden, des urteilenden und des rhythmischen Unterrichts. Das Hauptmerkmal der bildhaften Methoden ist nicht die äußere bildhafte Darstellung und Anschauung, sondern das individuelle Bilderleben und Vorstellen. Ähnlich wie im Nachahmungsvorgang, wenn z. B. ein Bewegungsablauf wahrgenommen, dann verinnerlicht und schließlich ausgeführt wird, vollzieht sich das Bilderleben als ein bildhaftes Anverwandeln des sprachlich oder auch medial vermittelten Bildes. Jedes wahrgenommene und vorzustellende Bild erscheint beim Rezipienten in individueller Ausprägung. Mit diesem Prozess der Individualisierung im vermittelnden Unterricht, beim Erzählen, Darstellen oder auch Charakterisieren, ist zu rechnen. Außerdem ist die Vorstellungsbildung die Quelle der Erinnerung, an die Urteils- und Begriffsbildung anschließen.

## 5. Perspektiven einer propädeutischen Unterrichtsmethodik

Auf die vier Methoden, die bildhafte, die erzählende oder vermittelnde, die urteilsbildende und auf die rhythmische Unterrichtsgestaltung konzentrieren sich Steiners exemplarische Lehr-Lern-Empfehlungen. Sie bilden einerseits den Kern der Methodik in der Waldorfschule, andererseits sind sie nur elementare Methoden des Lehrens, das im Sinne der Performativität Lernen ermöglicht. Die Vermittlungspraxis steht in Steiners Unterrichtsempfehlungen deutlich im Vordergrund; aber er geht nicht nur von weisenden Unterrichtsmethoden aus, sondern von der unmittelbar nachvollziehenden Bild- und Erkenntniserfahrung, die in der rhythmischen Konzeption des Unterrichts zur Übung wird. Unter diesen Prämissen verstehen sich die genannten Unterrichtsmethoden nach Steiner als propädeutische Methoden: Wie an dem Beispiel

des Ödipus-Mythos gezeigt, sind diese elementaren Methoden, durch die Bild, Sinn und Erkenntnis zur Lernerfahrung werden, altersstufenbezogen und fachspezifisch zu gewichten, aber auch im Sinne eines künstlerischen Unterrichts – den Steiner als Alternative zum wissenschaftsdominierten und intellektuellen Unterrichtsverfahren vorschlägt – weiter zu entfalten. Steiners Verständnis vom künstlerischen Unterricht bezieht sich nicht allein auf den Unterricht der bildenden und musischen Künste, sondern vor allem auf die Unterrichtsmethode im allgemeinen; die künstlerische Methodik kennzeichnet sinnstiftendes, bildschaffendes Erleben und *schöpferisches* Tätigsein (Wiehl, 2015, 272). Für die pädagogische Praxis bedeuten die methodischen Prinzipien:

- Der *bildhafte Unterricht* schult das innere Bildvermögen und regt die künstlerische Phantasie an;
- der *erzählende Unterricht* erschließt sinnstiftend Erinnerungen und Kenntnisse des Menschheitsgedächtnisses und ist gedächtnisbildend;
- der *urteilsbildende Unterricht* ermöglicht über den Verstehensprozess hinaus eigene Erkenntnisse zu gewinnen und eigene Standpunkte einzunehmen;
- die *rhythmische und wiederholende Gestaltung* von einzelnen Übungselementen ist die Voraussetzung für nachhaltige Gedächtnis- und Urteilsbildung und für die Könnerschaft in praktischen wie intellektuellen Disziplinen – denn Üben führt zu Können; die rhythmische Unterrichtsgestaltung, die Rahmung des Methodischen, kann daher als eine spezifisch waldorfpädagogische Realisation einer „Pädagogik der Übung“ (Brinkmann, 2012) gesehen werden.

Methodenvielfalt, die heute schon beinahe als zwingendes Konzept der Schulpädagogik gilt, geht in der Waldorfpädagogik von diesen elementaren Methoden aus. Allerdings fehlt in Steiners pädagogischem Werk das Unterrichtsgespräch, das in den meisten Unterrichtsmethodiken, besonders im Methodenkanon kooperativer und entdeckender Lernformen einen großen Raum einnimmt. Das *Unterrichtsgespräch*, auch der Dialog, bildet neben den vier genannten elementaren Unterrichtsmethoden eine fünfte Elementarmethode. Die Waldorfpädagogik hat oder hätte das Potential zur Entwicklung dialogischer und sozialer Lernformen, also zu einer lernenden Gesprächs- und Begegnungskultur; insbesondere basiert der sinnstiftende, urteilsbildende Unterricht auf einer dynamischen Gesprächsarbeit mit hoher Schülerbeteiligung, deren Theorierahmen jedoch noch zu erschließen ist (Wiehl, 2015, 369 ff).

Die Lernerfahrungen mit Bild, Sinn und Erkenntnis fördern die Individuation im Jugendalter, weil Wissen nicht nur angeeignet, sondern im Lebensbezug erlebt und reflektiert wird; Bild, Sinn und Erkenntnis gehören heute zu einer lernenden Begegnungskultur – und zu einer Schulpädagogik, die *sinnstiftend, menschenwürdig und freiheitlich ist, die jedem Individuum einen Übungs- und Entwicklungsweg öffnet*.

## Literatur

(Hinweis: Die Werke Rudolf Steiners werden nach der Gesamtausgabe (= GA) zitiert.)

- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (1657).  
Übersetzt u. herausgegeben von A. Flitner. Mit einem Nachwort zur neueren Comeniusforschung  
von K. Schaller. 10. Aufl., Stuttgart.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*.  
Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Heitger, M. (2009). Vom Missbrauch des Methodenbegriffs in der sogenannten «Neuen Lernkultur».  
In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 85/2009, Heft 3, S. 346-360.
- Herbart, J. F. (1816). *Lehrbuch zur Psychologie*. Königsberg, Leipzig.
- Herbart, J. F. (1806/1965). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.  
In: ders. (1965): *Pädagogische Schriften*. Hrsg. von W. Asmus. Zweiter Band, Pädagogische Grundschriften.  
Düsseldorf, München.
- Herbart, J. F. (1835/2003). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Hrsg. von E. Matthes u. C. Heinze. Darmstadt.
- Herbart, J. F. (2006). *Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks  
eingehn*. Hrsg. v. R. Coriand. Jena.
- Klippert, H. (2005). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. 15. Aufl., Weinheim, Basel.
- Meyer, H. (1987/2003). *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. Berlin. Lizenzausgabe für die Wiss.  
Buchgesellschaft Darmstadt.
- Meyer, H. (1988/2003). *Unterrichtsmethoden I. Theorieband*. 2. Aufl., Berlin. Lizenzausgabe für die  
Wiss. Buchgesellschaft Darmstadt.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. Eine kritische Einführung.  
2. Aufl., München, Wien.
- Sophokles (2010). *König Ödipus*. Übers. u. Nachw.: Steinmann, Kurt. Stuttgart: Reclam.
- Steiner, R. (GA 4) (1995). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung.  
Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*, 1894/1918. 16. Aufl., Dornach.
- Steiner, R. (GA 34) (1987). *Lucifer – Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus Zeitschriften  
«Lucifer» und «Lucifer – Gnosis»*, 1903-1908. 2., neu durchges. Aufl., Dornach.
- Steiner, R. (GA 293) (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Teil I, 1919. 9.,  
neu durchges. u. erg. Aufl., Dornach.
- Steiner, R. (GA 297) (1998). *Idee und Praxis der Waldorfschule*, 1919-1920. Dornach.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

# **Die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch Theaterarbeit: das Törless-Projekt der Literatur-Oper Köln**

**Udo Käser & Andreas Durban**

*Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Deutschland*

*Hochschule für Musik und Tanz Köln, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Schule als hochgradig einflussreicher Bildungsort verfolgt neben fachspezifischen auch fachübergreifende Zielsetzungen. Ausgehend von einer Analyse des Verhältnisses dieser Zielvorgaben unter den Aspekten der Bildung von Schülerinnen und Schülern bzw. der Vermittlung von Kompetenzen, werden die Arbeit der Literatur-Oper Köln im Allgemeinen sowie im Speziellen ihr Törless-Projekt vorgestellt. Hierbei handelt es sich um ein theaterpädagogisches Projekt, das die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Bullying zum Ziel hat. Die Erfahrungen im Projekt werden berichtet und mit Blick auf die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag diskutiert.

*Schlüsselwörter:* Bullying, Gewalt in der Schule, Sozialkompetenz, Theaterpädagogik

**ABSTRACT.** School as an important source of education and development tries to pursue subject-specific as well as interdisciplinary learning objectives. The relationship between these goals is analysed in regard to the terms 'education' and 'competence'. Against this background, the Literatur-Oper Köln and its Törless-project are described. This is a theatre project with the aim to promote social competencies of pupils and their ability to cope with bullying. The experiences of the project are reported and discussed regarding the necessity of a holistic advancement of pupils.

*Keywords:* bullying, school violence, social competence, theatre pedagogy.

## **Vorüberlegungen**

Aus phänomenologischer Perspektive kann Schule als eine Einrichtung verstanden werden, in der Lern- und Sozialisationsprozesse von Heranwachsenden in institutionell organisierter Form stattfinden. Wesentlich schwieriger ist es Schule in funktionaler Hinsicht zu charakterisieren und die Frage zu beantworten, welche Aufgaben der Schule zukommen bzw. weswegen Schülerinnen und Schüler Schule besuchen sollen. Denn die einfache Antwort „[...] um etwas zu lernen [...]“ auf diese Fragen führt unmittelbar zu weiteren Fragen, was in der Schule gelernt werden soll, wie die Auswahl von Lernzielen zu rechtfertigen ist, wie Lernprozesse organisiert werden sollen und wie sich Organisation und Gestaltung schulischer Lern- und Sozialisationsprozessen legitimieren. Darüber hinaus stellt sich ebenfalls die Frage, wer entsprechende

Entscheidungen darüber, was und wie gelernt wird, mit welcher Berechtigung treffen soll.

In Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Bildungswissenschaft sind diese Fragen im Laufe der Zeit sehr unterschiedlich beantwortet worden. Eine der frühesten Antworten auf die Frage, in welcher Weise überhaupt gelernt wird, wurde vor ca. 2.500 Jahren gegeben und ist es – mit Blick auf die Konsequenzen für die Organisation von Lernprozessen in der Schule – heute noch Wert näher betrachtet zu werden. Platon, wenn man der Interpretation seiner Schriften durch Wieland (1999) folgt, vertritt die Auffassung, dass Lernen als Erkenntnisgewinn – verstanden zugleich als der Erwerb von deklarativem Wissen und prozeduralem Können – in einem mehrschrittigen Prozess erfolgt und im Wesentlichen im unmittelbaren, persönlichen Bezug zwischen einem Lernenden und einem Helfer, der im Sinne der *Meäutik* Platons eine Hebammenfunktion wahrnimmt, durch Dialog und Übung vorangebracht wird (Käser, 2010). Die Phasen dieses Prozesses, wie sie im Dialog *Menon* am Beispiel eines Jungen analysiert werden, der die Aufgabe enthält, zu einem gegebenen Quadrat ein neues Quadrat zu konstruieren, das den doppelten Flächeninhalt besitzt, entsprechen unterschiedlichen Phasen der Selbstreflexion (Friedländer, 1957): In einer ersten Etappe ist der Lernende im Lernprozess noch unreflektiert. Er weiß nicht um die Fehler, die er begeht, glaubt ein Wissender zu sein und richtig zu handeln. Das Erleben von Widersprüchen – lernpsychologisch würde heute von kognitiven Konflikten gesprochen werden, die durch den Helfer, der die Hebammenfunktion wahrnimmt, induziert wird (Draschoff, 2000, Minnameier, 2005, Sander & Heiß, 2012) – führt dazu, dass der Lernende erkennt lediglich eine falsche Meinung vertreten zu haben. Das Reflektieren über die eigenen fehlerhaften Handlungen und die kognitiven Schemata, welche den Fehlern zugrunde liegen, ist Grundlage dafür in einem Aha-Erlebnis oder Aha-Effekt (Bühler, 1918, Weisberg, 1989) zu einer richtigen Meinung zu gelangen, bei der es sich aber noch nicht um ein gefestigtes Wissen handelt. Erst mit Übung erwirbt der Lernende nämlich qualifiziertes Wissen, welches über eine bloß richtige Meinung hinausgeht und das sich durch verschiedene Merkmale auszeichnet: Der Wissende weiß sein Wissen flexibel unter variierenden Bedingungen effektiv zu verwenden, lässt sich durch unterschiedliche Rahmenbedingungen nicht verunsichern und ist dazu in der Lage, andere zu unterstützen selbst dieses Wissen zu erwerben (Wieland, 1999, Käser, 2010).

Wird dieses Verständnis von Lernen auf die Organisation von Lernprozessen in der Schule übertragen, ergibt sich unmittelbar die Forderung schulisches Lernen so zu organisieren, dass Schülerinnen und Schülern Prozesse ermöglicht werden müssen, in denen sie sich Wissen im Wesentlichen durch die kreative Auseinandersetzung mit ihren eigenen Irrtümern und durch die Rekombination bekannter Zusammenhänge unter einer neuen Perspektive eigenaktiv erarbeiten können (Oser, 1997, Käser, 2010). In Methode und Zielsetzung ist dies kompatibel zu einem Verständnis von Bildung, wie es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik etwa bei Litt (1968) formuliert wird: Bildung bedeutet die Verfassung eines Menschen, in der er in sich selbst und in seiner Beziehung zur Welt eine gewisse Ordnung gestiftet hat. Sich selbst eine sinnhafte Ordnung zu stiften, ist aber nur möglich in einem Prozess, der durch Eigenaktivität und Reflektion gekennzeichnet ist und in dem sich Lernende individuell mit sich und ihrer Umwelt aktiv auseinandersetzen.

Einem solchen klassischen Verständnis und Begriff von Bildung steht heute im Zuge der Wende innerhalb der Pädagogik hin zu einem Primat von empirischer Bildungswissenschaft und -forschung (Zlatkin-Troitschanskaia & Gräsel, 2011, Aljets, 2015), wie sie für das deutschsprachige Europa als Trend im Rahmen eines „global turn“ (Röhr-Sendmeier & Käser, 2016, in Vorbereitung) in Richtung einer anglo-amerikanischen Traditionslinie konstatiert werden kann, der Begriff der Kompetenz gegenüber. Der konkret wirkende Begriff der Kompetenz scheint präziser definiert werden zu können und leichter operationalisierbar zu sein als der eher abstrakte Begriff der Bildung – tatsächlich ist dies jedoch nicht so: Denn wenn auch Kompetenz innerhalb eines empirischen Wissenschaftsverständnisses oft im Rückgriff auf Weinert (2002) als kognitiv erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen inkl. der damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können, definiert wird, liegt so nur vermeintlich eine einheitliche Begriffsdefinition vor. Tatsächlich hat Weinert (1999) selbst bei anderer Gelegenheit eine rein kognitive Definition von Kompetenz empfohlen, wie sich auch ansonsten innerhalb

eines empirischen Wissenschaftsverständnisses sehr unterschiedliche Verwendungen des Kompetenzbegriffs finden (Röhr-Sendlmeier & Käser, 2016, in Vorbereitung) und eine Bestimmung des Verhältnisses von Kompetenz zu Bildung fehlt (Müller-Ruckwitt, 2008). Einigkeit besteht letztlich nur darin, dass dem Begriff der Kompetenz notwendig der Aspekt der Performanz innewohnt – was aber gerade keinen Unterschied zum Begriff der Bildung im obigen Verständnis beinhaltet, welches auch mit dem Verfügen über prozedurales Wissen einhergeht.

Zumindest erlaubt der Kompetenzbegriff aber die Differenzierung, dass es in der Schule sowohl um die Förderung fachspezifischer als auch um die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten geht (Dahlmanns, Pucker, Cummings & Käser, 2014). Schule will auf der einen Seite genuin mathematische, mutter- und fremdsprachliche, geisteswissenschaftliche und technisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen fördern, aber auch künstlerisch-musische und motorische. Die Förderung solcher spezifischen Kompetenzen wie z. B. der Rechenfähigkeit oder der orthographischen Kompetenz sind im Allgemeinen an die Fachstruktur von Unterricht gebunden, wenn es auch verbindende Elemente gibt: Die Förderung der Schreibfähigkeit im Grundschulunterricht der Muttersprache beinhaltet etwa auch eine feinmotorische Förderung, wenn Kinder zu schreiben lernen. Des Weiteren gibt es aber auch Kompetenzen, denen ein fächerübergreifender Charakter zukommt. In der Schule sollen etwa auch motivationale, soziale, mediale, argumentative oder metakognitive Kompetenzen gefördert werden. Solche Ziele werden aber nicht nur in einem spezifischen Unterricht verfolgt, sondern sollten deklarative und prozedurale Inhalte des Unterrichts in jedem Unterrichtsfach sein.

Insofern ist die Frage nach dem Stellenwert, den fachspezifische gegenüber fächerübergreifenden Kompetenzen einnehmen, von Interesse. Diese Frage kann auf verschiedenen Ebenen gestellt werden: für die alltägliche Schulpraxis von Lehrkräften, für das schulspezifische Curriculum, für die curricularen Vorgaben auf Landesebenen, für die Lehrerausbildung oder auch für die wissenschaftliche Forschung. Zumindest für die curricularen Vorgaben zeigt sich regelmäßig ein Primat fachspezifischer Zielvorgaben (Singer, 2009). Bereits in älteren Curricula finden sich fächerübergreifende Ziele zumeist nur in den Präambeln im allgemeinen Hinweis, dass Schule das Ziel verfolgt die Individualität von Schülerinnen und Schülern in sozialer Verantwortung zu fördern. In modernen Curricula bleiben fächerübergreifende Kompetenzen ähnlich un- bzw. unterbestimmt. So heißt es etwa im Curriculum des Landes NRW für die Sekundarstufe I: „Im Einzelnen zeigen Kernlehrpläne auf, welche allgemeinen Bildungsziele mit dem jeweiligen Fach verfolgt werden und welchen Stellenwert das jeweilige Fach im Gesamtzusammenhang schulischer Grundbildung hat. Diese allgemeinen Bildungsziele stecken den Rahmen ab für die folgende Konkretisierung von fachbezogenen Kompetenzen“ (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule, 2015). Während dann jedoch eine Bestimmung fachbezogener Kompetenzen curricular angestrebt wird, fehlt eine Konkretisierung, wie allgemeine Bildungsziele in der Praxis schulischen Unterrichts erreicht werden sollen.

Diese curriculare Vagheit gegenüber fächerübergreifenden Kompetenzen ist problematisch, da gerade Kompetenzen, die sich nicht nur aus einem fachlichen Anspruch ergeben, auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern abzielen, so dass es sich bei ihnen um Bildungsziele im engeren Sinne handelt. Die aktuellen curricularen Entwicklungen in Folge des so genannten PISA-Schocks (Sill, 2006, Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010) zielen aber vor allem auf Fachkompetenzen ab, so dass fächerübergreifende Ziele aus dem Blick zu geraten drohen. Dort wo aber fächerübergreifende Ziele in den Blick genommen werden – etwa soziale Kompetenzen in PISA 2000 (Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann & Weiß, 2003) – stellt sich die Frage, ob ihre Operationalisierung und Erfassung mittels Selbstberichten im Kontext eines funktionalistischen Forschungsparadigmas überhaupt sachgemessen ist (Jahnke, 2006, Röhr-Sendlmeier & Käser, 2016, in Vorbereitung).

## **Förderung personaler Kompetenzen – das Theaterprojekt der Literatur-Oper Köln**

Vor diesem Hintergrund soll ein Erfahrungsbericht zur Arbeit der Literatur-Oper Köln (LOK) vorgestellt werden. Die Literatur-Oper Köln versteht sich als ein theaterpädagogisches Angebot an Schulen, welches

die Individuation und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern außerhalb des regulären Unterrichts in Projekten fördern und unterstützen möchte, in denen Literaturopern in der Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern der kooperierenden Schulen mit professionellen Künstlern und pädagogisch-psychologisch geschulten Mitarbeitern besprochen, entwickelt, geprobt und aufgeführt werden.

Die Wurzeln von Literaturopern als Kunstform liegen in den 1920er / 1930er Jahren – berühmte Beispiele sind „Wozzeck“ von Berg oder die „Dreigroschenoper“ von Brecht aus den Jahren 1921 bzw. 1928. Gekennzeichnet sind Literaturopern durch die die Vertonung literarischer Werke mit Übernahme originaler Textpassagen. Wesentliche Verkürzungen der Textgrundlage werden nicht vorgenommen. Klassische Opernstrukturen wie z. B. Arien oder instrumentale Kompositionsteile werden aufgelöst. Die leitmotivische Stilistik steht im Dienst der dem Text innewohnenden Erzählstruktur und unterstützt die Auseinandersetzung mit den literarischen Inhalten, wodurch Literaturopern gleichermaßen für ein jugendliches wie für ein erwachsenes Publikum geeignet und interessant sind (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014).

Bei der Realisation von Projekten geht die Literatur-Oper so vor, dass im Vorfeld zunächst ein literarisches Werk ausgewählt wird, das thematisch auch eine Projektionsfläche für alltägliche Probleme von Schülerinnen und Schülern bietet – Beispiele sind etwa die Werke „Frankenstein“ von Mary Shelley oder „Das Bildnis des Dorian Gray“ von Oscar Wilde unter den Perspektiven „Ausgrenzung“ bzw. „Moral und Hedonismus“, zu denen bereits Aufführungen umgesetzt worden sind (Durban, 2015). In einem ersten Schritt werden dann musikalische Kompositionen und Gesang von Studierenden aus Kompositionsklassen der Hochschule für Musik und Tanz Köln in freier Projektarbeit für das jeweilige literarische Werk entwickelt. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, sich selbst als Individuen in einer Gruppe produktiver Künstlerinnen und Künstler zu erfahren. Mit dem Ergebnis ihres Projekts gehen die Studierenden dann in einem zweiten Schritt als Trainer, Coachs und Lehrer an die kooperierende Schule, wo sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern, die eigene Rollen in der Literaturoper übernehmen können, als Vermittler für Musik und Literatur auftreten. Unterstützt wird die gemeinsame Arbeit von weiteren professionellen Künstlern, Pädagogen und Psychologen, die die Arbeit der Literatur-Oper begleiten. Im Projekt erhalten die Jugendlichen sodann die Möglichkeit ihre eigenen Ideen und Alltagserfahrungen zum Thema der Literaturoper in die Gestaltung des Stücks einzubringen, so dass auch sie sich als künstlerisch produktive Individuen in einer Gruppe erfahren. Das ursprüngliche Produkt der Studierenden wird in dieser gemeinsamen Arbeit weiterentwickelt und findet jetzt eine endgültige Gestalt, in die sich alle Beteiligten einbringen können. In dieser Form wird die Literaturoper schließlich aufgeführt, so dass sich die Schülerinnen und Schüler einerseits auch ihren Eltern und Lehrkräften gegenüber präsentieren, andererseits diese neue Erfahrungen über die Potenziale der Jugendlichen machen können.

Der Vorgehensweise der Literatur-Oper liegen verschiedene Überlegungen zugrunde, welche für eine ganzheitliche Förderung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sprechen. So eröffnet das Theaterspielen die Möglichkeit der Förderung von Individuation durch die Erfahrung von Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (Krappmann, 2000, Al-Diban, Magister, Matko & Walther, 2012). Zugleich sichert die Fiktionalität der Handlung das Ausprobieren unterschiedlicher Rollen und Perspektiven, ohne dass der Status des Einzelnen im Realen gefährdet wird (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014). Das gemeinsame Arbeiten von Künstlerinnen und Künstlern sowie Schülerinnen und Schülern initiiert ko-konstruktive, produktorientierte Lernprozesse (Voß, 2005), in denen die Jugendlichen als Akteure in einem gemeinsamen kreativen Prozess Ernst genommen werden. So wird die Möglichkeit eröffnet, dass auch die Teilnehmer das Arbeiten an der Literaturoper Ernst nehmen und sich selbst ein nachhaltiges Verständnis für die Inhalte der Textgrundlage erarbeiten. Des Weiteren geht ein solches Tätigsein oft mit Flow-Erleben (Csíkszentmihályi, 2000) einher und begünstigt im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) die Qualität von Lernprozessen. Die Orientierung an der Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler bringt lebensweltliche Relevanz mit sich und hat nicht nur eine motivationale Funktion, sondern ist auch innerhalb der Sinndimensionen von Bildung unerlässlich (Klafki & Braun, 2007). Zugleich begegnen und erleben die Schülerinnen und Schüler im Projekt auf sachlicher und auf personaler Ebene Kultur, in deren Begegnung ein Empfinden von Erhabenheit ausgelöst werden kann.

## Das Törless-Projekt

Das Törless-Projekt als ein Projekt der Literatur-Oper Köln wurde in Kooperation mit der „Initiative gegen Bullying in der Schule“ (IBiS) des Institut für Psychologie der Universität Bonn an der Montessori-Hauptschule in Köln-Bickendorf mit 12 Schülerinnen und 12 Schülern der siebten Jahrgangsstufe realisiert<sup>1</sup> und zielt speziell auf die Förderung sozialer Kompetenzen ab. Dies geschieht im Rahmen der Aufführung des Romans „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ von Robert Musil als Literaturoper. Umgesetzt wird die Romanhandlung, dass Schüler eines Internats einen Mitschüler bei einem Diebstahl beobachten und beschließen, diesen Vorfall nicht zu melden, sondern den Mitschüler sadistisch zu quälen (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014). Die Darstellungen von Gewalt zwischen Schülern, wie sie in Musils Roman vorgenommen und in der Aufführung der Literaturoper szenisch dargestellt werden, werden als Projektionsfläche zur Auseinandersetzung mit den alltäglichen schulischen Gewalterfahrungen der teilnehmenden Jugendlichen genutzt.

Dabei wird speziell Bullying als eine Form systematischer Gewalt thematisiert, die unter Schülerinnen und Schülern häufig als „Mobbing“ bezeichnet wird. In deutschsprachiger wissenschaftlicher Literatur wird alternativ etwa auch von „Schikanieren“ gesprochen (Richter, Bowles, Melzer & Hurrelmann, 2007). Hiermit wird das Phänomen bezeichnet, dass bestimmte Kinder / Jugendliche, die im sozialen Gefüge der Klassen- bzw. Schulgemeinschaft eine niedrige Position einnehmen, wiederkehrend Gewalt (physisch, verbal, psychisch, relational oder sexualisiert) von Seiten immer der gleichen Kinder / Jugendlichen ausgesetzt sind, welche im sozialen Miteinander eine hohe Position einnehmen (Olweus, 1993). Seit den 1970er Jahren wird Bullying untersucht und es ist gut dokumentiert, dass eine solche Gewaltform keine Ausnahme darstellt, sondern regelmäßig in Schulklassen vorzufinden ist. Je nach Studie schwanken die Prävalenzen für die Rolle des Täters zwischen ca. 8 und 14 Prozent sowie für die Rolle des Opfers zwischen 5 und 18 Prozent (Klein, Dahlmans, Leesemann & Käser, 2015). Neben Opfern und Tätern, die zumeist aufgrund eines Machtmotivs handeln, treten im Bullying-Prozess Schülerinnen und Schülern in weiteren Rollen als Assistenten, Verstärker, Außenstehende und Verteidiger auf (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Östermann & Kaukiainen, 1996). Assistenten (Prävalenz zwischen ca. 7 und 20 Prozent) helfen den Tätern, während Verstärker (Prävalenz zwischen ca. 6 und 16 Prozent) die Täter zwar nicht direkt unterstützen, sie aber anfeuern und so zu einer Zunahme der Intensität von Gewalt im Bullying-Prozess beitragen. Beide Gruppen handeln häufig aufgrund eines Anschlussmotivs. Außenstehende (Prävalenz zwischen 9 und 30 Prozent) meiden Bullying-Situationen und versuchen sich nicht in die Gewaltakte von Bullying involvieren zu lassen, um in dieser Weise zu vermeiden selbst zum Opfer zu werden. Hierdurch wird Bullying langfristig stabilisiert, da Täter das Verhalten von Außenstehenden als stillschweigende Zustimmung (fehl-)deuten (Kulis, 2005). Verteidiger (Prävalenz zwischen 9 und 30 Prozent) setzen sich für Opfer ein und sind prosozial motiviert. Hierbei liegen im Klassenvergleich erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Prävalenzen vor. Des Weiteren sind Bullying-Prozesse ohne interventive Maßnahmen vergleichsweise stabil (Klein, Dahlmans, Leesemann & Käser, 2015). Schließlich gehen sie mit massiven negativen Folgen einher (Olweus, 1993). Dies betrifft die Opfer z. B. im Zuge von Prozessen der Viktimisierung, letztlich aber alle Beteiligten. So werden auch Täter im Zuge von Bullying stigmatisiert und finden oft keine Möglichkeit ihre Rolle in der Klasse zu verändern.

Daher verfolgt das Törless-Projekt mit der Förderung sozialer Kompetenz die spezifische Absicht, Schülerinnen und Schülern Perspektiven zu eröffnen, wie sie im Umgang mit systematischen Formen von Gewalt gewohnte Verhaltensmuster als Täter, Assistenten, Verstärker, Außenstehende oder Opfer ablegen und sich Bullying entgegen stellen können. Die theaterpädagogische Arbeit erfolgte über einen Zeitraum von acht Wochen, in denen zwei Mal pro Woche Treffen mit den Schülerinnen und Schülern stattfanden, und war in zehn thematische Abschnitte (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014, 421f.) gegliedert:

1. Neben den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern gilt unser Dank für die Gestaltung des Törleß-Projekts dem Komponisten Henrik Albrecht, dem Pianisten und Dirigenten Georg Leisse, den Studierenden der Hochschule für Musik und Tanz Köln, der Bühnen- und Kostümbildnerin Birgit Pardun, der Leiterin der PR/Veranstaltungsorganisation der Hochschule für Musik und Tanz Köln, Dr. Heike Sauer, dem Leiter der LAG Musik Michael Brüning, der Theaterpädagogin Agnes Rottland, den Psychologinnen Anne Krase und Vera Peiffer sowie den Mitarbeitern der Montessori Hauptschule Köln, die das Projekt überhaupt erst möglich gemacht haben, insbesondere der Klassenlehrerin Inken Waltz.

### **1. Treffen: Theater oder Wirklichkeit**

Die Inhalte des literarischen Textes werden den Schülerinnen und Schülern schrittweise durch offene, assoziative Gespräche, kreatives Schreiben von Szenen und von den Jugendlichen in Eigenregie erarbeiteten szenischen Aufführungen nahe gebracht.

### **2. Treffen: Der gefochtene Dialog**

Die Teilnehmer werden in die Probebühnen und Übungsräume der Opernschule geführt. In professioneller Umgebung erhalten sie Fechtunterricht als darstellerisches Grundlagentraining.

### **3. Treffen: Gegeneinander**

Die Darstellungstechnik des Improvisierens wird vermittelt. Zum Thema Bullying werden Gruppenimprovisationen durchgeführt.

### **4. Treffen: Die Musik**

Die Gesangsstudierenden besuchen die Schule und stellen sich musikalisch vor. Einzelne gemeinsame Szenen werden erarbeitet.

### **5. Treffen: Miteinander**

Die Improvisationstechniken werden vertieft, auf improvisatorischen Wegen werden Lösungsstrategien für Bullying gesucht.

### **6. Treffen: Ganz schön komplizierte Worte – Gespräche über den Roman**

Besonders komplexe literarische Beschreibungen der Gefühlswelten Törleß' werden aufgegriffen und im Deutschunterricht der Klasse besprochen.

### **7. Treffen: Törleß und die Negativen Zahlen – Kant, der große Philosoph**

Mathematische Fragen, die in den Dialogen der Protagonisten auftauchen, werden mit Unterstützung des Mathematiklehrers erläutert und mit philosophischen Fragen des Romans in Verbindung gebracht.

### **8. Treffen: Wie spreche ich eigentlich auf einer großen Bühne?**

Es werden Sprachresonanz- und Artikulationsübungen durchgeführt und trainiert, sicherer auf der Bühne aufzutreten.

### **9. Treffen: Schlussproben – ein Team, ein Ziel**

In einer ganztägigen Probenarbeit werden der szenischen Ablauf und Übergänge zwischen den Szenen in Verbindung mit Lichtregie, Kostümen, Maske, Bühnenbild etc. geprobt.

### **10. Treffen: Die anderen schauen zu**

Das Stück wird an zwei Tagen aufgeführt – zum einen im Rahmen einer Abendvorstellung für Eltern, Lehrer und Gäste, zum anderen in einer Nachmittagsvorstellung für Mitschüler.

Die theaterpädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fokussierte hierbei im Wesentlichen auf drei Bereiche: erstens der Problematisierung von Schülergewalt als der Thematik des Romans, zweitens dem Schauspielunterricht, welcher auf Übungen zum freien Improvisieren, Stimmtraining und Fechtunterricht basierte, sowie drittens den Bühnenproben und den beiden Aufführungen (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014). Erweitert wurde dieses Grundkonzept der Literaturoper im Törleß-Projekt dadurch, dass von den Psychologen im Team mit den Jugendlichen während der Entwicklung des Stücks Bullying-Szenen aus dem schulischen Alltag der Schülerinnen und Schüler unter dem Motto „Miteinander – Gegeneinander“ erarbeitet, besprochen und frei gespielt wurden. Des Weiteren wurde begleitend eine Bullying-Intervention durchgeführt, die am Vorgehen des no-blame-approachs orientiert war (Blum & Beck, 2010). In diesem Rahmen wurden auch Protokollbögen verwendet, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler eigene Bullying-Erfahrungen während des Projekts im Selbstbericht notieren konnten.

## Erfahrungen und Ausblick

Welche Wirkung hatte die theaterpädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern? Zunächst wurde schnell deutlich, dass die Möglichkeit in der Schule selbst kreativ und gestalterisch tätig zu werden von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern mit hoher Begeisterung aufgenommen wurde. Wenn auch den Jugendlichen das eigenaktive, schöpferische Arbeiten auf Augenhöhe mit professionellen Künstlern zunächst fremd war – den Schülerinnen und Schülern fehlten entsprechende Vorerfahrungen sowohl aus dem schulischen als auch aus dem privaten Umfeld –, traten sie im Verlauf des Projekts rasch und zunehmend gestalterisch auf.

Zugleich ergab sich hierdurch eine spürbare Förderung des Interesses an Kultur- und Bildungsinhalten, welche im Projekt als bedeutsam erlebt wurden. Die Jugendlichen hatten anfangs keinerlei Vorerfahrungen mit künstlerischen Ausdrucksformen wie Oper, Gesang oder Schauspiel – ihr Interesse hieran wurde aber durch die Ernsthaftigkeit und die Professionalität im Miteinander der Künstlerinnen und Künstler mit den Schülerinnen und Schüler geweckt.

Dies führte dazu, dass auch die Projektteile, in denen der Inhalt des Romans reflektiert wurde und welche eher einer kognitiven Dimension von Unterricht entsprachen, von den Siebtklässlern gut angenommen wurden. So wurde Literatur im Törleß-Projekt von den Jugendlichen als Ergebnis eines Denkprozesses und somit als Produkt, zugleich aber auch als veränderbar und offen gegenüber / interpretierbar durch weiterführende, eigene Denkprozesse erlebt (Wedel-Wolff & Rappsilber-Kurth, 1978).

Dabei übertrafen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler die Erwartungen der Lehrkräfte, welche das Projekt begleiteten, bei weitem. Dies betraf einerseits das hohe Engagement und die darstellerischen Fähigkeiten der Projektteilnehmer, die so von vielen Lehrkräften nicht erwartet worden waren – letztlich brachten sich alle Jugendlichen intensiv hinter und auf der Bühne in das Projekt ein. Veranschaulichen lässt sich dies etwa daran, dass im Zuge der Überarbeitung des ursprünglichen Entwurfs der Studierenden in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern zwei Erzähler- / Sprecherrollen konzipiert wurden, die bei der Aufführung die Szenen gegenüber dem Publikum kommentierten und vollständig von einer Schülerin und einem Schüler übernommen wurden. Andererseits fielen aber auch die kognitiven Leistungen der Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der Romanvorlage aus Sicht ihrer Lehrkräfte besser aus, als dies bei einem klassischen Zugang im Rahmen des Deutschunterrichts zu erwarten gewesen wäre: Als literarische Quelle wäre Musils Roman im Normalunterricht für Siebtklässler einer Hauptschule zu schwierig gewesen. Die Aufbereitung in Form der Literaturoper brachte eine didaktische Reduktion mit sich (Lehner, 2012), welche den Schülerinnen und Schülern erst ein Verständnis der Problematik ermöglichte.

Schließlich gaben die Angaben der Jugendlichen in den verwendeten Protokollbögen, in Selbstauskünften in Gesprächen mit den Pädagogen und Psychologen sowie ihr Verhalten im Miteinander Hinweise darauf, dass sie durch das Projekt sensibler wurden für systematische Formen von Gewalt und ihr Verhalten innerhalb, aber auch außerhalb des Projekts erfolgreich änderten. Während vorher über Bullying-Erfahrungen von den Schülerinnen und Schülern als Selbstverständlichkeit berichtet wurde und ihnen Gewaltakte im Rahmen von Bullying als unausweichlich und unvermeidbar erschienen, brachten sie im Verlauf des Projekts zunehmend den Wunsch nach und den Willen zu Veränderung zum Ausdruck. Entsprechend zeigten sich eine Abnahme von Schikaneverhalten sowie eine Zunahme prosozialer Verhaltensweisen.

Zusammenfassend veranschaulichen diese Ergebnisse das hohe Potenzial, das theaterpädagogischer Arbeit als einem im Vergleich zum Normalunterricht alternativen Lernweg in der Schule innewohnt (Käser & Röhr-Sendlmeier, 2014). Ein möglicher Einwand besteht allerdings darin, dass über die Wirkung des Projekts nur qualitative Erfahrungsdaten vorliegen, welche eine quantitative Evaluation nicht erlauben und dieser nicht gleichkommen. Dies ist richtig. Tatsächlich macht aber ein solcher Einwand vor allem deutlich, dass ein Kategorienfehler vorliegt und übersehen wird, in welcher Domäne quantitative Evaluationen Sinn ergeben und in welchen Bereichen dies nicht der Fall ist. Bei deklarativem Wissen und einfachem bzw. analytisch zerlegbarem prozeduralem Können sind das Messen von Schülerkenntnissen und die Evaluation von Lehr-Lern-Arrangements sinnvoll und geboten, um aufzuzeigen, welche Stärken und Schwächen bestimmte Lernsituationen für Schülerinnen und Schüler haben können. Bereits dies ist ein

überaus schwieriges Unterfangen, bei dem kritisch zu beleuchten ist, inwieweit dies überhaupt innerhalb eines funktionalen Forschungsparadigmas gelingt (Jahnke, 2006, Sill, 2006). Doch es kann sinnvoll sein zu überprüfen, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler über orthographische Kompetenz verfügen, Kopfrechnen können oder erfolgreich einen Korbleger beherrschen je nachdem, wie sie schreiben, rechnen oder Basketball spielen gelernt haben. In diesen Fällen kann anschließend zwar nicht gesagt werden, welche Methode für ein bestimmtes Kind zwangsläufig die beste ist. Jedoch können fundierte Empfehlungen auf der Grundlage von Zusammenhängen ausgesprochen werden, die überzufällig häufig zu finden sind – für die Planung von Schule und Unterricht ist dies wertvoll und bedeutsam. Komplexe, ganzheitliche Ziele im Rahmen von Bildungsprozessen sind aber in dieser Form nicht ohne weiteres operationalisierbar – ob es gelingt, Schülerinnen und Schülern Freude und Interesse an klassischer Kultur oder ein umfassendes Verständnis für komplexe Zusammenhänge zu vermitteln, ist durch einen Test, der auf die Zusammenstellung proximaler Merkmale abzielt, nicht möglich. Wo dies versucht wird, erreicht eine Operationalisierung nur die Detailebene – die Summe von Teilen ergibt aber nicht zwangsläufig das Ganze.

Darüber hinaus verweist ein heute denkbarer Einwand dieser Art aber auch darauf, dass in der aktuellen pädagogischen Diskussion allgemeine Bildungsziele regelmäßig zu kurz kommen: Über die Frage, auf welchem Weg die Leistungen von Schülerinnen und Schülern am effektivsten verbessert werden können, wird leicht übersehen, dass die Leistungsdimension nur eine von mehreren Dimensionen ist, welche für das Gelingen von Schule von Bedeutung ist (Singer, 2009). Gerade dies führt aber dazu, dass die Wichtigkeit (theater-) pädagogischer Arbeit in der Schule zur Förderung der Individuation von Kindern und Jugendlichen oft nicht beachtet und gefördert wird. Letztlich macht dies eine Neuorientierung von schulpädagogischen und schulpolitischen Anstrengungen notwendig (Euler, 2012), bei der die Leistungsdimension von Schule nicht aus dem Blick verloren geht, ihre Bildungsdimension aber wieder stärker in den Blick genommen wird. Theaterpädagogische Projekte wie das Törless-Projekt können hierfür in der Praxis einen Baustein bilden.

## Literatur

- Al-Diban, S., Magister, J., Matko, K. & Walther, J. (2012). Auswirkungen einer Theaterintervention auf die Entwicklung von Identität und sozialen Kompetenzen bei Jugendlichen. Eine explorative Feldstudie. *Bildung und Erziehung*, 65, 343-358.
- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2003). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Blum, H. & Beck, D. (2010). *No Blame Approach. Mobbing-Intervention in der Schule*. Köln: fairend.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. 6. Aufl. Jena: Fischer.
- Csikszentmihályi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. 8. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Dahlmanns, F., Pucker, K., Cummings, A. V. & Käser, U. (2014). Age differences in memory capacity and in the use of memory strategies of pupils from third to fifth grade. In European Association of Developmental Psychology (Hrsg.), *16<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology*. September 3-7, 2013, Lausanne Switzerland (S. 81-84). Bologna: Medimond.
- Euler, P. (2012). *10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards*. (www-Dokument) verfügbar unter <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/10-thesen-zur-debatte-um-kompetenzorientierte-bildungsstandards.html> (letzter Zugriff: 30. September 2015).
- Klein, R.-K., Dahlmanns, F., Leesemann, K. & Käser, U. (2015). *Prävalenz und Stabilität von Bullying*. Vortrag auf der 15. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie (PAEPS) in Kassel.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Draschhoff, S. (2000). *Lernen am Computer durch Konfliktinduzierung. Gestaltungsempfehlungen und Evaluationsstudie zum interaktiven computerunterstützten Lernen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Durban, A. (2015). LOK. Literatur-Oper Köln. Neue Theaterwelten. (www-Dokument) verfügbar unter <http://literaturoper.de> (letzter Zugriff am 30. September 2015).
- Durban, A., Krase, A., Peiffer, V. & Käser, U. (2014). Das Opernprojekt „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“. *Bildung und Erziehung*, 67, 419-432.
- Friedländer, P. (1957). Platon. Band II. Die platonischen Schriften. Erste Periode. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Jahnke, T. (2006). Zur Ideologie von PISA & Co. In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Hrsg.), *PISA & Co. Kritik eines Programms* (S. 1-23). 2. Auflage. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Käser, U. (2010a). Fehler begehen – Mathematik verstehen. Über die Bedeutung von Fehlern für das Verstehen. In M. Helmerich, K. Lengnink, G. Nickel & M. Rathgeb (Hrsg.), *Mathematik Verstehen. Philosophische und Didaktische Perspektiven* (S. 167-178). Wiesbaden: Vieweg + Teubner.
- Käser, U. & Röhr-Sendlmeier, U. M. (2014). Neue Lernformen – alternative Lernwege. *Bildung und Erziehung*, 67, 387-390.
- Klafki, W. & Braun, K.-H. (2007). *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiographischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog*. München, Basel: Reinhardt.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2012). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulwesen. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, P. Stanat, *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277-300). Münster: Waxmann.
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität*. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Kulis, M. (2005). *Bullying unter Schülern: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Berne: Haupt.
- Litt, T. (1968). *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. 5. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Minnameier, G. (2005). *Wissen und inferentielles Denken. Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Oser, F. & Hascher, T. (1997). *Lernen aus Fehlern: Zur Psychologie des „negativen“ Wissens*. Freiburg (Schweiz): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur (2015). *Sekundarstufe I. Kernlehrpläne – Element schulischer Qualitätsarbeit*. (www-Dokument) Verfügbar unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/einfuehrung/> (letzter Zugriff am 30. September 2015).
- Richter, M., Bowles, D., Melzer, W. & Hurrelmann, K. (2007). Bullying, psychosoziale Gesundheit und Risikoverhalten im Jugendalter. *Gesundheitswesen*, 69, 457-482.
- Röhr-Sendmeier, U. M. & Käser, U. (2016, in Vorbereitung). Kompetenz. In T. Mayer & L. Kühnhardt (Hrsg.), *Bonner Enzyklopädie der Globalität*.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Östermann, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Sander, E. & Heiß, A. (2012). Kognitiver Konflikt und Lernleistung. Untersuchungen zur Effektivität einer konfliktinduzierenden Lernsoftware. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 203-216.
- Sill, H.-D. (2006). PISA und die Bildungsstandards. In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Hrsg.), *PISA & Co. Kritik eines Programms* (S. 293-330). 2. Auflage. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Singer, K. (2009). *Die Schulkatastrophe: Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Voß, R. (Hrsg.) (2005). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wedel-Wolff, A. & Rappsilber-Kurth, D. (1978). *Weiterführender Leseunterricht. Übungen für das 2. bis 4. Schuljahr*. Braunschweig: Westermann.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weisberg, R.W. (1989). *Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Wieland, W. (1999). *Platon und die Formen des Wissens*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Gräsel, C. (2011). Empirische Bildungsforschung – ein Überblick aus interdisziplinärer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.

# **Geschichtsunterricht und Identitätsbildung im Spannungsfeld von Individualität, Kulturalität und Globalität**

**M. Michael Zech**

*Institut für Fachdidaktik – An-Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft  
in Kassel, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Geschichtsunterricht und die aus ihm resultierenden Angebote zu Identitätsbildung realisieren sich gegenwärtig in einer von Interkulturalität und Globalität, aber auch von Neototalitarismus und Neonationalismus geprägten Welt. Während die Mehrheit heute ihre Identitätsbildung in einem offenen, lebenslangen Balanceprozess zwischen Selbst- und vielschichtigen und immer neuen Fremderwartungen vollzieht, sieht ein Teil der europäischen Gesellschaft sich davon offensichtlich überfordert und will zurück zur Vermittlung einer definierten kollektiven oder ideologisch begründeten Identität. Vor diesem Hintergrund werden Funktion und Beitrag des Geschichtsunterrichts für den Aufbau eines offenen, auf Alteritätsverstehen und Ambiguität basierenden Bewusstseins diskutiert. In diesem Zusammenhang wird auch eine Erweiterung des Identitätskonzepts über die Ebene des Geschichtsunterrichts vorgeschlagen. Da sich heute Selbstfindung zwischen Innen- und Außenerwartung bzw. zwischen Ich- und Wir-Identität vollzieht, wobei einerseits eine eindeutige, geschlossene Wir-Identität in den komplizierten, vielschichtigen, hybriden Kulturbedingungen auszuschließen ist, andererseits sich aber der Kampf um Menschenwürde, Rechtsstaatlichkeit, ein biosphärisch-ökologisches Bewusstsein etc. global und transkulturell vollzieht, ergibt sich für die ständige Aushandlung des Selbstverständnisses das Spannungsfeld des Subjektbezugs (personale Identitätskriterien), des vielschichtigen Kulturbezugs (kollektive Identitätskriterien) sowie des ideellen Menschheitsbezugs, welcher sich transpersonal, transregional und transnational in der Achtung und Respekt zu allen Menschheitsangehörigen bzw. der gemeinsamen Lebensgrundlage definiert. In einem zweiten Schritt wird untersucht, ob und wie weit das an den Waldorfschulen verfolgte kulturgeschichtliche Konzept zu einer individuellen Wertebildung beitragen kann, die sich auf historische Reflexion der eigenen Situation in Offenheit für kulturelle Vielfalt und in globaler bzw. menschheitlicher Weitung gründet, also ein sich stets weiter entwickelndes bzw. wandelndes, Neues integrierendes Selbst- und Gesellschaftsverständnis anregen kann.

*Schlüsselwörter:* Geschichtsunterricht und (offene) Identitätsbildung, Geschichtsunterricht an der Waldorfschule, Geschichtsunterricht und Interkulturalität, Kulturgeschichte, Multiperspektivität.

Der Geschichtsunterricht ereignet sich heute in einem von Interkulturalität und Globalität, aber auch von Neototalitarismus und Neonationalismus geprägten Umfeld. Wenn im „Spiegel“ jüngst die These vertreten wurde, dass das Ziel des politischen Handelns im 21. Jahrhundert nicht mehr die Demokratisierung und der Schutz der Menschenrechte, sondern die Organisierbarkeit des Staates sei (Hoffmann, 2014), wird die Gefahr der Preisgabe der bisher in Europa vertretenen Werte zugunsten einer ökonomische orientierten Realpolitik deutlich. Dies hätte zweifelsohne Implikationen für die schulische Bildung, die nicht zuletzt durch den Geschichtsunterricht prägende Anstöße zur Identitätsbildung der Heranwachsenden liefert.

Um Missverständnisse erst gar nicht entstehen zu lassen, soll schon an dieser Stelle klar gestellt werden: Wenn hier von Identitätsbildung die Rede ist, dann durchaus aus dem Bewusstsein, dass dieser Begriff

in Zusammenhang mit historischem Lernen seine eigene Problemgeschichte hat. Die Darstellung wird verdeutlichen, dass es hier selbstverständlich nicht um die Vermittlung einer definierten kollektiven oder ideologisch begründeten Identität bzw. die Sozialisation in eine bestimmte Rolle geht. Identitätsbildung wird hier im Sinne des offenen, lebenslangen Balanceprozess zwischen Selbst- und Fremderwartungen verwendet, wie ihn Krappmann schon 1969 als notwendige Bewusstseinsleistung in einer pluralistischen und weltoffenen Gesellschaft charakterisiert (Krappmann, 1969, 11-13 sowie 70ff).

Es muss, verfolgt man die derzeitige Entwicklung in vielen europäischen Staaten, durchaus als ungeklärt gelten, an welcher der eingangs angeführten Tendenzen – Interkulturalität und Demokratie oder Neonationalismus und totalitaristisches Gesellschaftsverständnis – sich der Geschichtsunterricht künftig orientiert. Hans-Jürgen Pandel zitiert in seinen Grundlagenwerk „Geschichtsdidaktik“ den 2012 verstorbenen englischen Historiker Eric Hobsbawm, der die brisante Bedeutung von Geschichte im modernen Prozess der Identitätsbildung in folgende Aussage zutreffende pointiert: *„Bisher war ich der Meinung, daß der Beruf des Historikers, anders als beispielsweise jener des Kernphysikers, zumindest niemand etwas zuleide täte. Inzwischen weiß ich es besser. Genauso wie die Werkstätten, in denen die IRA inzwischen in der Lage ist, Kunstdünger in Sprengstoff zu verwandeln, können unsere Arbeitszimmer zu Bombenfabriken konvertiert werden.“* Hobsbawm begründet seine These mit der Feststellung: *„Die Vergangenheit ist das Rohmaterial für nationalistische, ethnische und fundamentalistische Ideologien [...]. Die Vergangenheit ist ein wesentliches, vielleicht sogar das entscheidende Element dieser Ideologien. Wenn sich Vergangenheit nicht fügt, kann sie auch neu erfunden werden.“* (Pandel, 2013, S.31) Dass sich die gegenwärtigen Konflikte auch auf der Ebene des Kampfes um die historische Deutung abspielen, weil diese das eigene Handeln legitimieren bzw. zur ideologischen Kennzeichnung von Recht und Unrecht herangezogen werden, ist längst auch wieder in Europa (Balkan, Moldawien, Mazedonien, Krim, Ostukraine, aber auch Ungarn mit seinen Nachbarn) – und damit in unserem unmittelbaren Umfeld – mediale und politische Realität.

Angesichts dieser Problemlage gilt es wach die Errungenschaften eines modernen Geschichtsunterrichts zu verteidigen. Denn will sich der Geschichtsunterricht nicht wieder bzw. weiter in den Dienst nationaler oder anderer kollektiver Ideologien stellen, muss er dem Einzelnen ermöglichen, historische Sinnbildung aus einer Ich-Leistung zu vollziehen bzw. ein individuelles Geschichtsbewusstsein auszubilden, welches die Befragung seiner Annahmen und Begründungszusammenhänge einschließt. Gleichzeitig muss sich Geschichte aus Multiperspektive und weltgeschichtlicher Dimensionierung generieren. Nicht mehr die Vermittlung einer Mastererzählung, sondern die Beförderung eines dialogischen Geschichtsbewusstseins ist Voraussetzung für die Ausbildung von Identität, die sich nicht mehr in einem kollektiv bestimmten bzw. nationalgeschichtlich definierten Rahmen, sondern im Spannungsfeld von Selbstbezug, Sozialisation im kulturellen Umfeld und Menschheitsorientierung abspielt.

Folglich ist der Frage nachzugehen, ob Geschichtsunterricht so gestaltet werden kann, dass er zu einem empathisch ausgerichteten Verstehen verschiedener Erzählstandpunkte beiträgt und so dass sich auf dieser Grundlage ein dialogisches Geschichtsverständnis ausbilden kann. In einem zweiten Schritt soll dann untersucht werden, ob und wie weit das an den Waldorfschulen verfolgte kulturgeschichtliche Konzept zu einer individuellen Wertebildung beitragen kann, die sich auf historische Reflexion der eigenen Situation in Offenheit für kulturelle Vielfalt und in globaler bzw. menschheitlicher Weitung vollzieht.

## **I. Geschichtsunterricht und das Problem personaler und sozialer Identität**

Zu Recht warnt Pandel vor der naiven Haltung, *„dass das Wissen um die Vergangenheit allein belehrt, bildet und versittlicht.“* (Pandel, 2013, S. 32) Schon allein das Primat der sozialwissenschaftlich motivierten Politikgeschichte, die auf die kompetente Teilhabe in der rechtsstaatlich begründeten, pluralistischen und demokratischen Gesellschaft zielte, führte zur Vernachlässigung einer differenzierten Beschäftigung mit den vielfältigen Phänomenen unserer Lebenswelt, zu der längst auch das Agieren in kultureller Vielfalt bzw. hybriden Gesellschaftsbedingungen gehört. Obwohl die Geschichtsdidaktiker seit rund 20 Jahren der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Geschichte die Forderung entgegenstellen, Geschichte als Kulturwissenschaft zu verstehen („Cultural Turn“), wurde der Schulunterricht vor allem im

Oberstufenbereich davon bislang auch in den aktuellen Bildungsplänen wenig geprägt.<sup>1</sup> Denn dies würde gemäß dem dieser Forderung zugrundeliegenden Kulturbegriff bedeuten, in die historischen Betrachtungen und Analysen Phänomene mentalen Wandels, das Interagieren zwischen unterschiedlichen kollektiven Identitäts- und Wertekonzepten, die veränderten bzw. in den Kulturbereichen verschiedenen Umgebungs- und Sozialbeziehungen, Religion und Weltanschauungen in ihrer Genese und Ihrem Wandel, aber auch die rechtlich-politischen Rahmenbedingungen in den Geschichtsunterricht einzubeziehen.

Dabei können selbstverständlich nicht mehr kollektiv geprägte, geschlossene Kohärenzsysteme etabliert werden, sondern es muss bei den Schülerinnen und Schülern die unserer Lebensrealität entsprechende Fähigkeit aufgebaut und gefördert werden, das dem historischen Denken inhärente Bestreben, kulturelle Kohärenz zu bilden, in ständiger Verhandlung, also in einem dialogischen Prozess, der optional auf Erweiterung und Offenheit ausgerichtet ist, zu realisieren. Das der historischen Narration zugrunde liegende „*sinnbildende Verknüpfen zeitdifferenter Ereignisse*“ (Pandel, 2013, S. 23 bzw. Rösen, 2008, S. 31), das in jedem Individuum stattfindet, ist somit als Persönlichkeitsbildungsprozess anzusehen, der nicht mehr auf Integration in kollektiv geschlossene Identitäten, sondern auf eine offene, ständig neu zwischen Selbst- und Fremderwartung auszuhandelnde bzw. im Spannungsfeld divergierender Erwartungen zu balancierende Identität (Krappmann, 1969, S. 11-13 sowie 70ff) zielt.

### Das Problem der politischen Vereinnahmung des Geschichtsunterrichts

Bernd Schönemann kritisierte wiederholt die Inanspruchnahme des Geschichtsunterrichts für eine politisch motivierte Identitätsbildung, vor allem aber die neokonservativen Forderungen, Geschichtsunterricht habe der Bildung von nationaler Identität zu dienen. Als Gegengewicht zu der Tatsache, dass Geschichtsunterricht nach wie vor eine vom Staat geforderte und veranstaltete Einrichtung ist, stellt er die Freiheit der Wissenschaft: „*Erst mit der Ausbildung der Geschichtsdidaktik entsteht dem Staat und den gesellschaftlichen Machtgruppen gegenüber eine wissenschaftliche Instanz, die qua Definition – als Wissenschaft – nicht Büttel ist.*“ (Schönemann, 2008, S. 90) Als Geschichtsdidaktiker erteilt er insofern skeptisch jedweder kollektiven Identitätsbildung eine Absage: „*Wer die nationale Identität oder die Klassenidentität als obligatorischen Bezugspunkt von Geschichtsunterricht setzt, vergißt darüber die Ich-Identität der Schüler. [...] Der Schwerpunkt im Bildungsprozeß lag dabei auf sozialer Identität, indem bedingungslos auf die wertmäßig absolut übergeordneten Identifikationsobjekte Staat, Volk, Gemeinschaft und neuerdings „die“ Demokratie abgezielt wurde. Die Ich-Identität der Schüler galt als etwas, über das verfügt werden dürfte zugunsten der Identität des sozialen Systems, d.h. zugunsten der Stabilisierung des sozialen Systems.*“ (Schönemann, 2008, S.93)

Nach Krappmann<sup>2</sup> basiert die Ausbildung der Ich-Identität auf einer Eigenleistung des Individuums, die sich in einem lebenslangen Balanceakt zwischen den personalen und sozialen Erwartungen, also zwischen Selbst- und Fremdbild vollzieht. Da sich aber heute die sozialen Identifikationsangebote nicht auf eine bestimmte Gruppe, sondern auf unterschiedliche und divergierende Subkulturen beziehen und in unserer hybriden Lebenswelt unter immer neuen Bedingungen ständig verändern, bleibt dieser Prozess grundsätzlich offen. Mit anderen Worten: Die personale Identität gestaltet sich durch die Leistung des Individuums aus, fortwährend Abgrenzungen und Zuordnungen zu vollziehen, wodurch das Selbstbild sich ständig neu ausgestalten muss.

Der französische Philosoph Paul Ricoeur verwies wegweisend auf die Bedeutung der Narration für das eigene Selbstverstehen. Er geht davon aus, dass jede Person sich erzählt und dabei aus ihrem jeweiligen Selbstverständnis soziale Zu- und Einordnungen vollzieht (Ricoeur, 1996, S. 395), sich also in einem sich ständig weiterentwickelnden Narrativ realisiert und selbst begreift. Insofern trägt jede Identität immer eine geschichtliche Dimension in sich bzw. sie ist per se historisch (Schönemann, 2006, S. 90). So betrachtet ist das individuelle Geschichtsbewusstsein eine Voraussetzung und ein Bestandteil der Identität.

1. Pandel 2013, S. 33-34. Dort zitiert Pandel seine 1998 publizierte Untersuchung, die in Schulbüchern und Lehrplänen eine Thematisierung der Bereiche Politik, Wirtschaft und Kultur im Verhältnis 70:25:5 feststellt.

2. Eine ähnlich Beschreibung des Identitätsbildungsprozesses beschreibt auch: Heiner Keupp: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>, S.10-12.

Geschichtsbewusstsein realisiert sich nach Jeismann und Rösen aus dem Orientierungsbedürfnis in der Zeit und entsteht im Spannungsfeld einer von unserem Gegenwartsverständnis und unserem Fragen nach Zukunftsperspektiven bestimmten Vergangenheitswahrnehmung. Mit anderen Worten: Wir schreiben historischen Ereignissen und Überliefertem Bedeutung zu, indem wir diese in einen Zusammenhang einordnen bzw. wir übernehmen, modifizieren oder verwerfen die Sinnstiftungen, die in unserem kulturellen Umfeld in Diskursen ausgehandelt wurden und werden. Dabei ist zu beachten, dass jede Geschichtsdarstellung den Identitätsentwurf seiner Urheber und Verbreiter enthält, eine Tatsache, die um vor ideologischer Vereinnahmung gefeit zu sein, in einem höher differenzierten Geschichtsbewusstsein reflektiert werden muss.

Für den Rezipienten enthält Geschichte Identitätsangebote. Mit ihnen kann unterschiedlich operiert werden: Ist es Ziel des Geschichtsunterrichts (eine) Geschichte zu oktroyieren, um bestimmte kollektive Identifikationen zu befördern, ist solch ein Unterfangen immer ideologisch. Wird sie aber als Angebot vermittelt, welches hinsichtlich seiner Prämissen und Konsequenzen individueller Reflexion unterliegen und kritisch befragt werden kann, ist sie Anstoß für den sich individuell vollziehenden fortwährenden Balanceprozess, in dem die persönliche Identität in Bezugnahme auf die kollektiv-kulturellen Sinnangebote ausgehandelt wird. Anders gesagt: Jeder Unterricht, der die Würdigung der Individualität zum Ausgang nimmt, muss deshalb jede kollektive Vereinnahmung der Identitätsbildung als ideologische Übergriffigkeit zurückweisen. Insofern ist Schönemanns Fazit zu folgen: *„Die Kenntnis des Balance-Problems zwischen sozialer und personaler Identität verbietet es, daß dem Schüler eine soziale Identität öffentlich und institutionell verordnet wird.“* (Schönemann, 2008, S. 94) Vielmehr muss der Geschichtsunterricht sich in Beziehung zu den schon aus dem familiären und von der sozialen Nahumgebung geprägten Identitätskonzepten der Schülerinnen und Schüler setzen und durch multiperspektivische und kulturell facettenreiche Angebote der historischen Dimension und Ausgestaltung der Identität Angebote liefern.

## Konsequenzen für den Geschichtsunterricht

Für den Schüler bedeutet dies, *„dass er in der Gegenwart und in der Zukunft mit einer Vielzahl konkurrierender Geschichtsdeutungen enger oder weiterer Art konfrontiert wird – Deutungen, die mit Ansprüchen verbunden sind: sei es mit tiefgreifenden Identifikationsanforderungen oder mit kurzfristigen Legitimationsbehauptungen. Sie treten in der Regel mit der Geste auf, bewiesene Wahrheiten zu verkünden. Die Frage an den Geschichtsunterricht ist, ob er die Schüler in hinreichendem Maße fähig macht, mit solchen gegenwärtigen und künftigen, mit historischer Autorität daherkommenden Ansprüchen auf eine vernünftige, d.h. eigenes Urteil ermöglichenden Weise umzugehen.“* (Jeismann, 1990, S. 49)

Traditionell verfolgten Erziehung und Schule vor allem die Sozialisierung eines Subjekts in eine definierte Kultur (Nationalität, Weltanschauung, Schichtzugehörigkeit etc.). In modernen pluralistischen und inter- bzw. transkulturellen Gesellschaften aber gilt die kollektive Identität als vielschichtig, die Kultur als hybride. Insofern gilt es als erzieherisches Ziel, als Bedingungen für Identitätsbildung Offenheit, Fremdverstehen, normative Polyvalenz, Toleranz, Achtung vor dem Anderssein etc. beim Einzelnen anzubahnen. Insofern werden für den Geschichtsunterricht weltgeschichtliche Perspektivierungen, Multiperspektivität, komparatistisches Vorgehen, reflexives Geschichtsbewusstsein und neuerdings auch Kulturgeschichte gefordert. Johannes Meyer-Hamme bringt die Grundbedingung eines auf Individuation zielenden Unterrichts lapidar auf den Punkt: *„Historische Identitäten sind nicht Inhalt [Ziel], sondern Gegenstand des Geschichtsunterrichts.“* (Meyer-Hamme 2012, S.97)

Solche Forderungen überzeugen, allerdings werden ihrer Realisierung wegen der eingeschränkten Fähigkeiten des Lehrpersonals oft Grenzen gesetzt. Denn multiperspektivischen Darstellungen und Untersuchungen beispielsweise müssen die heutigen Geschichtslehrer erst lernen! Auf der Internationalen Fortbildungswoche für Oberstufenlehrer an Waldorfschulen, die jedes Jahr in der Woche vor Ostern in Kassel mit 300 Teilnehmern aus über 20 Nationen stattfindet, sammeln wir seit sieben Jahren auf einem besonderen Kolloquium zu multiperspektivischer und dialogischer Geschichte Erfahrung. Dort erzählen sich die Geschichtslehrerinnen und -lehrer aus verschiedenen Ländern „ihre“ Geschichten bzw. sie erzählen

und erläutern sich, was sie ihren Schülern jeweils als Geschichte vermitteln. Sie stellen z.B. dar, welche Resultate und Belastungen der 1. Weltkrieges für ihre Länder hinterließ bzw. welche Konsequenzen sich daraus für den Geschichtsunterricht bis heute ergeben. In diesem Jahr erzählten sie sich, wie sie ihren Schülerinnen und Schülern jeweils die abgründige Geschichte des 20. Jahrhunderts vermitteln. Und indem sie sich gegenseitig zuhören, lernen sie, ihren Blick zu weiten, die Besonderheiten ihres jeweiligen Narrativs erkennen bzw. zu befragen, aber auch die Sorgen und Motive der Menschen in anderen Ländern zu verstehen. Sie kommen sich so nicht nur näher und schließen trotz Irritationen und auch unterschiedlicher Sichtweisen Freundschaften, sondern sie lernen sich und die fremden Kulturbedingungen (gegenseitig) besser verstehen. Auf dieser Grundlage wächst die Achtung voreinander und vor der anderen Geschichte, zu denen nun ein Gesprächsverhältnis aufgebaut wurde. Damit wird für die Lehrerinnen und Lehrer in dieser internationalen Runde die Voraussetzung geschaffen, um Geschichte als dialogischen Prozess zu begreifen und zu vermitteln zu können.

### **Vorschlag zu einer Erweiterung des Identitätsbildungskonzepts**

Wie dargelegt, gehen Soziologie und Geschichtsdidaktik davon aus, dass Selbstvergewisserung und Identitätsbildung als individueller, offener und permanenter Prozess anzusehen ist. Angesichts solcher Einsichten rufen wir heute optimistisch die multi- oder interkulturelle Gesellschaft aus, müssen aber gleichzeitig irritiert die immer deutlicher zutage tretenden Phänomene von Fanatismus, Fundamentalismus, Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus und antidemokratischer Autokratie zur Kenntnis nehmen. Offensichtlich verweigern viele Menschen die Annahme des offenen, selbstgestützten Identitätsprozesses, sehen sich nirgends mehr zu- und eingeordnet und insofern missachtet und verloren. Sie haben keine Resonanzlebnisse, fühlen keine Status festigende Anerkennung und suchen deshalb Leitbilder und Identifikationen in klar fassbaren Zugehörigkeiten, die durch Abgrenzungen, Gegnerbilder und Ablehnung einerseits und durch Symbole, nicht verhandelbarer Normen und Wir-Definitionen andererseits Eindeutigkeit, Sicherheit und durchschaubare Orientierung zu versprechen scheinen. Pandel weist darauf hin, dass sich die Anbieter solcher traditionell-reaktionärer Ideen durchaus auch der Ergebnisse der modernen Kulturwissenschaft und des eines auf Differenzierung der Kultur zielenden Geschichtsunterrichts bedienen, allerdings nicht, um ein dialogisches, sondern um ein unterscheidendes Bewusstsein zu fördern (Pandel, 2013, S. 29-31).

Man kann und muss solchen Positionen mit den aus der Aufklärung gewonnenen Werten und einem offenen Gesellschaftsverständnis begegnen. Ich möchte aber zur Diskussion stellen, ob nicht angesichts des skizzierten Problems in Schule und Geschichtswissenschaft auf eine Kategorie jenseits der Ebenen der individuellen und der klassischen kollektiven Identitätsangebote Bezug genommen werden kann, damit sich Zugehörigkeit weder in geschlossene religiöse, nationale oder ethnische Kulturbedingungen verengt, noch in hybriden Lebenswelten verliert, sondern auf der Ebene der Menschheit vollzieht. Insofern schlage ich vor, die Wir-Identität zu differenzieren und zu den kollektiv-kulturellen Identifikationsangeboten die Ebene „Mensch und Menschheit“ einzuführen, die, immer auf die Erfahrung der eigenen Individuation bezogen, von der uneingeschränkten Anerkennung und Wahrung der Würde und der Entfaltungsberechtigung des Menschen ungeachtet seiner kulturellen Herkunft und Zugehörigkeit, ungeachtet seiner Genderzugehörigkeit und ungeachtet seines Gesundheitszustandes ausgeht.

Daraus ergibt sich für die ständige Aushandlung des Selbstverständnisses das Spannungsfeld des Subjektbezugs (personale Identitätskriterien), des vielschichtigen Kulturbezugs (kollektive Identitätskriterien) sowie des ideellen Menschheitsbezugs, welcher sich transpersonal, transregional und transnational in der Achtung und Respekt zu allen Menschheitsangehörigen definiert. Gemeint ist hier nicht ein die Idee der Menschheit verklärendes oder verkündendes ideologisches Geschichtsverständnis, sondern die Anregung, die Urteilsbildungen der Schülerinnen und Schüler über geschichtliche Prozesse vor dem Hintergrund der angeführten Werte vollziehen zu lassen. Da diese Ideen der Würde des Menschen Leitbilder und nicht etablierte Kategorien sind, wird Geschichte auf diese Weise gleichzeitig immer auf die Gestaltung einer Zukunft bzw. auf die Realisierung individuell zu fassender moralischer Ziele hin betrachtet.

## II. Die Ausgestaltung von individuellem Geschichtsbewusstsein bzw. menscheitsorientierter Identitätsbildung als Ziel des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen<sup>3</sup>

Da im Lehrplan des Geschichtsunterrichts an den Waldorfschulen eine solche Menschheitsorientierung intendiert ist, soll im Folgenden dieser Ansatz skizziert und hinsichtlich seiner Möglichkeiten für die Anregung eines offenen Identitätskonzepts untersucht werden. Es ist zu prüfen, ob die gegenwärtigen Positionen der Waldorfschulen zum Geschichtsunterricht den fachdidaktischen Diskurs um dessen Aufgaben in hybriden, interkulturellen bzw. global vernetzten Gesellschaften bereichern.

In ihrem Binnendiskurs begründeten die Waldorfpädagogen die Bildungsziele von Anfang an in einem Konzept, in welchem der Geschichtsunterricht nicht auf nationale Identitätsbildung, sondern eben menschheitlich bzw. kulturgeschichtlich ausgerichtet ist. Es geht auf Anregungen Steiners zurück, welcher Geschichte damals als Ausdruck einer auf die Individuation zielenden Menschheitsgeschichte verstand. Sein historisches Epochenkonzept wurzelt dabei einerseits in kulturgeschichtlichen Auffassungen des 19. Jahrhunderts bzw. der deutschen Idealisten, andererseits erfährt es seine terminologische und strukturelle Begründung aus seiner wissenschaftlich umstrittenen Anthroposophie. Auch wenn dessen Spuren bis heute im Geschichtslehrplan der Waldorfschulen nachweisbar sind, werden die aktuelle Praxis und Theorie des Geschichtsunterrichts an den Waldorfschulen doch deutlich auf die gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen der Gegenwart bezogen. (Zech, 2012, S. 284-290)

Wenn das Konzept des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen als „kulturgeschichtliches“ bezeichnet wird, bedarf es an dieser Stelle einiger Erläuterungen. Kulturgeschichte ist, wie zuletzt Frank Beckers in seinem Überblicksbeitrag „Umriss des Kulturbegriffs der Kulturgeschichte“ aufzeigte, ein Kind der Aufklärung. Sie wurde inhaltlich in „*Abkehr von der Geschichte der Haupt- und Staatsaktionen zugunsten einer Einbeziehung anderer Lebensbereiche wie der Religion, der Sitten und Gebräuche sowie der materiellen Kultur*“ definiert (Beckers, 2011, S.16). Ihr ist die Überzeugung einer sich als Fortschritt vollziehenden Entwicklung der Menschheit immanent, wobei „Menschheit“ in der Zeit des Idealismus nicht einfach die Summe aller Menschen, sondern sowohl das gattungsspezifische Wesen, also einen idealtypischen Begriff, als auch das in jedem Menschen veranlagte menschliche Potential umfasst. In diesem Sinne spricht z.B. Schiller davon, dass der Einzelmensch seine Menschheit, also die Potentialität seiner Humanisierung selbstverantwortlich ergreifen könne (Schiller, 2000, vor allem der vierte Brief). An diese idealistischen Ideen – und nicht an die nationalen Vereinnahmungen der Kulturgeschichte im 19. Jahrhundert und auch nicht an die sektionale Abgrenzung der Kulturgeschichte von der Politik- oder Wirtschaftsgeschichte – knüpft auch Steiner mit seiner Geschichtsauffassung an, weitet diese dann aber nach 1900 in kosmologischen, anthropologischen, psychologischen Darstellungen bzw. in Erläuterungen umfassender Evolutionsvorgänge in eine spirituelle Dimension. Auch wenn diese spezifische Kulturgeschichte in die Konzeption des Geschichtsunterrichts an den Waldorfschulen einfluss, wurden seine esoterisch-anthroposophischen Begründungen in der Regel nicht zum Unterrichtsinhalt erhoben. Sie kamen aber in einem Narrativ zum Tragen, welches die Geschichte der Menschheit und ihre Kulturepochen als vielschichtigen Entwicklungsgang zur Emanzipation des Individuums darstellt (Zech, 2012, S. 341-342). Wenn heute nach über 90 Jahren immer noch davon gesprochen wird, dass der Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen kulturgeschichtlich geprägt ist, dann liegt dem ein modernes kulturwissenschaftliches Verständnis zugrunde, welches Kultur als Ausdruck aller „*Objektivierungen und Bereiche menschlicher Praxis*“ (Pandel 2013, S.35) und als Kommunikation von sich durchdringenden, bedingenden und gegenseitig befruchtenden, aber auch sich differenzierenden Lebensweisen und Wertauffassungen sieht. Allen heute veröffentlichten Ausarbeitungen und Lehrplanversionen ist zu entnehmen, dass bei den Schülerinnen und Schülern die Entdeckung ihres Menschseins in der Vielfalt der Kulturen unter Würdigung des einzelnen Menschen angeregt werden soll (Lindenberg, 1981, Schmelzer, 2000/2003, Esterl, 2005, Zech, 2012). Dabei sei jedwede Diskriminierung

3. Mit dem Geschichtsunterricht an Waldorfschulen (WS) existiert eine der wenigen Alternativen zu den Konzepten der staatlichen Regelschulen, der bislang in den fachdidaktischen Auseinandersetzungen kaum beachtet wurde. Die Gründe dafür liegen in spezifischen Diskurshindernissen (Steiners Anthroposophie; waldorfinthener Binnendiskurs), die weiterer Untersuchungen bedürfen. Der vorliegende Aufsatz soll dazu anregen und ermutigen.

und wertende Hierarchisierung von Lebensweisen, Weltauffassungen und Kulturen zu vermeiden. Gemäß diesem Anliegen zielt Geschichte, wenn sie den umgebenden Lebensbereich in seinen vielfältigen globalen Einbindungen und die vielschichtigen kulturellen Gegenwartsbedingungen historisch erschließt, auf die Förderung der Individuation. Diese realisiere sich gegenwärtig vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, politischer und kultureller Herausforderungen (Interkulturalität und globale Vernetzung) und im Ringen um Menschenwürde und Humanität.

Der Waldorflehrplan orientiert sich einerseits an den anthropologischen und entwicklungspsychologischen Bedingungen der Heranwachsenden, indem er Inhalte und Methodik so arrangiert, dass die Reifeprozesse alters- bzw. entwicklungsgemäß unterstützt werden (Vgl. Zech, 2012, S. 28), und andererseits an der Unterstützung des Aufbaus von individuellem Geschichtsbewusstsein, welches sowohl die Kenntnisse von den Wurzeln der eigenen Kultur als auch die Voraussetzung für das Verstehen anderer Kulturen einschließt. Geschichte dient demnach in Auseinandersetzung mit früheren und anderen Handlungsweisen, Lebensformen und Werteordnungen der eigenen Orientierung und Identitätsbildung, dem Aufschluss für die Begegnung mit den (anderen) Kulturen in letztendlich globaler Dimension (Zech, 2011). Dies setze voraus, dass die Heranwachsenden „ein Bewusstsein bekommen

- von der Zeitdimension und Zeitgliederung von Geschichte,
- vom Wirklichkeitsgehalt von Geschichte (ihre faktische bzw. dokumentierte Begründung in Abgrenzung zu Fiktionalität),
- von den geschichtlichen Veränderungen von Kultur und menschlichem Bewusstsein und der Vielfalt ihrer Erscheinungen bzw. ihres Niederschlags im globalen Zusammenhang,
- von dem Entstehen der eigenen Kultur und somit den Einflüssen auf das eigene Selbstverständnis in Unterscheidung vom Anderen und Fremden,
- von den wechselseitigen Einflüssen, von den Interdependenzen und vom Austausch der Kulturen,
- von den politischen Bedingungen der Gegenwart und der ihr vorausgehenden Phasen,
- von den technischen und wirtschaftlichen Bedingungen der Gegenwart und der ihr vorausgehenden Phasen
- von der Abhängigkeit ihrer Narrationen von bewusstseinsbedingten Fragestellungen.

*Die Schüler sollen in der Oberstufe erkennen, dass Geschichte eine von Menschen geschaffene Erzählung über Geschehenes ist, die (damit) dessen Zusammenhang und Sinn zu erfassen bzw. auszudrücken sucht, die (dabei) traditionelle Interpretationen zitiert und draufabzielt, die eigene Gegenwart zu erklären und Handlungsperspektiven für die erwartete Zukunft zu erschließen. Somit unterliegt der Gegenstand Geschichte selbst ständiger Veränderung und ist abhängig von wissenschaftlichen Erkenntnissen, von politischer Interpretation und dem sich verändernden menschlichen Bewusstsein. Ziel der Waldorfschulbildung in diesem Fach ist die Anregung individueller Erkenntnis über das Kulturprodukt Geschichte, an dessen Entstehen, Deutung und Tradierung sie aktiv teilhaben.“<sup>4</sup>*

Entsprechend dem Lehrplan für die 12. Klasse an Waldorfschulen sollen diese Zielsetzungen für den Unterricht auf hohem Niveau operationalisiert werden. Im Geschichtsunterricht gehe es demnach darum, den bisherigen Bildungsgang unter aktiver Einbeziehung der Schüler zu evaluieren, historische Ordnungen und Strukturierungen zu reflektieren und die Geschichtlichkeit selbst in ihrem Zusammenhang mit Bewusstseinsleistungen, Fragestellungen und Narrationsintentionen zu reflektieren. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, „dass der orientierende Beitrag, den Geschichte zum Verständnis unserer Zeitsituation leisten kann, aktiv genutzt wird, indem die mit der Gegenwart verbundenen Problemstellungen zum Ausgangspunkt für Fragen an die Geschichte genommen werden. Die Behandlung solcher Fragen kann durch aktuell in den Vordergrund tretende Konflikte, Kriege, Krisen oder Katastrophen geprägt sein oder mehr überblickend angesetzt werden.“<sup>5</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen also gemäß diesem Lehrplan dazu angeregt

4. Aufzählung und Textpassage entnommen dem Skript zur völlig überarbeiteten Neuauflage von Tobias Richter (Hrsg.): Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschulen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. Erscheinungsdatum voraussichtlich Ende 2015.

5. Ebd.

werden, aus eigenen Fragestellungen Narration durch Zusammenschau verschiedener Phänomene in Entwicklungszusammenhängen zu leisten. Damit würden sie aktive Mitgestalter von Geschichtskultur.

Im Folgenden ist auf das in diesem Lehrplan angeregte Vorgehen genauer einzugehen. Auf der Grundlage von Aufzeichnungen und Materialien der Schüler aus dem Geschichtsunterricht in den vorangegangenen Jahrgangsstufen, von primären und sekundären Quellentexten und anhand folgender Kategorien kann gemäß eines Umsetzungsvorschlags dieses Lehrplans kulturgeschichtlicher Wandel exemplarisch erarbeitet werden:

- *Das Verhältnis des Menschen zur Natur (Naturauffassung, Naturnutzung, Arbeit)*
- *Sozialformen (Clan und Familie/ Staatsformen und ihre Legitimationen)*
- *Jenseitsvorstellungen (Woher stammt und wohin geht der Mensch?)<sup>6</sup>*

Dabei sei immer die Reflexion der regionalen und globalen Kulturphänomene der Gegenwart mit ihren Herausforderungen miteinzubeziehen.

Der Lehrplan der Waldorfschulen favorisiert demnach nach wie vor einen kultur- bzw. bewusstseinsgeschichtlichen Ansatz, der, sobald die Gegenwart in die Reflexion einbezogen wird, notwendig auch eine politisch-handlungsorientierte Dimension erhält. Er beinhaltet einen weltgeschichtlich dimensionierten Überblick, wird aber durch die Einbeziehung von Geschichtsphilosophie und Narrationstheorie gleichzeitig reflektiert, so dass hier neben der horizontalen Zeitstruktur auch eine vertikale Tiefenstruktur erschlossen wird.

Es sei bemerkt, dass in der Unterrichtspraxis an den Waldorfschulen dem hier skizzierten Anspruch an ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Erzählen bzw. an die Kultivierung eines Geschichtsbewusstseins, welches den Narrationsakt hinsichtlich seiner Voraussetzungen und seiner Strukturen differenziert erfasst, oft nicht genügt wird. D.h. trotz der dem Geschichtsunterricht zugrunde gelegten Lehrpläne und Ausarbeitungen verstehen sich auch an den Waldorfschulen viele Geschichtslehrerinnen und -lehrer noch immer vorwiegend als Wissensvermittler und reflektieren ihre Deutungshoheit, die sie mit ihren Darstellungen und der Stoffkanonisierung aufbauen, kaum. Den Schülerinnen und Schülern werden dann natürlich Gelegenheit und Anlässe vorenthalten, historische Sinnstiftung hinsichtlich ihrer Grundlagen zu analysieren oder selbst Geschichtserzählung losgelöst von bloßer Wiedergabe und Rezeption gemäß moderner Narrationskriterien zu leisten (Zech, 2014). Trotz dieser Einschränkung scheint mir der kultur- und weltgeschichtliche Ansatz der Waldorfschulen für den Aufbau eines differenzierten Geschichtsbewusstseins interessante, in der Praxis erprobte Möglichkeiten zu enthalten, da er nicht in der Tradition nationalgeschichtlich geprägter Identitätsbildung steht, sondern diese differenziert auf den Ebenen Individualität, Kulturen und Menschheit verortet.

---

6. Aufzählung und Textpassage entnommen dem Skript zur völlig überarbeiteten Neuauflage von Tobias Richter (Hrsg.): Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschulen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. Erscheinungsdatum voraussichtlich Ende 2015.

## Literatur:

- Barricelli, M. (2008). *The story we're going to try and tell. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen*. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Beckers, F. (2011). *Umriss des Kulturbegriffs der Kulturgeschichte von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. In B. Kuhn/ S. Popp (Hrsg.), *Kulturgeschichtliche Traditionen der Geschichtsdidaktik*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/ Ts. (2.Aufl.): Wochenschau Verlag.
- Erdmann, E. (2001). *Universal, zentral, regional? Weltreiche in der Antike*. In K. Pellens u.a., *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Esterl, D. (2005). *Was geschieht in Geschichte?*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Forster, J. (2008). *Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation. Bildungstheoretische Überlegungen*. In S.Popp/J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts. (2. Aufl.): Wochenschau Verlag.
- Götte, W. M. u.a. (2006). *Geschichte/Sozialkunde*. In T. Richter, *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart (2. Aufl.): Verlag Freies Geistesleben.
- Hallitzky, M./ Mohrs, Th. (Hrsg.)(2005). *Globales Lernen*. In *Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 52. Hohengehren. Schneider.
- Hoffmann, Chr. (2014). *Diktatur kann erträglicher sein als Anarchie*. In *Der Spiegel*, Heft 40.
- Jeismann, K.-E. (1990). „*Geschichtsbewusstsein*“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In G. Niemetz (Hrsg.), *Moderne Probleme der Geschichtsdidaktik* (S. 44-78). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Jeismann, K.-E. (1997). *Geschichtsbewusstsein – Theorie*. In K. Bergmann u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 42-44). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Keupp, H. (2003). *Identitätskonstruktion*. Erhältlich bei <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf> [Abgerufen 15.06.2015].
- Krappmann, L. (1969). *Soziallogische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lindenberg, Chr. (1981). *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Meyer-Hamme, J. (2012). *Historische Identität in einer kulturell heterogenen Gesellschaft*. In M. Barricelli/ M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band 1. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

# **Fähigkeitsbildung in der Weltrisikogesellschaft – Aufgabe und Bedeutung der Waldorfpädagogik**

**Gunter Keller**

*Seminar für Waldorfpädagogik Hamburg, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Ziel dieses Artikels ist es, die Gegenwart unseres globalen Zeitalters zu beschreiben und dabei die Problemfelder und Aufgabenstellungen in den Bereichen Natur, Wirtschaft, Politik und Kultur aufzuzeigen. Um eine lebensfähige Zukunft gewährleisten zu können wird es nötig sein, bestimmte Fähigkeiten auszubilden. Die Schule von heute hat also die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen so zu befähigen, dass sie eine menschliche Zukunft gestalten können und das für alle Menschen. In einem ersten Schritt wird die Regulationstheorie dargestellt und gezeigt, welche Bedeutung die Kultur und damit auch die Erziehung und die Schule hat. Anschließend werden die Herausforderungen in unserem globalen Zeitalter skizziert und auf die Bedeutung des Individuums eingegangen. In diesem Zusammenhang werden auch die Fähigkeiten aufgezeigt, die die Menschen heute benötigen, um in unserer globalen und komplexen Welt zurechtzukommen. Dabei wird vor dem Hintergrund des Menschenbildes der Waldorfpädagogik besonderer Wert auf eine Fähigkeitenbildung im Bereich des Denkens, Fühlens und Handelns gelegt und darauf, dass die Menschen in der Lage sind, sich ein wirkliches Verständnis für die Welt bilden zu können. In diesem Zusammenhang ist es nicht nur wichtig sich Fähigkeiten in den genannten Bereichen zu erwerben, sondern auch darauf hinzuwirken, dass beispielsweise Gedanken sich nicht von der Realität und vom menschlichen Empfinden abstrakt ablösen, sondern dass in einer gewissen Weise Denken, Fühlen und Handeln sich gegenseitig durchdringen. Abschließend wird auf die Lernmethode der Waldorfpädagogik eingegangen. Sie strebt sowohl eine Schulung der drei Fähigkeiten Denken, Fühlen und Handeln an, als auch eine Verbindung dieser drei menschlichen Tätigkeiten.

**Schlüsselwörter:** Globalisierung, Regulationstheorie, Kultur, Individuum, das globale Zeitalter, Dreigliederung, funktionale Gliederung der Gesellschaft, Subsystem, Ökonomie, Politik, Kultur, Handlung und Ordnung, Individualisierung, Zukunft der Schule, Fähigkeitenbildung, Menschenbild der Waldorfpädagogik, Denken, Fühlen, Handeln, Lerntheorie der Waldorfschule, vom Erleben zum Verstehen.

**ABSTRACT.** The aim of this article is to describe the presence of our global age, and to work out the problem areas and tasks in the fields of nature, economy, politics and culture. To make a livable future possible, it will be necessary to develop certain skills. The school of today has to empower children and young people so that they are able to create a human future for all people in the world. In a first step, the regulation theory is presented and demonstrated how important culture is and therefore education and school. Then, the challenges in our global age are outlined. A result is the importance of each individual person. In this context, the skills are demonstrated which people need today to cope in our global and complex world. From this point of view the concept of three folding of the human being, the base of Waldorf education can be helpful. Three basic abilities are focused, the abilities of thinking, feeling and action. These are the main skills to be able to understand the world. In this context, it is not only important to acquire skills in these areas. It is also important, that thoughts are not abstract from reality and not abstract from human feelings. Thinking, feeling and actions should be related one each other. Finally, it will be discussed the method of learning in Waldorf education. It aims at training both the three skills of thinking, feeling and acting, as well as a relation of these three human activities.

*Keywords:* Globalization, regulation theory, culture, individuality, the global age, threefolding, functional classification of society, subsystem, economy, politics, culture, action and order, individualization, the future of the school, ability education, concept of Waldorf education, thinking, feeling, acting, learning theory of Waldorf School, from experience to understanding.

## 1. Regulationstheorie

Anschließend an den Neomarxisten Antonio Gramsci (1994, 1996), beschäftigte sich eine Gruppe von französischen Ökonomen in den 1970er und 1980er Jahren nicht nur mit wirtschaftlichen, sondern mit gesamtgesellschaftlichen Phänomenen. Eine Fragestellung dieser Gruppe um Aglietta (1979, 2000) und Lipietz (1998) war, wie es zu stabilen, langfristigen gesellschaftlichen Verhältnissen kommt und welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dafür vorhanden sein müssen. Zeiten, die sich durch Frieden und Stabilität auszeichnen, hat es in Europa immer gegeben, beispielsweise nach dem zweiten Weltkrieg bis heute. Dabei arbeiten die Regulationstheoretiker die Bedeutung von Kultur heraus.

Eine stabile Zeit, die die Regulationstheoretiker eine Formation oder einen historischen Block nennen, kann von ihrem Gesichtspunkt aus nur entstehen, wenn in gewisser Weise ein Konsens über Werte, Normen sowie das Leben und Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft entsteht. Das bedeutet, dass dieser Konsens einerseits zwischen den Eliten eines Landes bestehen muss und andererseits zwischen den Eliten und den „normalen“ Menschen. Denn nur wenn die Menschen aufgrund ihrer kulturellen Prägung zu gemeinsamen Zielen und Verabredungen kommen (auch unbewusst), kann eine Gesellschaft friedlich und langfristig bestehen. Ziele könnten dabei zum Beispiel Demokratie, Wohlstand, Freiheit und vieles mehr sein.

Die Regulationstheoretiker haben sich insbesondere mit der Zeit des so genannten Fordismus, also der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg bis in die 1970er und 1980er Jahre hinein, beschäftigt. Diese Zeit zeichnete sich durch einen Kompromiss zwischen Gewerkschaften und Unternehmen, steigenden Wohlstand, Demokratie und Frieden aus. Ursache dafür war, dass ökonomische und soziale Gesichtspunkte ausbalanciert waren. In den 1980er und 1990er Jahren änderte sich dies. Neoliberales Gedankengut wurde immer stärker und die Wirtschaft begann alle Bereiche des menschlichen Lebens zu dominieren. Dies führte nun dazu, dass der gesellschaftliche Kompromiss, der lange geherrscht hat, immer brüchiger wurde. Der Konsens zwischen Eliten und breiter Masse und auch innerhalb den Eliten wurde und wird immer schwächer und es scheint so zu sein, dass wir uns in einer Übergangsphase befinden, in dem ein neuer gesellschaftlicher Konsens ausgehandelt wird. Auf diese Phasen haben die Regulationstheoretiker besonders hingewiesen. Denn gerade in diesen Zeiten kann jeder Mensch eine große Rolle spielen und jede neue Idee kann, wenn sie aufgegriffen wird, zu großen Veränderungen führen. Das bedeutet, dass es zunehmend darauf ankommt, wofür sich Menschen einsetzen und wie sie ihre Zukunft gestalten wollen. Noch nie waren die Menschen so frei, ihre Biografie und ihre Gesellschaft selbst zu gestalten und zu bestimmen. Ulrich Beck verwendet dafür die Worte „Kinder der Freiheit“ (Beck 1998).

## 2. Das globale Zeitalter

Seit den 1995er Jahren wurde durch Publikationen von Albrow (2007), Appadurai (1998), Beck (1997, 1998, 2007), Giddens (1996), Perlas (2003), Robertson (1992, 1995, 1998), Zürn (1998) und vielen andere das Zeitalter der Globalisierung analysiert. Diese Wissenschaftler betonen zum Teil verschiedene Aspekte unserer Gegenwart, sind sich aber darin einig, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Menschen immer uneinheitlicher und unübersichtlicher werden. Die gesellschaftliche Normierung, wie sie im Zeitalter des Fordismus (Aglietta 2000, Lipietz 1998) durch stabile wirtschaftliche Verhältnisse, einen starken Staat und einen stärker homogenen kulturellen Raum gegeben waren, wird schwächer. Kultur zeichnet sich im globalen Zeitalter nicht durch Homogenität, sondern Heterogenität und Vielfalt aus (Breidenbach 2000, 2008; Hansen 2003).

Das bedeutet, dass der handelnde Mensch prinzipiell noch nie so frei war wie heute. Seine Biographie wird zur Wahlbiographie (Sen 2007). Auf der anderen Seite führt diese Freiheit auch dazu, dass sich der Mensch unsicherer und orientierungsloser fühlt (Weltrisikogesellschaft, Beck 2007).

Da wir als Menschen netzwerkartig miteinander verbunden sind, bedeutet Globalisierung auch, dass eine Handlung immer auch Menschen an entfernt lebenden Orten betreffen kann. Die Folgen unserer Handlungen können dann auch sofort wieder auf uns zurück wirken. Das heißt, dass wir lernen müssen für unsere Mitmenschen und für unsere Handlungen Verantwortung zu übernehmen (Keller 2011).

Der Prozess der Globalisierung hat zu Veränderungen in den Bereichen Natur, Wirtschaft, Staat und Kultur geführt und stellt das Individuum und die menschliche Gesellschaft vor große Herausforderungen:

- Auf der Ebene der Natur wird die Menschheit mit der Endlichkeit der Erde konfrontiert, mit den Folgen des Klimawandels, der Umweltzerstörung und Umweltverschmutzung.

Aufgabe der Schule ist es, mit den Kindern eine Beziehung zur Natur zu erarbeiten, die den Menschen nicht unabhängig von der Natur begreift, sondern als Teil der Natur. Die Natur schützen, heißt auch sich selber schützen. Ein Verständnis der Natur darf nicht nur auf gedanklicher Ebene erarbeitet werden, sondern muss bis in unsere Handlungen hineinwirken (Keller, 2011).

Unsere globale Wirtschaft ist zurzeit nicht in der Lage die Armut der Menschen nachhaltig zu lindern und die Menschen mit dem zu versorgen, was sie zum Leben brauchen. Trotz wirtschaftlicher Erfolge in den Industrieländern leben auf der Welt 1,37 Milliarden Menschen von weniger als 1,25 Dollar pro Tag, 2,56 Milliarden Menschen von weniger als 2 Dollar am Tag (BpB 2010).

Neben einem wirklichen Verständnis der Natur ist es daher auch sinnvoll, ein Verständnis der weltwirtschaftlichen Zusammenhänge und des globalen Finanzsystems in der Schule anzulegen. Ohne die Durchdringung dieser Zusammenhänge wird es uns nicht gelingen Armut und Arbeitslosigkeit zu verringern und uns solidarisch gegenüber der Natur und unseren Weltmitbürgern zu verhalten. Um Beziehungsgeflechte und Abhängigkeitsverhältnisse denken und verstehen zu können, ist es erforderlich ein statisches und monokausales Denken durch ein prozesshaftes und dialogisches Denken zu erweitern. Um beispielsweise eine Produktionskette und die parallelen Geldflüsse verstehen zu können, werden wir gezwungen unser Denken zu „verflüssigen“, sonst sind wir nicht in der Lage diese Vorgänge und ihre Veränderungen zu erfassen.

- Auf der Ebene des Staates stehen wir vor der Herausforderung für mehr Gleichheit, Gerechtigkeit und Sicherheit zu sorgen und alle Menschen in ihrem Menschsein als gleichwertig zu betrachten. Hier kommt der Nationalstaat an seine Grenzen und ist gezwungen sich mit anderen Staaten zu vereinbaren und sich zu Staatengemeinschaften zusammenschließen (EU, UNO, etc.) (Eppler, 2005, Zürn 1998).

Gleichheit und die Bedeutung der Menschenrechte haben auch mit den Gefühlen der Menschen untereinander zu tun (Steiner, 1981). Können wir nachempfinden, wie es einem Menschen geht, der seine Heimat verloren hat und sich auf der Flucht befindet und erleben wir diese Tatsache als ungerecht? Aufgabe der Schule ist es das Fühlen und die Empathiefähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu fördern, so dass wir Ungerechtigkeit, Angst, Unsicherheit, etc. empfinden und mitempfinden können.

- Was den Bereich der Kultur betrifft, müssen die Menschen lernen, trotz unterschiedlicher Weltbilder und kultureller Prägungen an einem Ort friedlich miteinander zusammen zu leben. Schule hat uns also darauf vorzubereiten, dass wir uns mit fremden kulturellen Einflüssen auseinander setzen und wir lernen mit unseren „ausländischen“ Mitbürgern gemeinsam ein lebenswerte Zukunft zu gestalten.

Auf globaler Ebene werden wir daher gezwungen unser egoistisches und statisches Denken aufzugeben und andere Länder und vor allem Menschen in unsere Überlegungen und Handlungen mit einzubeziehen, sonst droht, wie es Samuel Huntington prophezeit hat ein „Kampf der Kulturen“.

- Die Herausforderungen in unserem globalen Zeitalter betreffen also nicht nur die Natur, die Wirtschaft, den Staat und die Kultur, sondern jeden Menschen auch ganz individuell. Um nicht von den oben genannten Herausforderungen erdrückt und gelähmt zu werden, wird es nötig sein, die Schülerinnen und Schüler mit viel Selbstvertrauen und mit einem Gefühl der Freiheit, mit dem Gefühl, dass jeder seine Aufgabe in der Welt finden wird, aus der Schule zu entlassen.

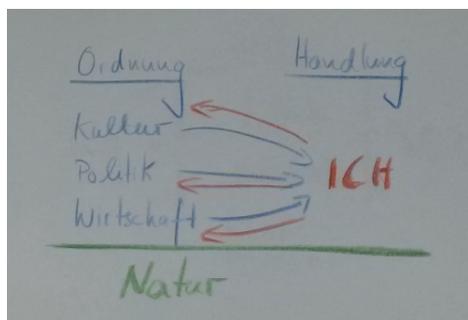
## Handlung und Ordnung

Wenn man die oben genannten fünf verschiedenen Aufgabenbereiche betrachtet fällt auf, dass sie unterschiedliche Seinsebenen betreffen. Zum einen kann die Natur als eine eigenständige Realität festgehalten werden, die sich von den gesellschaftlichen Subsystemen unterscheidet. Die Natur bildet die Grundlage für unsere menschliche Gesellschaft. Die Subsysteme Ökonomie, Politik und Kultur haben nach Steiner (1991 [1919]) funktional bestimmte gesellschaftliche Aufgabenbereiche, die in einer ausdifferenzierten Gesellschaft, wie der unseren nötig sind:

- Das Wirtschaftsleben hat die Aufgabe die Bedürfnisse der Menschen zu befriedigen und Waren herzustellen und Dienstleistungen bereit zu stellen, die benötigt werden.
- Das politische Leben hat die Aufgabe die Menschenrechte zu schützen, so dass die Menschen in einer freien, friedlichen und demokratischen Welt leben können.
- Das Kulturleben hat die Aufgabe dafür zu sorgen, dass sich die Menschen frei entfalten, sich Fähigkeiten aneignen können und dass das Kulturleben gepflegt und weiter entwickelt wird.

Als letztes bleibt noch auf das Individuum hinzuweisen, dass einerseits Teil, andererseits Gestalter der genannten Subsysteme ist.

In diesem Zusammenhang kann eine Publikation von Niconar Perlas (2000), mit dem Titel „Globalisierung gestalten“, die sich mit dem Zusammenhang von gesellschaftlichen Systemen und handelnden Individuen auseinandersetzt, helfen. Ähnlich wie Rudolf Steiner unterscheidet er drei verschiedene gesellschaftliche Systeme, Ökonomie, Politik und Kultur. Alle drei Systeme ruhen auf der Natur auf und unsere Natur bietet die Grundlage für das menschliche Leben. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Individuum als handelnde Persönlichkeit diesen gesellschaftlichen Subsystemen gegenübergestellt wird und zwar dadurch, dass zwischen Handlung und funktional bestimmten gesellschaftlichem System unterschieden wird (Ordnung) (Perlas 2000, S. 85; Keller 2010, S. 44). Sehr vereinfacht lässt sich dieser Zusammenhang folgendermaßen darstellen:



Entscheidend ist hier, dass die Aspekte Handlung und Ordnung unterschieden werden und gefragt wird, wer was für wen leistet (für andere tätig sein):

- Was leisten die gesellschaftlichen Systeme Wirtschaft, Politik und Kultur auf Grundlage der Natur für das Individuum?

Gefragt wird also nach den Leistungen, die die gesellschaftlichen Systeme für jeden Menschen erbringen: Die Polizei sorgt z. B. für Sicherheit, Aufgabe der Schule ist es Fähigkeiten zu fördern und zur Entfaltung zu bringen. Unternehmen haben die Aufgabe, die Dinge herzustellen, die wir benötigen. Immer sind es Unternehmen oder Institutionen in einem der drei Subsysteme, die für andere Menschen tätig werden.

- Was leistet das Individuum für die Gesellschaft?

Hier wird deutlich dass der Mensch, wenn er genügend Fähigkeiten gebildet hat, in einem der drei Bereiche beruflich oder auch ehrenamtlich aktiv werden kann. Nur wenn die Menschen für andere Menschen mit ihrem Wissen, ihren Fertigkeiten und Kompetenzen tätig werden entsteht Wohlstand und Frieden.

Dass dem Individuum immer mehr Bedeutung zugemessen wird, deckt sich auch mit den Erkenntnissen der Globalisierungstheoretiker wie zum Beispiel Albrow (2007), Beck (1998), Giddens (1996) und anderen. Amartya Sen (2007) charakterisiert dies mit dem Ausspruch „die Biografie wird zur Wahlbiografie“. Auch Ulrich Beck (1998) drückt es im Titel eines seiner Bücher treffend mit dem Satz „Kinder der Freiheit“ aus. Die Ergebnisse der Soziologen und Kulturwissenschaftler zeigen, dass die Menschen zunehmend ihr Leben selbst gestalten. Das bedeutet nicht, dass alle Menschen diese Freiheit heute haben. Es bedeutet aber, dass noch nie so viele Menschen wie heute frei wählen konnten. Der Mensch wird zunehmend zum Gestalter seines Lebens und auch zum Gestalter der Gesellschaft. Dabei tritt auch die Frage nach dem Sinn des Lebens auf. Die Menschen leben nicht nur, um zu überleben, sondern auch um glücklich zu sein. Skidelski und Skidelski (2014) haben dazu interessante Ausführungen gemacht. Wenn der Mensch als Gestalter der Welt in den Fokus rückt, dann entsteht auch die Frage, wie er vorbereitet wird, um den Anforderungen und Herausforderungen in unserem globalen Zeitalter gerecht zu werden.

### 3. Fähigkeitsbildung im Zeitalter der Globalisierung

Die Frage, die hier weiter verfolgt werden soll, ist die, wie der Mensch auf die Zukunft vorbereitet werden kann und welche Fähigkeiten ausgebildet werden sollten. Weiter vorne wurden die Aufgaben skizziert und auch schon die ein oder andere Fähigkeit genannt, wie z. B. ein prozesshaftes Denken zu entwickeln. Hier soll dieser Aspekt der Fähigkeitsentwicklung noch einmal aufgegriffen und dabei grundsätzlicher betrachtet werden. Dabei wird ein erkenntnistheoretischer Zugang gewählt. Wenn wir als Mensch mit einer Aufgabe betraut werden oder ein Problem lösen sollen, so stehen wir dieser neuen Thematik zunächst immer fremd und distanziert, also nicht vertraut, gegenüber. Rudolf Steiner verwendet für diesen Zustand im zweiten Vortrag der allgemeinen Menschenkunde den Begriff Antipathie (1992, S. 35). Der Menschen hat sich mit einer Sache noch nicht verbunden und steht ihr fremd und verständnislos gegenüber. Beginnt er dann sich mit der Aufgabe oder dem Problem auseinander zu setzen, verbindet und vertieft er sich immer mehr und gewinnt so zunehmend ein Verständnis und kommt zu immer umfassenderen Erkenntnissen (Steiner 1979). Dafür muss sich der Mensch auf die Inhalte einlassen, muss sich sympathisch, so das andere Wort von Steiner, mit dem Thema verbinden. Damit lässt sich der Mensch immer stärker auf die Sachverhalte der ihn umgebenden Welt ein und überwindet seine ursprüngliche antipathische Grundhaltung.

Wenn der Mensch etwas erkennen will, muss er sich also mit der Sache verbinden und das auf mehrfache Weise: Er muss sie mit seinen Sinnen wahrnehmen, er muss sie bedenken und er muss sich auch emotional auf diesen Prozess einlassen und ihn auch willentlich durchführen. Hier werden auf Grundlage der Waldorfpädagogik, insbesondere des Buches „Von Seelenrätseln“ (Steiner 1993[1917]) und den ersten fünf Vorträgen der „Allgemeinen Menschenkunde“ (1992[1919]) drei Ebenen der menschlichen Seele unterschieden, nämlich Denken, Fühlen und Handeln.

Vor diesem Hintergrund entstehen drei, in der Schule zu schulende, Fähigkeitsbereiche: Die Schulung des Wahrnehmens und Denkens, um die Welt mit unserem Verstand begreifen zu können. Die Schulung unseres Gefühlslebens, so dass wir in der Lage sind, uns empathisch in andere Menschen hineinzusetzen und die Fähigkeit Handlungen sinnvoll und wesensgemäß (nachhaltig) durchführen zu können.

Interessant ist dabei, wie diese drei verschiedenen menschlichen Fähigkeitsbereiche in der Geistesgeschichte der Menschheit bewusst wurden und welche Strömungen auf sie aufmerksam gemacht haben.

### Eine kurze Geschichte von Denken, Fühlen und Handeln

#### Denken

Wenn man in der Geschichte der Menschheit weiter zurückgeht, so fällt auf, dass der gewöhnliche Mensch kaum Freiheiten hatte und fest in die Gesellschaft eingebunden war. Im Ständesystem des Mittelalters kommt dies beispielsweise gut zum Ausdruck. Die meisten Menschen der damaligen Zeit hielten sich an den gesellschaftlichen Rahmen, der ihnen von der katholischen Kirche vorgegeben wurde. Im ausgehenden

Mittelalter wurde dann aber ein humanistisches Menschenbild immer wirksamer. Der Mensch wurde nicht mehr als vorherbestimmtes Wesen aufgefasst, das seinen festen Platz in der Gesellschaft durch die Geburt erhält, sondern als das allgemeinste und unvorherbestimmte Wesen, das wir kennen. Der Menschen wird zum Gestalter seines Leben. Eines der nennenswertesten Dokumente ist in diesem Zusammenhang die Rede über die Würde des Menschen von Pico della Mirandola. Er legt Gott folgende Worte in den Mund:

„Wir haben dir keinen festen Wohnsitz gegeben, Adam, kein eigenes Aussehen noch irgendeine besondere Gabe, damit du den Wohnsitz, das Aussehen und die Gaben, die du selbst dir auserstehst, entsprechend deinem Wunsch und Entschluss habest und besitzest. [...] Die Natur der übrigen Geschöpfe ist fest bestimmt und wird innerhalb von uns vorgeschriebenen Gesetzen begrenzt. Du sollst dir deine ohne jede Einschränkung und Enge, nach deinem Ermessen, dem ich dich anvertraut habe, selber bestimmen. Ich habe dich in die Mitte der Welt gestellt, damit du dich von dort aus bequemer umsehen kannst, was es auf der Welt gibt. Weder haben wir dich himmlisch noch irdisch, weder sterblich noch unsterblich geschaffen, damit du wie dein eigener, in Ehre frei entscheidender schöpferischer Bildhauer dich selbst zu der Gestalt ausformst, die du bevorzugst. Du kannst zum Niedrigeren, zum Tierischen entarten, du kannst aber auch zum Höheren, zum Göttlichen wiedergeboren werden, wenn deine Seele es beschließt.“ (Pico della Mirandola 1990 [1486], S. 5).

Diese Anschauung vom freien Menschen wurde im Zeitalter der Aufklärung weiter geführt. Der Mensch wurde zunehmend als selbsterkennendes Individuum begriffen, das nur die Dinge glaubt, die es entweder beobachten kann (Empirismus) oder denken kann (Rationalismus). Das bedeutet, dass der Menschen sich auf seinen Verstand und seine Sinne verlässt und nicht mehr auf das, was ihm Autoritäten wie z. B. die Kirche vorschreiben. Immanuel Kant schreibt:

„Aufklärung ist der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursachen derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegen, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1968, S. 53ff).

Dieses Vertrauen auf den menschlichen Verstand und das menschliche Denken bildet die Grundlage für unsere Wissenschaft und Technik. Der Mensch ist ein forschendes und entdeckendes Wesen.

## **Fühlen**

Schon zu Zeiten der Aufklärung hatte sich gegen die rein rationale und rein empirische Erfassung der Welt Widerstand geregt und Persönlichkeiten wie Jean Jacques Rousseau hatten zutiefst empfunden, dass eine wesentliche Dimension des Menschen nicht berücksichtigt worden war, nämlich das menschliche Fühlen. Man kann die Welt nicht nur mit den Sinnen und dem Verstand erfassen, sondern auch mit dem Gefühl. Gerade die Schönheit und Einzigartigkeit einer Landschaft oder eines Menschen erschließt sich einem nicht nur durch den Verstand, sondern auch durch das Fühlen. Diese Strömung innerhalb des mitteleuropäischen Geisteslebens wird als Romantik bezeichnet. Ihr gehörten beispielsweise Novalis, Friedrich Schlegel, E.T.A. Hoffmann und Clemens Brentano an, um nur einige wenige stellvertretend zu nennen. Ohne menschliches Fühlen und ohne Empathie besteht die Gefahr, dass sich das Denken zu einem kalten, berechnenden und inhumanen Denken entwickelt. In diesem Zusammenhang ist Jeremy Rifkin (2012) mit seinem Buch „Die emphatische Zivilisation“ zu nennen. Rifkin beschreibt unter anderem die Geschichte des Gefühls und bringt ein interessantes Beispiel. 1837 schreibt die Königlich Dänische Gesellschaft der Wissenschaften einen Wettbewerb über die Frage nach den Quellen der menschlichen Moral aus. Arthur Schopenhauer reicht 1839 seinen Beitrag ein, in dem er das Mitleid und das Fühlen als Quelle von Moral skizziert (Schopenhauer 2006). Diese Ausführungen richten sich gegen die damals herrschende Anschauung, dass die menschliche Vernunft die Quelle der Moral sei. Dies ist auch der Grund, warum Schopenhauer, der sich als einziger an dem Wettbewerb beteiligt hatte, den Preis nicht zugesprochen bekommt.

Auch wenn die Romantiker mit ihrem Vorhaben gegen den Rationalismus und Empirismus vorzugehen scheiterten, war in der Geschichte der Menschheit auf die Bedeutung des Gefühls und der Empfindung verwiesen und alle späteren Forscher konnten an diese Strömung anknüpfen. Hier wäre zu Beginn des 20.

Jhd. die Psychologie zu nennen, die unter anderem das menschlichen Fühlen und das Unterbewusstsein des Menschen zu erforschen begann. Am Ende des 20. Jahrhunderts machte beispielsweise Daniel Goleman (1999) mit seinem Buch „EQ – Emotionale Intelligenz“ auf die Bedeutung des Gefühls aufmerksam. Sein Buch ist ein Plädoyer dafür, dass die Emotionen, Empfindungen und Gefühle für ein erfolgreiches Leben mindestens genauso wichtig sind, wie die kognitive Intelligenz.

### Handlung

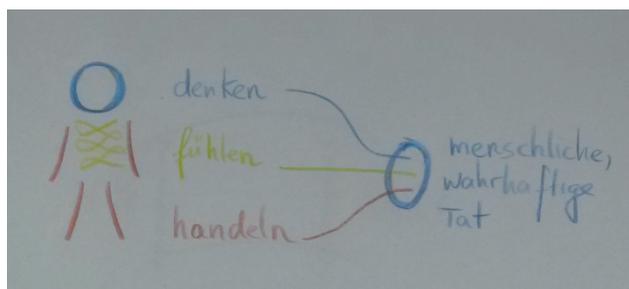
Daniel Goleman hat in seinem Buch EQ nicht nur auf die Bedeutung des Fühlens und auf den Umgang mit Gefühlen hingewiesen, sondern auch auf die Fähigkeit eine Handlung durchführen zu können, also auf das, was als Handlungskompetenz bezeichnet wird. Eine Strömung in der Geschichte der Menschheit, die sich sehr stark auf das tätige und handelnde Individuum stützt, ist die Ökonomie. Die Wirtschaftstheoretiker des Liberalismus und Neoliberalismus, sowie der Klassik und Neoklassik bauen ihre Theorie der freien Marktwirtschaft auf das tätige, aktive und freie Individuum auf. Hier kann am Beispiel von Friedrich August von Hayek (1991) oder von Milton Friedman (2006) gezeigt werden, wie ihre Ansätze ein Maximum an menschlicher Freiheit und Demokratie zum Ziel haben und wie dafür der Mensch als ein aktiv handelndes Individuum aufgefasst wird:

„Die großen Erfolge der Zivilisation, ob in der Architektur, in der Malerei, in Wissenschaft oder Literatur, in Industrie oder der Landwirtschaft, sind nie von zentralen Staatsgewalten ausgegangen. Kolumbus lief nicht aus, um einen neuen Seeweg nach Indien zu finden, nachdem man ihm die Direktiven der Parlamentsmehrheit mit auf den Weg gegeben hatte (wenn er auch zum Teil von einem absoluten Monarchen finanziert wurde). Leibniz, Einstein und Bohr, Shakespeare, Milton und Pasternak, Whitney, McCormick, Edison und Ford, Jane Addams, Florence Nightingale und Albert Schweizer: Niemand öffnete Grenzen im menschlichen Wissen und Verstehen, in der Literatur, in der Technik oder in der Erleichterung menschlichen Elends in Antwort auf staatliche Direktiven. Ihre Leistungen waren das Ergebnis individuellen Genies, kraftvoll vertretener Minderheitsansichten, einem sozialen Klima, das Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit erlaubte“ (Friedman 2006[1962], S. 26).

## 4. Die Schule der Zukunft: Vom Erleben zum Erkennen

Nachdem gezeigt wurde, dass die drei Fähigkeitsbereiche in der Geistesgeschichte der Menschheit durchaus vertreten sind, gilt es diese bewusst zu machen, zu vertiefen und miteinander zu verbinden. Entscheidend ist, dass der Mensch nicht nur als denkendes, nur fühlendes und nur handelndes Individuum aufgefasst wird, sondern dass der Mensch sich durch alle drei Seelentätigkeiten auszeichnet. Der Mensch ist nur Mensch, wenn er nicht nur die Dinge der Welt scharf beobachtet und bedenkt, sondern wenn er sich empathisch in die betreffende Situation hinein fühlt und dann wesensgemäß (nachhaltig) handelt. Das bedeutet, dass wir als „Kinder der Freiheit“ Denken, Fühlen und Handlung verbinden müssen und auf die Welt nicht nur nüchtern, sondern verstehend, empathisch und handlungsorientiert zugehen sollten.

Rudolf Steiner hat diese Thematik unter anderem in einem seiner bedeutendsten Werke, der Philosophie der Freiheit, thematisiert und die oben beschriebene Tatsache der zur „Deckungsbringung“ von Denken, Fühlen und Handeln mit dem Ausspruch „ethischer Individualismus“ umschrieben. In der Auseinandersetzung mit Kant und dem kategorischen Imperativ arbeitet Steiner heraus, dass eine Handlung,



die nur aus Pflichtgefühl heraus ausgeführt wird, Defizite aufweist, da eben das Empfinden nicht mit Handlung und Erkenntnis übereinstimmt. Ziel der Philosophie der Freiheit ist es, diese drei Seelenkräfte zu bündeln und zur Deckung zu bringen. Zum Streben nach Wahrheit kommt die Liebe zur Welt dazu. Dann werden die Handlungen, die wir ausführen angemessen und menschlich sein.

Nachdem auf die Bedeutung von Denken, Fühlen und Handeln hingewiesen wurde, geht es abschließend darum, was die Schule tun kann, damit die Menschen später in ihrem Leben wahrhaftig, tatkräftig und menschlich handeln können (ethischer Individualismus).

Der Grundgedanke dieses Artikels ist einfach: Er möchte erstens auf die Schulung der grundlegenden Fähigkeiten Denken, Fühlen und Handeln aufmerksam machen und zweitens darauf, dass diese drei Fähigkeiten beim Verbinden und Erkennen der Welt gleichermaßen beansprucht und verbunden werden. Da heute in der Schule der Schwerpunkt auf die verstandesmäßige Fähigkeitsbildung gelegt wird, muss, so die hier vertretende Anschauung, Schule erweitert gedacht werden, damit eine ganzheitliche Befähigung des Menschen ermöglicht wird. Die Waldorfschulen haben seit ihrer Gründung 1919 versucht Lernen in diesem Sinne aufzufassen:

Durch praktische Fächer (Gartenbau, Schreinern, Textilverarbeitung, etc.) und Praktika (Vermessungspraktikum, Sozialpraktikum, Industriepraktikum) steht die Ausbildung der Handlungskompetenz im Vordergrund.

Durch künstlerische Fächer wie Malen, Zeichnen, Theaterspielen, Bildhauerei, Musik etc. wird beispielsweise das Gefühls- und Empfindungsvermögen geschult.

Bei der Behandlung der klassischen Schulfächer liegt der Schwerpunkt nicht nur auf der Wissensvermittlung, sondern auf der Schulung des Denkens. Nun kommt gerade bei theoretischen Fächern der Gesichtspunkt dazu, der weiter vorne schon ausgeführt wurde: Lernen sollte so angeleitet werden, dass Wissen nicht abstrakt gelernt wird, sondern so, dass dieser Prozess auch mit einem Erlebnis verbunden ist. Lernprozesse sollen also so gestaltet werden, dass Handlung, Gefühl und Denken inbegriffen werden. Das Verstehen einer Sache ist dann durch Handlung und Gefühl abgestützt und Lernen ist kein abstrakter (von der Welt abgehobener), sondern ein konkreter Vorgang (mit der Welt verbunden).

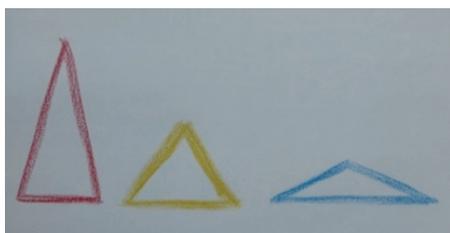


Diese Methode „vom Erleben zum Begreifen kann an einem einfachen Beispiel aufgezeigt werden.

### Was ist ein Dreieck?

Lernen durch Handlung: Das was ein Dreieck zu einem Dreieck macht, kann in einem ersten Schritt durch Handlung, durch Tätigkeit erfahren werden. Man zeichnet und entdeckt möglichst viele verschiedene Dreiecke, Verwandlungen von Dreiecken, etc. um zu erfahren, welche Formen ein Dreieck annehmen kann.

Lernen durch die Beteiligung des Gefühls: Man kann sich fragen, welche Qualitäten ein Dreieck besitzt, wie sein Verhältnis zur Welt ist? Ist es schwerfällig? Liegt oder steht es? Wie spitz ist es und wie wirkt diese Spitzigkeit auf mich, etc. Ziel ist es das Gefühl anzusprechen und das Dreieck auch emotional zu verstehen (siehe dazu z. B. Schubert 1998).



Lernen durch den Verstand: Wenn die beiden ersten Schritte durchgeführt worden sind, kann man gedanklich zu lösende Fragestellungen anschließen. Man kann beispielsweise die Winkel oder die Fläche berechnen oder wie sich geometrisch aus einem Dreieck ein Kreis konstruieren lässt.

Entscheidend für die Methode vom Erleben zum Begreifen ist es, dass das durch den Lernprozess entstandene Verständnis von Dreiecken nicht nur verstandesmäßig entsteht, sondern unter Berücksichtigung von Fühlen und Handeln. Gebildete Begriffe wie das Dreieck sind dann lebensvolle und erfahrungsgesättigte Begriffe.

## 5. Zusammenfassung

In diesem Artikel ginge es mir darum aufzuzeigen, dass Veränderungen in einer Gesellschaft immer vom Individuum aus gehen. Das bedeutet, dass die Menschen fähig sein müssen, die Gesellschaft so zu verändern, dass sie sich zum Wohl aller Menschen entwickelt. Aufgabe der Schule ist es, die Menschen so vorzubereiten, dass sie die Herausforderungen in unserem globalen Zeitalter konstruktiv annehmen können. Neben vielen Kompetenzen und Fertigkeiten, die nötig sein werden, bildet die Grundbefähigung des Denkens, Fühlens und Handelns die Basis dafür. Darüber hinaus, ging es in einem weiteren Schritt um das „Aufeinanderbezogensein“ dieser drei menschlichen Dimensionen. Zukunftsfähig werden Handlungen nur dann sein, wenn sie menschlich und sinnvoll durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang wurde auf die Waldorfschule eingegangen, die einerseits diese drei Basisfähigkeiten bewusst schult und andererseits durch ihre methodische Herangehensweise vom Erleben zum Begreifen versucht, die Basis für ein ethisches, individuelles Handeln zu legen.

## Literatur

- Albrow, M. (2007). *Das globale Zeitalter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Albrow, M. (1998). Auf Reisen jenseits der Heimat. Soziale Landschaften in einer globalen Stadt. In: Beck, U. (Hrsg.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 288-315.
- Aglietta, M. (1979): *A Theory of Capitalist Regulation*. The US Experience. London: Verso.
- Aglietta, M. (2000): Ein neues Akkumulationsregime. Die Regulationstheorie auf dem Prüfstand. Hamburg: VSA.
- Appadurai, A. (1998). Globale ethnische Räume. In: Beck, U.: *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 11-41.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (1998). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breidenbach, J. & Nyiri, P. (2008). *Maxikulti*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Breidenbach, J. & Zukrigl, I. (2000). *Tanz der Kulturen*. Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt.
- Bundeszentrale (2010): *Bundeszentrale für politische Bildung. Daten und Falten*. www.bpb.de (15.4.2015).
- Drechsel, P.; Schmidt, B. & Götz, B. (2000). *Kultur im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt: IKO-Verlag.
- Eppler, E. (2005): *Auslaufmodell Staat?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Featherstone, M.; Lash, S. & Robertson, R. (Hrsg.) (1995). *Global Modernities*. London: Sage Publications.
- Friedman, M. (2006[1962]): *Kapitalismus und Freiheit*. München: Piper.
- Giddens, A. (1996). Leben in einer posttraditionellen Gesellschaft. In: Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S.: *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 113-194.
- Goleman, D. (1999). *EQ. Emotionale Intelligenz*. München: DTV.
- Gruppe von Lissabon (1995). *Grenzen des Wettbewerbs – Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit*. München: Luchterhand.
- Gramsci, A. (1994): *Gefängnishefte*. Band 6. Berlin/Hamburg: Argument.
- Gramsci, A. (1996): *Gefängnishefte*. Band 7. Berlin/Hamburg: Argument.
- Hansen, K. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag.
- Hayek, F. von (1991). *Der Weg zur Knechtschaft*. München: Verlag Bonn Aktuell.
- Kant, I. (1968[1784]). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Kant, I. Werke*, Band 6, S. 103-302. Frankfurt: Suhrkamp.
- Keller, G. (2010). *Globalisierung im Unterricht von Waldorfschulen unter Berücksichtigung des Konzepts der sozialen Dreigliederung*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Keller, G. (2011): Globalisierung heißt vom Anderen her denken in: *Erziehungskunst* 01/2011.
- Keller, G. (2012). Identität und Kultur im Zeitalter der Globalisierung. In: Basfeld, M. & Hutter, W.: *Identitätsbildung im pädagogischen Prozess*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lipietz, A. (1998). *Nach dem Ende des Goldenen Zeitalters*. Berlin, Hamburg: Argument Verlag.
- Perlas, N. (2000). *Die Globalisierung gestalten*. Frankfurt: Info3Verlag.
- Rifkin, J. (2012). *Die empathische Zivilisation*. München: Fischer TB.
- Pico della Mirandola, G. (1990[1486]). *Über die Würde des Menschen*. Hamburg: Meiner.
- Robertson, R. (1992). *Globalization – Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, M.; Lash, S. & Robertson, R.: *Global Modernities*. London: Sage Publications, S. 25-44.

- Robertson, R. (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität im Raum und Zeit. In: Beck, U.: *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 192-220.
- Schopenhauer, A. (2006[1841]). *Über die Grundlagen der Moral. Die beiden Grundprobleme der Ethik*. Tl.2 Preisschrift über die Grundlage der Moral. Hamburg: Meiner.
- Schuberth, E. (1998). *Der Geometrieunterricht an Waldorfschulen, Bd.2, Vergleichende Geometrie und geometrische Grundkonstruktionen in den Klassen 4 und 5*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Sen, A. (2007). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Kampf der Kulturen gibt*. München.
- Skidelsky, E. & Skidelsky, R. (2014). *Wie viel ist genug? Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens*: Goldmann.
- Steiner, R. GA 2 (1979[1886]). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Tb.
- Steiner, R. GA 4 (1987[1894]). *Die Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Tb.
- Steiner, R. GA 21 (1993[1917]). *Von Seelenrätseln*. Dornach: Rudolf Steiner Tb.
- Steiner, R. GA 23 (1991[1919]). *Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Dornach: Rudolf Steiner Tb.
- Steiner, R. GA 293 (1992[1919]). *Allgemeine Menschenkunde*. Dornach: Rudolf Steiner Tb.
- Steiner, R. GA 332 (1981[1919]). *Soziale Zukunft*. Dornach: Rudolf Steiner Tb.
- Zürn, M. (1998). *Regieren jenseits des Nationalstaates*. Frankfurt. Suhrkamp.

# Medienbildung im waldorfpädagogischen Kontext. Bewusstseinsrevolutionärer Impuls - Unterrichtspraktisches Modell für die Oberstufe

**Patricia Feise-Mahnkopp**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Standort Mannheim, Deutschland,  
Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Der Artikel lotet vor dem Hintergrund medien- und bewusstseinsrevolutionärer Ausführungen Rudolf Steiners zunächst das allgemeine Spannungsfeld aus, in dem sich Medien- und Waldorfpädagogik heute befinden. Der argumentative Rahmen wird dabei einerseits von Überlegungen zur Medienkompetenz bzw. zur subjektorientierten Medienbildung im medienpädagogischen Diskurs bestimmt, andererseits durch im waldorfpädagogischen Diskurs vorherrschende Konzepte und Leitbilder. Im Rekurs auf das Medienkompetenzmodell Bernd Schorbs sowie die von Olaf Oltmann artikulierten Überlegungen zur Bildung der Urteilskraft in der Waldorfschuloberstufe werden diese Ausführungen anhand einer Unterrichts-Reihe in der 12. Klasse konkretisiert. Zentrale Didaxe ist die MATRIX-Filmtrilogie – elaboriertes popkulturelles Artefakt mit Kunst- und Kultstatus, das die SuS nicht nur zu einer kritisch-reflexiven, affektiv-emotionalen, sozial-normativen sowie produktiv-praktischen Kompetenzbildung anregt, sondern diese auch im bewusstseinsrevolutionären Sinn zu impulsieren vermag.

*Schlüsselwörter:* Medienkultur, Bewusstseinsentwicklung, Medienerziehung / -pädagogik, Waldorfpädagogik, Medienkompetenz

**ABSTRACT.** With reference to Rudolf Steiner's notion of media and the evolution of consciousness, this article reflects on the first hand on conditions and key concepts of contemporary media and Waldorf pedagogy while focusing on media competence and holistic respectively anthroposophical education. On the other hand, a concrete teaching model for secondary media education in Waldorf schools will be presented by referring to Bernd Schorb's notion of media competence as well as to Olaf Oltmann's notion of the development of the faculty of judgement in secondary Waldorf education. The concrete teaching model is built on pedagogical and didactical reflections on the MATRIX-trilogy, a popcultural masterpiece, encouraging the pupils not only to the generation of media competence in a reflexive, aesthetical, socio-ethical and practical way, but providing them also with significant impulses for the evolution of consciousness.

*Keywords:* Media Culture, evolution of consciousness, media education / pedagogy, Waldorf education / pedagogy, media competence.

## I. Vorüberlegungen und Intention

„An solchen Stellen ist der Wille dazu vorhanden, die Menschenkraft zusammenzuspannen mit Maschinenkraft. Diese Dinge dürfen nicht so behandelt werden, als ob man sie bekämpfen müsste. Das ist eine ganz falsche Anschauung. Diese Dinge werden nicht ausbleiben, sie werden kommen. Es handelt sich nur darum, ob sie im weltgeschichtlichen Verlaufe von solchen Menschen in Szene gesetzt werden, die mit den großen Zielen des

Erdenwerdens in selbstloser Weise vertraut sind und zum Heil der Menschen diese Dinge formen, oder ob sie in Szene gesetzt werden von jenen Menschengruppen, die nur im egoistischen oder im gruppenegoistischen Sinne diese Dinge ausnützen. Darum handelt es sich. Nicht auf das Was kommt es in diesem Falle an, das Was kommt sicher; auf das Wie kommt es an, wie man die Dinge in Angriff nimmt. Denn das Was liegt einfach im Sinne der Erdenentwicklung. Die Zusammenschmiedung des Menschenwesens mit dem maschinellen Wesen, das wird für den Rest der Erdenentwicklung ein großes, bedeutsames Problem sein.“

Mit diesen Worten beschreibt Rudolf Steiner im November 1917 – aus heutiger Sicht prophetisch – die *conditio humana* im digitalen Zeitalter (Steiner, 1992, S. 218f.). Hat die Verschmelzung von Mensch und „transklassischer Maschine“ (Günther, 2002) – prototypisch: der Personal Computer - gegenwärtig doch einen neuen Grad erreicht, der insbesondere durch weitreichende Fortschritte auf dem Gebiet der alltagstauglichen Anwendung künstlicher Intelligenz - prototypisch: das Smartphone - gekennzeichnet ist.<sup>1</sup>

Genauer bezeichnet Steiner die „Zusammenschmiedung des Menschenwesens mit dem maschinellen Wesen“<sup>2</sup> als ein „großes, bedeutsames Problem“<sup>3</sup>, weist zugleich jedoch nachdrücklich darauf hin, dieses nicht als ein – reversibles – Übel zu begreifen, sondern als – irreversible – Notwendigkeit von hohem bewusstseinsevolutionären Potential (ebd.).<sup>4</sup>

D.h. aus anthroposophischer Sichtweise steht der Mensch angesichts der fast ubiquitären (elektronischen) Mediatisierung heute vor der Entscheidung, sich entweder ganz dem materialistischen Impuls, der sich in der mensch-maschinellen Verschmelzung manifestiert, zu ergeben – und somit in die „Unter-Natur“ der Technik abzusteigen – , oder den materialistischen Impuls durch eine bewusste Orientierung an der „Über-Natur“ des Geistes zu transzendieren, d.h. spirituelle (Selbst) Bildung zu betreiben (Steiner, 1998, S. 256f).<sup>5</sup> Doch auch aus allgemeiner Perspektive lässt sich konstatieren, dass wohl nichts weniger auf dem Spiel zu stehen scheint als die Frage nach der Zukunft des Menschen, wobei diese mit hoher Wahrscheinlichkeit über die Frage entschieden werden wird, wie (menschliches) Bewusstsein / Kognition zu verstehen ist: ausschließlich als rationales Vermögen (dessen Funktionsgesetze bei der Generation der Künstlichen Intelligenz gleichsam ‚nur‘ kopiert werden müssen)<sup>6</sup> oder als geistige Kapazität, die mehr als das umfasst – sei dieses ‚mehr‘ nun als ein leiblich-seelisch wirksam werdendes Vermögen<sup>7</sup> oder als ein transrationales bzw. spirituell wirksam

1. *Google* beispielsweise, Marktführer im Bereich Suchmaschinen / Internetdienste, hat mit „google now“, einem persönlichen Assistenten, der seinen Nutzer auf Reisen z.B. unaufgefordert daran erinnert, wegen eines Staus früher aufzubrechen, da der Mietwagen sonst nicht mehr rechtzeitig abgegeben werden kann, ein Programm entwickelt, das künstliche Intelligenz für den medialen Alltagsgebrauch zur Verfügung stellt. Aktuell arbeitet der Konzern am Ausbau der Fähigkeiten dieses Programms: die Funktion „now on tap“ ermöglicht dem Nutzer eines Smartphones mit Googles Android-Betriebssystem auf Knopfdruck Zugriff auf einen intelligenten Assistenten, der versteht, was der Nutzer gerade sieht - bzw. vorausahnt, was er als nächstes machen könnte. Bekommt der Nutzer beispielsweise eine SMS seiner Mitbewohnerin, dass er unbedingt Kaffee mitbringen soll, bietet Google an, automatisch eine Erinnerung an den Einkauf zu erstellen, die erscheint, sobald man sich in der Nähe eines Supermarktes befindet (Rest, 2015, 29.05.15).

2. Bedingung der Möglichkeit dieser Zusammenschmelzung ist nach Steiner der Umstand, dass der Mensch von Geburt bis zu seinem Tod von einem Doppelgänger begleitet wird bzw. dass dieses nicht zur menschlichen Organisation gehörige Wesen das Nervensystem mit den elektrischen Strömen versorgt, die es für die Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen benötigt (Steiner, 1992, S. 58ff).

3. Eine Haltung, die gegenwärtig von vielen Intellektuellen, darunter auch der namhafte Physiker Stephen Hawking, vertreten wird (Offener Brief des Future Life Instituts, 2015).

4. Impliziter Referenzpunkt Steiners sind vorangegangene Ausführungen über signifikante Prozesse in der geistigen Welt, in deren Folge diejenigen Kräfte, die eine Spiritualisierung der Menschen zu verhindern suchen, in den irdischen Bereich hineingestürzt wurden. Seitdem, so Steiner, kann der Mensch zwar vermehrt spirituelles Wissen aus der geistigen Welt empfangen, zugleich arbeiten die ahrimanischen Kräfte aber daran, diesen Prozess auf der irdischen Ebene durch materialistische Impulse zu stören. Innerhalb dieses Geschehens kommt der unheiligen Allianz zwischen dem ahrimanischen Doppelgänger, dem seelenlosen Wesen, das den Menschen zwischen Geburt und Tod begleitet, und den Doppelgängerphänomenen in der elektronischen Maschinen- / Medienwelt - Avatare etc. - eine unheilvolle Rolle zu: diese kann, sofern ihr nicht bewusst geistige Impulse entgegen gesetzt werden, die Entwicklung des Menschen massiv behindern (Neider, 2012, S. 68f.).

5. Sollten die von Steiner geprägten Begrifflichkeiten hier und im Folgenden nicht nachvollzogen werden können, können sie als heuristische Größen verstanden werden.

6. Insbesondere die dem „Deep Learning“-Konzept verpflichtete Forschungsansätze - ein Konzept, in dem versucht wird, die Neuronenverbindungen im menschlichen Gehirn zu simulieren - fußen auf der radikalen Überzeugung, dass die menschliche Intelligenz nur auf einem einzigen Algorithmus basiert (Schulz, 2014, 26.04.14).

7. Vgl. exemplarisch Damasio (2002) für die neurowissenschaftliche Forschung sowie Fuchs (2000) für die phänomenologische Anthropologie.

werdendes Vermögen<sup>8</sup> zu denken. In ersterem Fall läge die Superiorität der künstlichen Intelligenz bzw. die Inferiorität des Menschen im weiteren Entwicklungsverlauf ebenso wie die Verkümmern der leiblich-seelischen und spirituellen Fähigkeiten des Menschen auf der Hand.<sup>9</sup> In letzterem Fall kann die Souveränität des Menschen über die (transklassischen) Maschinen / die künstliche Intelligenz gewahrt bzw. dessen ganzheitlich-transrationale Entwicklung gewährleistet bleiben.<sup>10</sup>

Die diesbezüglich von Steiner geforderte Hinwendung zu der Über-Natur des Geistes aber ist nicht an eine medienabstinente Haltung gebunden, vielmehr intendiert sie einen durchaus aktiv-gestaltenden Umgang mit der elektronischen Medienkultur: „(...) ob sie im weltgeschichtlichen Verlaufe von solchen Menschen in Szene gesetzt werden, die mit den großen Zielen des Erdenwerdens in selbstloser Weise vertraut sind und zum Heil der Menschen diese Dinge formen, oder ob sie in Szene gesetzt werden von jenen Menschengruppen, die nur im egoistischen oder im gruppenegoistischen Sinne diese Dinge ausnützen“, heißt es im eingangs genannten Zitat (Steiner, 1992, S. 219).

Medienpädagogisch gewendet bedeutet dies, ein Medienhandeln zu fördern, das nicht durch passiven und geistlosen Konsum, sondern durch aktive und geistvolle Produktivität gekennzeichnet ist. D.h. die im bildungswissenschaftlichen Diskurs so nachdrücklich geforderte Generation von Medienkompetenz – verstanden im Habermaschen Sinn als eine das mündige Subjekt zu einer wirkmächtigen kommunikativen Teilhabe in der Gesellschaft befähigenden Schlüsselqualifikation (Süss et al., 2013, S. 122f.) – sollte auch – und gerade – im anthroposophischen Diskurs bzw. in einer durch diesen impulsierten waldorfpädagogischen Praxis handlungsleitend sein. Dabei fügt sich eine solche Forderung nicht nur passgenau in die Kompetenzorientierung der allgemeinen Bildungsstandards (vgl. hier insbesondere den KMK-Beschluss vom 08.03.15) ein, sondern auch in die im waldorf-pädagogischen Fachdiskurs artikulierte Kompetenzorientierung (Götte et al., 2009). Zugleich gilt mit Spanhel (2002; 2006), dass sich medienpädagogisches Denken und Handeln stets im Hinblick auf den ganzen Menschen zu verorten habe. Verbunden mit der Rede von einer zu fördernden Medienkompetenz ist daher eine subjektorientierte Pädagogik, die Medienbildung nicht nur als Teil der allgemeinen Persönlichkeitsbildung begreift, sondern dies auch unter anthroposophischer Akzentuierung unternimmt (exemplarisch Hübner, 2015). Dies gilt einmal mehr, da mit Schorb darauf hinzuweisen ist, dass sich die Zielvorstellung einer zu veranlagenden Medienkompetenz und die Idee einer subjektorientierten Medienbildung medienpädagogisch nicht ausschließen müssen (Schorb, 2009). Zudem sind alters- bzw. entwicklungspezifische Faktoren zu berücksichtigen, denn (medien) pädagogisches Denken und Handeln mit Erwachsenen trifft auf andere Bedingungen bzw. ist anderen Leitvorstellungen unterworfen als (medien) pädagogisches Handeln mit Kindern und Jugendlichen (Süss et al., 2013, S. 122).

Vor diesem Hintergrund ist die Intention des vorliegenden Beitrags eine zweifache: zum einen soll eine definitorische Annäherung an Medienkompetenz / mediale Bildung aus waldorfpädagogischer Perspektive unternommen werden. Dabei ist zu fragen, wie sich Medienkompetenz in das waldorfschulpädagogisch zu veranlagende Kompetenzspektrum – Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (ebd., S. 60ff) – einfügt. Zudem ist es nötig, zunächst allgemeine medienpädagogische Gesichtspunkte in Bezug auf waldorfspezifische Grundannahmen und Konzepte zu beleuchten, wobei die Auslotung des Spannungsfeldes zwischen indirekten und direkten Ansätzen geboten ist. Sodann wird die Notwendigkeit direkten medienpädagogischen Handelns für die Waldorfschuloberstufe aufgezeigt bzw. ein solches am Beispiel einer fächerübergreifenden Unterrichtsreihe (Epoche) zur elektronischen Medienkultur spezifiziert. Schließlich werden die Ausführungen im Rekurs auf das Medienkompetenzmodell Bernd Schorbs eng geführt (Schorb, 2005). Zeichnet sich dieses doch dadurch aus, das es einem umfassenden Verständnis medialer Bildung verpflichtet ist, in das sich auch waldorfpädagogische Grundlagen durchaus passgenau einfügen. Da das Schorbsche Modell aber nicht nur für die waldorfschulpädagogische Praxis fruchtbar gemacht, sondern dieses

8. Vgl. exemplarisch die gedanken-monistische Erkenntnistheorie Steiners (2011a, 2011b).

9. Dass ein solches Szenario nicht der Science-Fiction-Imagination entspringt, sondern in medienanthropologischen Diskursen real durchdacht bzw. nachgerade gefordert wird, belegt eine spezifische Richtung des medienanthropologischen Diskurses (Moravec, 1998).

10. Wobei auch diese eine transhumane Implikation aufweist; transhuman nicht im Sinne der oben skizzierten medienanthropologischen Auffassung, sondern transhuman im Sinne eines transpersonalen, kosmischen Bewusstseins (exemplarisch Maslow et al., 1993).

durch anthroposophische Gesichtspunkte selbst auch erweitert wird, verstehen sich die hier angestellten Überlegungen zum anderen auch als Beitrag zur allgemeinen Medienkompetenz- / Medienbildungs-Debatte.

## II. Indirekter medienpädagogischer Zugang

Im waldorfpädagogischen Diskurs wird im Hinblick auf mediale Bildung zumeist auf die Wirksamkeit *indirekten* medienpädagogischen Handelns verwiesen (exemplarisch Hübner, 2015, S. 273ff). Dahinter steht die Grundannahme, dass die alle Sinne des Menschen ansprechende sowie die individuelle Entwicklung und Persönlichkeitsbildung fördernde Waldorfpädagogik Kinder und Jugendliche allgemein, d.h. ohne die Einbindung von direktem medienpädagogischen Handeln, dazu anregen könne, Fähigkeiten auszubilden, die sie als Erwachsene für einen kompetenten bzw. mündigen Umgang mit (elektronischen) Medien benötigen: eine reiche Wahrnehmungsfähigkeit, kritische Urteilsfähigkeit sowie produktiv-künstlerische Handlungsfähigkeit (Bleckmann, 2012, S. 83ff).<sup>11</sup>

Im Besonderen wird darauf verwiesen, dass Vorschul- und Grundschulkindern nicht bzw. möglichst wenig mit elektronischen Medien in Berührung kommen sollten (Hübner, 2015, S. 271f.), da sich verfrühter Kontakt mit elektronischen Medien störend auf die sich in diesen Lebensaltern vollziehenden leiblichen und seelischen Entwicklungsprozesse<sup>12</sup> auswirken könne.<sup>13</sup> Die Annahme einer negativen Auswirkung von Medienkonsum auf die körperlich-seelische Entwicklung in der frühen und mittleren Kindheit (und damit indirekt auch auf die Konstitution bzw. Fähigkeiten als Erwachsene) wird dabei, wenn auch in anderer Terminologie, gegenwärtig durch die neuro- und kognitionswissenschaftlich orientierte Entwicklungs- und Bildungsforschung bestätigt (ebd., S. 324ff). Die Annahme der Wirksamkeit von ganzheitlichen, d.h. leibliche, seelische und geistige Faktoren gleichermaßen berücksichtigenden, Bildungsimpulsen hingegen erhält gegenwärtig sowohl durch die phänomenologische Bildungsforschung (exemplarisch Liebau, 2007) als auch durch die Salutogenese-Forschung Rückendeckung (Fischer et al., 2013). D.h. auch wenn die Umsetzung der Forderung nach möglichst wenig Berührung der Vorschul- und Grundschulkindern mit (elektronischen) Medien angesichts der heute fast ubiquitären Mediatisierung im privaten und öffentlichen Raum<sup>14</sup> schwierig bis unmöglich ist, sollten PädagogInnen – die ja nicht umhin können, auf diese Erfahrungen zu reagieren – sich im Hinblick auf das dabei zum Einsatz kommende Methodenarsenal möglichst an indirektem medienpädagogischen Handeln orientieren, d.h. Impulse setzen, die die Kinder in ihrer leiblichen und seelischen Entwicklung stärken.<sup>15</sup>

## III. Direkter medienpädagogischer Zugang

Im Hinblick auf innere, d.h. entwicklungsbezogene, sowie äußere, d.h. sozio-kulturelle, Bedingungsfaktoren – bzw. deren Wechselwirkungen – erweist sich der indirekte Zugang für die nachfolgenden Lebensalter bzw. Klassenstufen jedoch nicht als hinreichend. Bezüglich der inneren Bedingungsfaktoren sei – neben dem Phänomen des „Rubikons“, d.h. dem Moment, in dem das ca. neunjährige Kind in eine deutliche Individualisierungsphase eintritt, die von einer nicht mehr ungetrennt erlebten Selbst- und Weltwahrnehmung begleitet wird (individuelle Schwankungen selbstredend eingedenk), ein Umstand, der bei der Veranlagung

11. Wie Bleckmann betont, können diese Kinder und Jugendliche davor bewahren, Ängste und Süchte zu entwickeln (ebd., S. 67ff).

12. Gemäß des anthroposophischen Menschenbildes bzw. der daran ausgerichteten Entwicklungstheorie sind dieser eher als *Bildeprozesse* zu verstehen, d.h. als durch die jeweilige Individualität impulierte leib-seelische Gestaltungsprozesse (Steiner, 2011c).

13. Namentlich auf die sich (idealtypisch) um das siebte Lebensjahr herum vollziehende Freisetzung des Ätherleibes, aber auch auf die sich im Jugendalter vollziehende Freisetzung des Astralleibes; vgl. zum dahinter stehenden, am anthroposophischen Menschenbild ausgerichteten, Entwicklungsmodell sowie der darauf Bezug nehmenden Pädagogik exemplarisch Steiner (2011c).

14. In Familien mit sechs- bis 13-jährigen Kindern besteht hinsichtlich Fernseher, Handy/Smartphone, Computer/Laptop und Internetzugang (nahezu) Vollausrüstung (KIM-Studie, 2014, S. 8).

15. Aus dem waldorfpädagogischen Spektrum sei hier exemplarisch auf die Rhythmisierung des Unterrichts sowie die besondere Bedeutung des Erzählens / der Sprachgestaltung, aber auch auf das Formenzeichnen, das Dramatische Spiel sowie die musisch-künstlerischen Elemente verwiesen (Carlgrén & Klingborg, 2009). Insbesondere aber auf die phänomenologische Grundhaltung (Schieren, 2012), die das lebendige Mitgestalten, -fühlen und -denken der SuS zugleich als methodischen Ausgangspunkt und als pädagogische Zielvorstellung setzt.

von Kompetenzen in diesem Lebensalter Berücksichtigung finden sollte – insbesondere auf Veränderungen verwiesen, die um das 12. Lebensjahr herum auftreten. Am Übergang zum Jugendalter tritt das Kind nicht nur in das Stadium der formal-operationalen Intelligenz ein (Piaget, 1992), sondern seine Entwicklung ist zunehmend auch durch wachsende Autonomie / Suche nach der eigenen Identität bzw. bewusste Abwendung von früherem kindlichen Verhalten, verstärkte Hinwendung zu anderen (Gleichaltrigen) sowie ausgeprägtes Interesse an der es umgebenden Welt gekennzeichnet (Götte et al., 2009, S. 123ff).

Eine Entsprechung finden die skizzierten Veränderungen im Mediennutzungsverhalten von Kindern in dieser Lebensphase. Laut KIM-Studie 2014<sup>16</sup> nutzen Kinder in diesem Lebensalter mehrheitlich erstmals in signifikantem Ausmaß die kommunikativen, sozialen, wissens- und unterhaltungsbezogenen Möglichkeiten der elektronischen Medienkultur – insbesondere in Form des Handys / Smartphones sowie Internets<sup>17</sup> –, wobei die Nutzung auf der einen Seite der Autonomiestärkung bzw. Identitätsstiftung dient,<sup>18</sup> auf der anderen Seite jedoch freundschafts- bzw. gemeinschaftsbildenden Charakter hat. Da Kinder diese Medienerfahrungen überwiegend zu Hause bzw. im Freundeskreis machen, gerade in bildungsfernen Milieus aber selten eine (kindgerechte) Aufklärung über Gefahren und Risiken der elektronischen Medienkultur erfolgt, sollte auch aus (waldorf) schul-pädagogischer Warte ab der 5. / 6. Jahrgangsstufe auf diesen Umstand reagiert werden. Beispielsweise könnten die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) in angeleiteten Unterrichtsprojekten erfahrend lernen, wie mit (altersgerechten) kommunikationsorientierten Angeboten des WWW<sup>19</sup> oder Infotainment-Angeboten / Suchmaschinen für Kinder umzugehen ist.<sup>20</sup> Indem sie solchermassen ihre Medienkompetenz stärken, stärken sie zugleich auch ihre Fach- und Methoden- sowie Sozial- und Selbstkompetenz.

#### IV. Medienpädagogische Implikationen der Oberstufenzeit

Die nächste Phase, der in medienpädagogischer Hinsicht besonders Rechnung getragen werden sollte, ist die Adoleszenz, eine von gravierenden leiblichen, seelischen und geistigen Umbildungen gekennzeichnete Entwicklungsphase, die mit Oerter und Montada (idealtypischerweise) in drei Zeitabschnitte unterteilt werden kann: frühe (11 bis 14 Jahre), mittlere (15 bis 17 Jahre) sowie späte Adoleszenz (zwischen 18 und 21 Jahren) (Oerter und Montada, zit.n. Götte et al., 2009, S. 221). Im Folgenden konzentriere ich mich auf die medienpädagogischen Implikationen der Oberstufenzeit (die in der Waldorfschule die Jahrgangsstufen 9-12 bzw. im Falle von Abiturklassen auch die 13. Jahrgangsstufe umfasst), d.h. auf die mittlere sowie die beginnende späte Adoleszenz. Grundsätzlich aber sind adoleszente Jugendliche nicht nur intensiv damit beschäftigt, sich körperlich und seelisch selbst wahr- bzw. anzunehmen, was eine starke Selbstbezüglichkeit bzw. oftmals auch eine egozentrische Fokussierung auf die in ihrer tiefen Dramatik als einzigartig erlebte Gefühls- und Gedankenwelt zeitigt, zugleich aber auch häufig von einer nicht minder starken Unsicherheit

16. Für die KIM-Studie 2014 wurden zwischen dem 9. Mai 2014 und dem 20. Juni 2014 insgesamt 1.209 deutschsprachige Schulkinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren computergestützt persönlich-mündlich (CAPI) zuhause befragt. Parallel zur Befragung der Kinder erfolgten die Interviews der Haupterzieher mit einem Selbstausfüllerfragebogen (paper & pencil). Das Auswahlverfahren erfolgte nach einem Quotenverfahren. Die Sample Points wurden geschichtet nach Bundesland und Gemeindetyp (BIK Ortsgrößenklassen) zufällig ausgewählt. Innerhalb der Sample Points wurden die Befragten anhand von Quotenvorgaben mit den Merkmalen Geschlecht x Alter, Geschlecht x Alter x Bundesland und Gemeindetyp (BIK) x Bundesland entsprechend der aktuell vorliegenden Daten des Statistischen Bundesamts ausgewählt. D.h. die Ergebnisse sind repräsentativ für die Sechs- bis 13-Jährigen in Deutschland (KIM-Studie, 2014).

17. Handy-/Smartphonebesitz sowie die Nutzung von PC / Laptop (on- und offline) spielen vorher noch keine signifikante Rolle; nur zehn Prozent der 6-7-Jährigen besitzt ein Handy/Smartphone, bei den 12- 13-Jährigen sind es 83% und auch erst in diesem Lebensalter zählen 6 von 10 Kindern zu regelmäßigen Nutzern des PC / Laptops bzw. nutzen regelmäßig Angebote aus dem www. Dabei werden die genannten Medien primär für kommunikative Zwecke (Nachrichten, Verabredungen, social media) bzw. für Hausaufgaben / Lernen sowie zur Unterhaltung genutzt.

18. Um das zwölfte Lebensjahr herum geht das Interesse an kindlichen Themen - z.B. „Tiere“ - stark zurück, wohingegen das Interesse an jugendlichen Themen wie „Musik“ oder „Kleidung / Mode“ deutlich ansteigt.

19. Dazu gehört in erster Linie das Wissen, persönliche Daten und Bilder sowie Daten und Bilder von Familienangehörigen und / oder Freunden nicht ungefragt preiszugeben, in sozialen Netzwerken und Chats wie im realen Leben grundlegende Höflichkeitsgebote einzuhalten und persönliche Angriffe - Stichwort Cyber-Mobbing - außen vor zu lassen.

20. Die SuS lernen nicht nur, wie man auf Webpages navigiert, sondern eignen sich dabei auch erste altersgerechte Kompetenzen über den Umgang mit / die Bewertung von unterschiedlichen Wissensquellen im Netz an.

bzw. einem noch nicht konsolidierten Selbstwertgefühl begleitet wird (Siegler et al., 2011, S. 433ff)<sup>21</sup>, sondern in Folge der sich in dieser Phase vollziehenden Freisetzung des Astralleibes verfügen die SuS auch über ein gesteigertes seelisches Wahrnehmungsvermögen / -bedürfnis sowie ein ausgeprägtes Vermögen / Bedürfnis nach Bildung der eigenen Urteilskraft bzw. danach, diese an und in der Welt zu erproben. Leitmotivisch steht über der Adoleszenz die immer bewusster werdende Frage nach der eigenen Identität bzw. Lebensaufgabe (Erikson, 1966; Steiner, 2011c, S. 52f.; 1995, S. 24ff).

Diese Implikationen berücksichtigend beschreibt Oltmann den (idealtypischen) Verlauf der sich differenzierenden Ausprägung der Urteilskraft in der Oberstufenzeit wie folgt. Zunächst dominiert das Vermögen / Bedürfnis nach praktischer Urteilskraft in der 9. Jahrgangsstufe, sodann das nach *theoretischer Urteilskraft* in der 10. bzw. das nach *seelischer Urteilskraft* in der 11. und schließlich das nach *individualisierter Urteilskraft* in der 12. Jahrgangsstufe (Oltmann, 1986).<sup>22</sup> Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass die reflexive Urteilskraft durch anschauende Urteilskraft so angereichert wird, dass der junge Mensch seine Persönlichkeit durch die Begegnung mit der eigenen geistigen Individualität erkennen bzw. aus dieser Erkenntnis heraus soziale Gestaltungsimpulse entwickeln kann.<sup>23</sup>

In Korrespondenz dazu ist auch das medienpädagogische Handeln in der Oberstufe zu differenzieren. Wobei zunächst der Hübnerschen, an Steiners Forderung nach einem praktischen Verstehen-Können der den Menschen umgebenden Technik orientierten, Haltung zuzustimmen ist, dass im Umgang mit Medien in der 9. / 10. Klasse primär ein praktisches, in der 11. und 12. Klasse hingegen zunehmend ein theoretisches Können und Wissen ausgebildet werden sollte (Hübner, 2015, S. 403). Dabei fällt jedoch eine deutliche Fokussierung auf praktisch-instrumentelle bzw. analytische Kompetenzbildung auf.<sup>24</sup> Um der hier intendierten subjektorientierten Medienpädagogik bzw. einer Medienbildung, die den ganzen Menschen – in anthroposophischer Akzentuierung – im Blick hat, Genüge zu tun, sollte das Spektrum daher entsprechend ergänzt werden.

Diese Ergänzung kann im Rückgriff auf das von Bernd Schorb entwickelte Medienkompetenz-Modell unternommen werden. Mit Schorb sind Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten bezüglich der *kognitiv-reflexiven* (1), der *affektiv-emotionalen* (2), der *sozial-normativen* (3) sowie der *produktiv-pragmatischen* (4) Dimension der (elektronischen) Medien zu unterscheiden. D.h. die SuS sollen „(...) auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien aneignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umgehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln gestalten können“ (Schorb, 2005, S. 262).

Die von Oltmann skizzierten Gradationen der Urteilsfähigkeit gehen, bis auf die mit Hilfe der anschauenden Urteilskraft zu erreichende individualisierte, in den von Schorb genannten Dimensionen auf. Das Schorbsche Modell ist daher um eine fünfte Dimension, die geistig-anschauende, zu erweitern (Schieren, 2012).

Dass das solchermaßen modifizierte Modell als tragfähige Richtschnur für medien-pädagogisches Handeln in der Waldorfschuloberstufe dienen kann, soll anhand der fächerübergreifenden Epoche, „Chancen und Risiken der digitalen Medienkultur“, für die zwölfte Jahrgangsstufe exemplarisch gezeigt werden. Diese ist fächerübergreifend konzipiert, da Medienkompetenz bzw. eine umfassende mediale Bildung im skizzierten Sinn nur integrativ generiert bzw. impulsiert werden kann.<sup>25</sup>

21. Umstände, die die Adoleszenz im Hinblick auf psycho-soziale Interaktionen als höchst störanfällige Größe erscheinen lassen (ebd.).

22. Die Übergänge zwischen den einzelnen Erscheinungsformen der Urteilskraft sind fließend.

23. Terminologisch beziehe ich mich damit auf Goethes Auffassung einer *anschauenden* Urteilskraft in Ergänzung zu der *reflektierenden* Urteilskraft bei Kant; d.h. auf die Auffassung eines produktiven sinnlich-geistigen Gewährwerdens (Goethe, 1981).

24. U.a. kennen die SuS ab der 9. Klasse die Sprache der photographischen und filmischen Bilder (einschließlich Werbung) bzw. sie können Filme analysieren und selbst herstellen, so wie sie in Klasse 10 den Aufbau einer CPU praktisch verstehen können. In Klasse 11 werden sie in die Programmiersprache eingeführt bzw. können praktisch verstehen, wie man die Abläufe des Lebens algorithmisch erfassen und nachbilden kann. In Klasse 12 hingegen können der Aufbau des Internets oder die physikalischen Grundlagen des Flachbildschirms behandelt werden (ebd., S. 401ff).

25. D.h. nicht ein einzelnes Unterrichtsfach - „Medienkunde“ o.ä. - vermag die nötigen Impulse zu setzen, vielmehr sollten in jedem Fach entsprechende Impulse gesetzt werden, so dass sich Medienkompetenz / mediale Bildung durch das fächerübergreifende Zusammenspiel dieser Impulse generiert (Wagner, 1992, S. 135ff).

## Unterrichtsmodell: „Chancen und Risiken der digitalen Medienkultur“

Zentrale Didaxe der Epoche ist die MATRIX-Filmtrilogie“ (USA / Australien 1999 / 2003 / 2003), ein sowohl in inhaltlicher als auch in formal-ästhetischer Hinsicht elaboriertes popkulturelles Artefakt mit Kunst- und Kultcharakter, das auf Jugendliche bzw. junge Erwachsene eine besondere Faszination ausübt (Feise-Mahnkopp, 2008). Die besondere Eignung der Trilogie für die Behandlung im Unterricht liegt darin, dass sie den Betrachter zu einem kritischen Meta-Diskurs über Implikationen der digitalen Medienkultur – insbesondere über das Verhältnis von Mensch und (transklassischer) Maschine bzw. das Bedingungs-verhältnis zwischen (digitalen) Medien, Wirklichkeit und Erkenntnis – einlädt (Feise-Mahnkopp, 2008; 2009).

Die Ausgangssituation der dystopischen Filmerzählung kann wie folgt pointiert gekennzeichnet werden:

*Die Welt, wie die Menschheit sie kannte, ist zerstört. Maschinen haben die Macht übernommen und die Sonne verdunkelt. Sie zehren von der Energie der Menschen, die sie in riesigen Anlagen züchten. Um den Menschen ihre Ausbeutung nicht bewusst werden zu lassen, haben sie diese an eine kollektive Neuro-Simulation, die Matrix, angebunden. Nur eine Handvoll noch in Freiheit geborener Menschen, Morpheus und seine rechte Hand, Trinity, leben außerhalb der Matrix; sie warten auf das Kommen eines Mannes, Neo, der ihnen von einem Orakel als der „Auserwählte“ verheißt worden ist, der im Jahr 2199 die Herrschaft der Maschinen beenden und die Menschen befreien wird.*

Vor diesem Hintergrund lässt sich als zentrales Thema der sich entfaltenden Handlung die Entwicklung des bis dato unauffälligen Bürgers Thomas Anderson zu Neo, dem Auserwählten, feststellen bzw. dessen Kampf gegen die Bewusstseinsversklavung durch die *Matrix*. Auch wenn sich diesbezüglich eine christliche Lesart anzubieten scheint, stellt diese doch nur eine Möglichkeit unter vielen dar (die *MATRIX* legt u.a. auch eine gnostische, buddhistische oder islamische Lesart nahe, Feise-Mahnkopp 2008, S. 112ff). Tatsächlich spielt die *MATRIX* aber nicht nur mit zahlreichen religiösen, sondern auch mit zahlreichen philosophischen Bezügen. Aus der Fülle dieser Kodierungen sei hier nur auf die nihilistische – im zweiten Teil der Trilogie erscheint eine explizite Referenz zu Schopenhauers *Die Welt als Wille und Vorstellung* im Bild – bzw. simulationskritische – im ersten Teil der Trilogie erscheint eine explizite Referenz zu Baudrillards *Simula et simulacrum* im Bild – verwiesen. Vor diesem Hintergrund kann die *MATRIX* u.a. auch als zeitgenössische Spielart des platonischen Höhlengleichnisses gelesen werden (ebd., S. 106).

Dennoch generiert die multiple Kodierung kein postmodernes *anything goes*; die spezifische inhaltliche und formal-ästhetische Qualität des Werkes zwingt den Betrachter vielmehr dazu, sich selbst aktiv in den Deutungsprozess einzubringen – wobei neben medienbewusstseinskritischen Positionen durch die „religiöse“ Ästhetik (Polak et al., 2002, S. 54ff)<sup>26</sup> auch und gerade spirituelle Lesarten in individueller Ausprägung befördert werden (Feise-Mahnkopp 2008, S. 196ff, 2010). Phänomenologisch gesprochen kommt der ästhetischen Qualität der Trilogie somit das Vermögen zu, fundamental-transformative Effekte zu zeitigen, die nichts weniger als eine „Umkehrung der natürlichen Lebenshaltung“ bedeuten (Husserl, zit. n. Waldenfels, 1971, S. 68).<sup>27</sup> D.h. dem Zuschauer werden durch die Beschäftigung mit der *MATRIX* Erkenntnismöglichkeiten eröffnet, die über seine gewohnte Wahrnehmung hinausgehen. Mit anderen Worten: die Auseinandersetzung mit der Trilogie vermag u.a. auch transformative Bewusstseinsimpulse anzustoßen, derer es im Rekurs auf Steiner bedarf, um aus der Unter-Natur der Technik in die Übernatur des Geistes aufzusteigen.<sup>28</sup>

26. Der Begriff des „Religiösen“ beschreibt mit Polak et al. eine in spiritueller Hinsicht entgrenzende Wahrnehmungsdimension, die so lange unspezifisch bleibt, bis sie mit Hilfe konfessioneller oder individueller Inhalte genauer definiert wird (Feise-Mahnkopp, 2008, S. 265f.).

27. Einige der (adoleszenten bzw. jung-erwachsenen) *MATRIX* -Fans berichten von einer ihre selbstverständliche Haltung gegenüber Welt und Wirklichkeit erschütternden Wirkung, in deren Folge sie nicht nur „die Welt mit anderen Augen sahen“ (Leroy), sondern diese Erschütterung - einem Initiationserlebnis nicht unähnlich - auch als von einem religiösen Gehalt gekennzeichnet erleben, der sowohl tradierte als auch individuelle Ausdeutungen nach sich ziehen kann. In Eirikis Worten beispielsweise liest sich dieser Umstand wie folgt: „(...) but I can tell you how much it has affected me, personally. After I saw the original, I started meditating; I am no longer a Christian, though I bought myself a bible to read in, I study Buddhist tradition, started with Yoga and Nanbudo.“ (Feise-Mahnkopp, 2008, S.198).

28. In Bezug auf das von Steiner impulierte symptomatologische Verständnis - d.h. die Annahme, dass zu beobachtende (kultur)

## Kognitiv-reflexive Medienkompetenz / reflexive Urteilskraft

In inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem Film bzw. altersgerecht weiterführenden Materialien (Rezensionen, kultur- und medienphilosophische Essays) können die SuS ihre kognitiv-reflexive Medienkompetenz bzw. die reflexive Urteilskraft hinsichtlich der Ambivalenzen der digitalen Medienkultur schulen. Leitfragen für die Beschäftigung mit den in der MATRIX thematisierten Inhalten könnten dabei sein: Wo liegen Vorteile der (elektronischen) Medienkultur, wo Nachteile? Als mikrodidaktisches Element bietet sich dabei die Beschäftigung mit einer Szene aus dem zweiten Teil der Trilogie an, in der Neo mit dem Senator einen Wortwechsel über die mensch-maschinelle Koexistenz führt (dieser Teil der Epoche lässt sich gut im Deutsch- oder WiPo-Unterricht situieren). Von da aus können weiterführende Betrachtungen über das Mensch-Maschinen-Verhältnis – z.B. hinsichtlich seiner Bedeutung für die Medizin / Biotechnologie aber auch die mediale Alltagskultur – angestellt werden (dieser Teil kann gut im Biologie- oder auch im Philosophie-Unterricht situiert werden).

## Sozial-normative Medienkompetenz

Da die Ambivalenzen der digitalen Medienkultur auch ethisch-moralische Gesichtspunkte berühren, können die SuS in der Auseinandersetzung mit der Trilogie zugleich ihre sozial-normative Medienkompetenz stärken bzw. produktive Anregungen hinsichtlich des eigenen Wirkens in der (Medien) Gesellschaft erhalten. Leitfragen für den Unterricht könnten dabei sein: Wie sehr sind wir selbst gleichsam schon Teil der *Matrix*, welche Verhaltensweisen (als Bürger und als Konsumenten) sind geboten, um das Recht auf Privatsphäre / Datenschutz zu wahren? Welches Verhalten ist im Hinblick auf textuelle und bildliche Selbstpräsentation im Netz (Stichwort Umgang mit *social media*) angezeigt? (dieser Teil der Epoche kann wiederum gut im Deutsch- oder Ethik-Unterricht situiert werden). Ergänzend dazu könnte den SuS im Mathematik-Unterricht ein Verständnis für den PageRank-Algorithmus vermittelt werden, der für das Funktionieren von Suchmaschinen wie *google* verantwortlich ist.<sup>29</sup>

## Affektiv-emotionale Medienkompetenz / anschauende und individualisierte Urteilskraft

In formal-ästhetischer Auseinandersetzung mit der Trilogie können die SuS zugleich auch ihre affektiv-emotionale Medienkompetenz schulen. Dabei wird die Ästhetik der Trilogie nicht nur erlebt bzw. das Erlebte in Beziehung zu den eigenen inneren Entwicklungsprozessen gesetzt (d.h. die seelische Urteilskraft wird angesprochen), sondern durch das Bewusstmachen von Gestaltmitteln und Wirkprinzipien des (digitalen) Films können diese auch kritisch reflektiert werden (dieser Teil der Epoche kann gut im Kunstgeschichtsunterricht situiert werden). Eine Besonderheit stellt dabei der Umstand dar, dass die Ästhetik der Trilogie nicht nur zu einer kritisch-reflektierenden Urteilsbildung anregt, sondern auch und gerade zu einer anschauenden Urteilsbildung. Insbesondere die *bullet time*, Synonym für die spezifische, mit Hilfe der *virtual cinematography* erzeugte, Differenzästhetik der Trilogie<sup>30</sup> wirkt auf den Betrachter nachgerade wie

---

geschichtliche Ereignisse und Phänomene auf dahinter liegende geistige, d.h. bewusstseinsevolutionäre, Entwicklungsprozesse verweisen (Steiner, 1982) - erscheint ein Zusammenhang zwischen der hohen Popularität der Trilogie und den geistigen Entwicklungsprozessen im Bewusstseinsseelenzeitalter plausibel (im geschichtlichen Verlauf unterscheidet Steiner im Hinblick auf die darin zum Tragen kommenden geistigen Entwicklungsimpulse verschiedene Kulturepochen; das Bewusstseinsseelenzeitalter ist dadurch gekennzeichnet, dass es rationalistisch-individualistische Impulse spiritualisiert).

29. Dieser Algorithmus sorgt dafür, dass die Webseiten, die zu einem Suchbegriff angezeigt werden, besonders gut passen. Dabei legt PageRank für jede Webseite, die den Suchbegriff enthält, einen Rang fest. Somit erscheinen die Seiten zu einem Suchbegriff in einer durch die Ränge gegebenen Reihenfolge.

30. Die *bullet time*, die ihren Namen der Szene verdankt, in der mit Hilfe einer ‚virtuellen‘ Kamera Neos Fähigkeiten als Auserwählter dargestellt werden - er vermag mit der Kraft seines Geistes auf ihn zufliegende *bullets* (Pistolenkugeln) in der Luft zu bannen - ein Effekt, der paradoxisch sowohl Bewegtheit als auch Unbewegtheit vermittelt, erinnert dabei nicht nur an das aristotelisch-thomistische Prinzip des „unbewegten Bewegers“ sowie an das von Henri Bergson postulierte Prinzip einer auf Lichtstrukturen beruhenden Bewegung allen Seins, die sich paradoxisch als Unbewegtheit darstellt, sondern entspricht auch Rudolf Ottos phänomenologischer Forderung nach einer „paradoxen Kunst“, d.h. einer das Heilige evozierenden Kunst (Feise-Mahnkopp, 2008, S. 210).

die von Friedrich Schiller beschriebene Wirkung der *Juno Ludovisi*<sup>31</sup>: eine paradoxe Gleichzeitigkeit von unbewegter Bewegung bzw. bewegter Unbewegung (Schiller, 2013, S. 63f.). Genau wie diese vermag sie den Betrachter ästhetisch zu entgrenzen bzw. bringt ihn zu der Wahrnehmung des Erhabenen respektive Heiligen.<sup>32</sup> Ergänzend zu der ästhetischen Beschäftigung mit der Trilogie könnte im Mathematik-Unterricht ein Verständnis für die hinter den Verfahren der *digital cinematography* liegenden Prinzipien, z.B. das der Interpolation, geweckt werden.

Der potentiell bewusstseinsweiternde Impuls der MATRIX wird dadurch verstärkt, dass durch ihre spezifische inhaltlich-formale Gestaltung nicht nur ein Meta-Diskurs über Wissen und Glauben, sondern auch ein Meta-Diskurs über rationale und transrationale Erkenntnisformen initiiert wird, zu dem sich der Betrachter in ein Verhältnis setzen muss (Feise-Mahnkopp, 2009). D.h. die Auseinandersetzung mit der Trilogie vermag zugleich signifikante Impulse für die Bildung der individualisierten Urteilskraft zu setzen (dieser Teil könnte daher gut im Religions- bzw. wiederum im Ethik-Unterricht situiert sein).

Dies gilt einmal mehr, da die MATRIX gleichsam als elektronischer Bildungsroman bzw. als eine Parabel über die postmoderne *conditio humana* angelegt ist – leitmotivisch durchzieht die Erzählung der dem Apollon-Tempel zu Delphi entlehnte Satz „Erkenne dich selbst“, eine Aufforderung, der der Protagonist, Neo, im Handlungsverlauf auch nachkommt. Inhaltlich-strukturell sind damit Ähnlichkeiten zum Parzival-Stoff gegeben, der in der 11. Jahrgangsstufe (in der Fassung Wolfram von Eschenbachs) behandelt wird (Richter 2003, S. 144f.). D.h. in dieser Hinsicht könnte die Trilogie die in der Parzival-Epoche behandelten Themen und Motive vertiefen bzw. die darin gesetzten Individualisierungsimpulse (Feise-Mahnkopp, o.J.) im Hinblick auf die Entwicklungssituation der SuS einer 12. Jahrgangsstufe aktualisieren. Da die in der MATRIX thematisierten multiplen religiösen und philosophischen Diskurse aus Orient und Okzident zudem einen fast summarischen Charakter aufweisen (Feise-Mahnkopp, 2009), kann die Auseinandersetzung mit der Trilogie nachgerade auch zu motivisch-symptomatologischen Betrachtungen anregen, die für die 12. Jahrgangsstufe charakteristisch sind (Richter, 2003, S. 148).<sup>33</sup>

## Produktiv-pragmatische Medienkompetenz / individualisierte Urteilskraft

Schließlich kann durch die Auseinandersetzung mit der Trilogie auch die produktiv-pragmatische Medienkompetenz gefördert werden, denn die spezifische Ästhetik der Trilogie regt die SuS dazu an, sich responsiv (Waldenfels, 1999, S. 162ff), d.h. in Reaktion auf den wirkmächtigen Eindruck des Werkes durch eigenen künstlerischen Ausdruck zu diesem in Beziehung zu setzen (dieser Teil eignet sich daher gut für den Kunst- oder Deutsch-Unterricht).<sup>34</sup>

## Was gewonnen ist

Alle Dimensionen des Schorbschen Medienkompetenz-Modells – kognitiv-reflexive, sozial-normative, affektiv-emotionale und produktiv-pragmatische Dimension – sowie deren waldorfpädagogisch motivierte Erweiterung – anschauend-individualisierte Dimension – können mit Hilfe der fächerübergreifenden Epoche veranlagt werden. D.h. die Epoche vermag in Wechselwirkung mit anderen, direkten oder indirekten, medienpädagogischen Impulsen, die SuS nicht nur mit produktiven Anregungen für die Generation von Medienkompetenz zu versehen, die sie als mündige Bürger bzw. als handlungsmächtige Mitglieder der

31. Ein kolossaler, aus dem ersten Jhr. v. Chr. stammender Frauenkopf aus Marmor, der sich heute im *Muzeo Nazionale Romano* in Rom befindet. In der Klassik-Begeisterung des 18. Jhrs. war die *Juno Ludovisi* ein vielfach gepriesenes Artefakt

32. Bei Schiller heißt es: „Durch jenes unwiderstehlich ergriffen und angezogen, durch dieses in der Ferne gehalten, befinden wir uns zugleich in dem Zustand der höchsten Ruhe und der höchsten Bewegung, und es entsteht jene wunderbare Rührung, für welche der Verstand keinen Begriff und die Sprache keinen Namen hat“ (ebd., S. 64). Damit beschreibt Schiller die Wahrnehmung zwischen verbindender Faszination und erhebender Distanz, die auch der frühe Kant für die Wahrnehmung des Erhabenen als charakteristisch ansah (Kant, 1912, S. 208ff) bzw. die zwischen Anziehung, Schrecken und Beseligung oszillierende Wahrnehmung des Heiligen, die der Religionsphänomenologe Rudolf Otto als *mysterium tremendum, fascinans et augustum* beschreibt (Otto, 1924, S. 49f.).

33. Vgl. zum besseren Verständnis der symptomatologischen Herangehensweise Anmerkung 28.

34. Wenngleich die Übereinstimmung mit Waldenfels' Konzept nur strukturell, nicht inhaltlich begründet ist (Waldenfels, 2001).

Mediengesellschaft benötigen, sondern ihnen auch maßgebliche Impulse für eine im waldorfpädagogischen Sinn umfassende Persönlichkeitsbildung zu vermitteln.

D.h. im Rekurs auf die eingangs angestellten Überlegungen kann zugespitzt festgehalten werden, dass die Beschäftigung mit der MATRIX-Filmtrilogie auch und gerade die geistigen Impulse zu zeitigen vermag, die die SuS benötigen, um sich von der Unter-Natur ab- und der Über-Natur zuwenden zu können. Ein Umstand, der, im Zusammenspiel mit der erworbenen Medienkompetenz, zugleich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sie im Umgang mit der (elektronischen) Medienkultur als diejenigen wirken können werden, „die mit den großen Zielen des Erdenwerdens in selbstloser Weise vertraut sind“ (Steiner, 1992, S. 218f.).

Dies ist im Hinblick auf die eingangs angestellten bewusstseinsrevolutionären Überlegungen ein bemerkenswerter Befund. Bedeutet er doch, dass die für die Hinwendung zur Über-Natur notwendigen geistigen Impulse nicht ausschließlich von außerhalb der Medienkultur stammen müssen, sondern, wie im Falle der MATRIX-Filmtrilogie auch aus dem Innern der Medienkultur selbst kommen können.<sup>35</sup>

Das aber ist ein Umstand, der zu der berechtigten Hoffnung Anlass gibt, dass die Akzentuierung der „Zusammenschmiedung des Menschenwesens mit dem maschinellen Wesen“ noch lange nicht ausgemacht ist.

---

35. Es kann an dieser Stelle nur darüber spekuliert werden, inwieweit Steiner sein Diktum „Es gibt kein besseres Erziehungsmittel zum Materialismus als den Kinematographen“ (Steiner 1996, S. 90ff) - angesichts der konstatierten Impulsierungen - die MATRIX-Trilogie stellt ein zwar besonders deutliches, keineswegs aber singuläres Phänomen im Bereich der medialen Ästhetik / Kunst (analoger wie digitaler Film) dar - nicht modifizieren würde.

## Literatur

- Bleckmann, P. (2012). *Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Carlgrén, F., & Klingborg, A. (2009). *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners* (10., überarbeitete Neuauflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Damasio, A. (2000). *Ich fühle, also bin ich – Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List TB.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feise-Mahnkopp, P. (2008). *Die Ästhetik des Heiligen. Kunst, Kult und Geschlecht in der ‚Matrix‘ Filmtrilogie*. Köln: Böhlau.
- Feise-Mahnkopp, P. (2009). Die Matrix-Filmtrilogie - Divina Commedia unserer Zeit. *Deutsches Dante- Jahrbuch* (84), S. 153-171.
- Feise-Mahnkopp, P. (2010). Finding God(s) in the Matrix – or: Religious Experience in Postsecular Media Culture. In A. Kirchofer, & R. Stinshoff (Ed.), *Religion, Secularity and Cultural Agency* (pp. 195-207). Heidelberg: Winter.
- Feise-Mahnkopp, P. (o.J.) *Individualbewusstsein & Ich-Entwicklung in Wolfram von Eschenbachs ‚Parzival‘*. Grundlegende Überlegungen für die Unterrichtsgestaltung (Publikation in Vorbereitung).
- Fischer, F. & Hueck, C. et al. (2013) The effect of attending Steiner schools during childhood on health in adulthood. A multicenter crosssectional study, *PLOS One* 8(9) (letzter Zugriff: 01.10.15).
- Fuchs, T. (2000) *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goethe, J. W. v. (1981). Anschauende Urteilskraft. In: E. Trunz (Hrsg.), *Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden* (Band 13: Naturwissenschaftliche Schriften. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Dorothea Kuhn und Rike Wankmüller. Mit einem Essay von Carl Friedrich Weizsäcker. Achte, neubearbeitete Auflage) (S. 30f.). München: dtv.
- Götte, W.M.; & Loebell, P.; & Maurer, K.-M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Günther, G. (2002). *Das Bewusstsein der Maschinen: Eine Metaphysik der Kybernetik* (mit einem Beitrag aus dem Nachlass: „Erkennen und Wollen“, herausgegeben von Eberhard von Goldammer und Joachim Paul). Baden-Baden: AGIS.
- Hübner, E. (2015). *Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik*. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Kant, I. (1912.) Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen. In: Ders. *Gesammelte Schriften* (Bd. 2) (hrsg. v. der Königl. Preuß. Akad. d. Wiss.) (S. 205-256). Berlin
- KIM-Studie (2014) *Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13- Jähriger in Deutschland*. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart 2015
- KMK (2012) *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012* ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)) (letzter Zugriff am 28.09.15).
- Liebau, E. (2007). Leibliches Lernen. In M. Göhlich, & C. Wulff, & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 102-112), Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag.
- Maslow, A. H., & Geiger, H., & Maslow, B. G. (1993). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin (first published in 1971).
- Moravec, H. (1998). *Robot - mere machine to transcend mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Neider, A. (2012). *Einführung*. In: Steiner (2012), S. 7-33.

- Oltmann, O. (1986). Pädagogik im Jugendalter – vom Aufwecken des Menschen zum Interesse an der Welt (II). *Erziehungskunst*, 6, S. 357-364.
- Otto, R. (1924). *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Gotha / Stuttgart: Friedrich Andreas Perthes A.-G. (zuerst ersch. 1891)
- Piaget, J. (1992). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München: dtv.
- Rest, J. (2005, 29.05.15). Googles verführerische Intelligenz. *Frankfurter Rundschau* online (Quelle: <http://www.fr-online.de/digital/analyse--google-now--googlesverfuehrerische-intelligenz,1472406,30820590.html>) (letzter Zugriff am 29.09.15).
- Richter, T. (2003). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schieren, J. (2012). *Die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik* (Vortrag auf der Mitgliederversammlung des Bundes der Freien Waldorfschulen am 16.11.12 in Stuttgart) (Quelle:[http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/artikel/Schieren\\_Die\\_spirituelle\\_Dimension\\_der\\_Waldorfpaedagogik.pdf](http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/artikel/Schieren_Die_spirituelle_Dimension_der_Waldorfpaedagogik.pdf)) (letzter Zugriff am 29.09.15)
- Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In Jürgen Hüther, & Bernd Schorb (Hrsg), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4., vollständig neu konzipierte Auflage) (S. 257-262). München: kopaed.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz (Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik)*, 53 (5), S. 50-56.
- Schulz, T. (2014, 26.04.14). Der Mensch hat nie mehr eine Chance. *SPIEGEL online*. (Quelle: <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/kuenstliche-intelligenz-google-und-apple-machen-fortschritte-a-966042.html>) (letzter Zugriff am 01.10.15).
- Siegler, R., & DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Auflage). Heidelberg: Spektrum .
- Spanhel, D. (2002). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?* Forum Medienethik, 1, S. 48-53.
- Spanhel, D. (2006). *Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft* (Handbuch Medienpädagogik Band 3). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steiner, R. (1982). *Geschichtliche Symptomatologie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 185).
- Steiner, R. (1992). *Individuelle Geisteswesen und ihr Wirken in der menschlichen Seele* (Vorträge vor Mitgliedern der anthroposophischen Gesellschaft in der Schweiz 1917). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 178).
- Steiner, R. (1995). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 9).
- Steiner, R. (1996). *Bausteine zu einer Erkenntnis des Mysteriums von Golgatha* (Vorträge vor Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft in Berlin). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998). *Anthroposophische Leitsätze*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 02).
- Steiner, R. (2011a). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach Rudolf Steiner Verlag (GA 4).
- Steiner, R. (2011b). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dornach (GA2)
- Steiner, R. (2011c). *Die Erziehung des Kindes* (mit einer Einführung von Cornelius Bohlen). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 34), S. 309-346.
- Steiner, R. (2012). *Der „elektronische Doppelgänger“ und die Entwicklung der Computertechnik*. Eine Zusammenfassung von Vorträgen gehalten im November 1917 (herausgegeben und kommentiert von Andreas Neider). Basel: Futurum.
- Süss, D., & Lampert, C., & Wijnen, Ch. W. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

- Wagner, W.-R. (1992). Kommunikationskultur und Allgemeinbildung – Plädoyer für eine integrative Medienpädagogik. In W. Schill & G. Tulodziecki & W.-R. Wagner, *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 135-149). Opladen: Leske & Budrich.
- Waldenfels, B. (1971) *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen im Anschluss an Edmund Husserl*. Den Haag: Nijhoff.
- Waldenfels, B. (1999) *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden* (Band 3). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, B. (2001). Phänomenologie der Erfahrung und das Dilemma einer Religionsphänomenologie. In W.-E. Failing & H.-G. Heimbrock & T. A. Lotz (Hrsg), *Religion als Phänomen. Sozialwissenschaftliche, und theologische und philosophische Erkundungen in der Lebenswelt* (S. 63-85). Berlin, New York: De Gruyter.

# Multikulturelle Erziehung oder Bildung der Weltbürger?

**Wolfgang Nieke**

*Universität Rostock, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Der menschenrechtlich allgemein geforderte Respekt vor den Minderheiten und ihren Weltorientierungen, d. h. Lebenswelten und Kulturen, hat zu der Überlegung geführt, dass die sich bisher kulturell homogen definierenden (National-)Staaten auf die kulturelle Hegemonie ihrer Mehrheiten verzichten und einen offiziellen Minderheitenschutz dahingehend einrichten, dass die Gruppen ihre besonderen Lebensformen innerhalb einer wertschätzenden und toleranten multikulturellen Gesellschaft leben dürfen. Daraus entstanden Ansätze von multicultural education und in Frankreich und Deutschland Interkulturelle Erziehung und Bildung. Inzwischen wird dieses Konzept immer häufiger in Frage gestellt und mit Verweis auf die Universalität der zwischenstaatlich weltweit anerkannten Menschenrechte gefordert, alle Lebensformen hätten sich daran auszurichten, weil alles andere unmenschlich sei. Das neue Ideal erinnert an den antiken Kosmopoliten, einen Weltbürger, der sich überall zurechtfindet und der eine Bildung vorweisen kann, die überall Akzeptanz findet. Kritiker dieses Denkens werfen ihm Eurozentrismus vor, und hierüber gibt es bisher noch keine allgemein anerkannte Übereinkunft. In diese unaufgelöste Spannung hinein muss heutige Pädagogik ihre Bildungsunterstützung platzieren.

*Schlüsselwörter:* Multikulturelle Erziehung, Interkulturelle Erziehung, Globalisierung, Kosmopolitismus.

## 1. Zur Terminologie

Wenn über den angemessenen Umgang pädagogischer Institutionen mit kultureller Differenz und Vielfalt gesprochen wird, fällt auf, dass in Frankreich und Deutschland dafür der Terminus Interkulturelle Pädagogik bzw. Interkulturelle Erziehung und Bildung – education interculturelle verwendet wird, während das Gemeinte im Englischen als multicultural education bezeichnet wird. Bei Interkultureller Pädagogik liegt die Betonung auf dem gleichberechtigten Austausch zwischen den Kulturen. Es geht also zum einen um die Gleichwertigkeit aller Kulturen und zum anderen darum, dass diese Vielfalt nicht nur anerkannt wird, sondern dass es sinnvoll, geboten, nützlich und faszinierend sein könne, sich über die Differenzgrenzen der Kulturen hinaus miteinander auszutauschen. Die in Frankreich und Deutschland als Teilkulturen identifizierten sind dabei zunächst die von Einwanderern. In Deutschland waren das die gezielt und selektiv angeworbenen „Gastarbeiter“, wobei diese Bezeichnung weniger die Gastfreundschaft andeuten sollte, die ihnen entgegengebracht wurde, sondern den Umstand, dass sie als Rotationsarbeitnehmer akzeptiert wurden, die lediggehend kommen und nicht länger als fünf Jahre bleiben sollten. In Frankreich kam zu diesen Wanderarbeitnehmern noch die eher geduldete als gewünschte Zuwanderung von Angehörigen der ehemaligen Kolonien hinzu, wenn in diesen im Zuge der erkämpften staatlichen Souveränität die Lebensumstände für diejenigen prekär und gefährlich wurden, die eng mit dem Kolonialregime zusammengearbeitet hatten. Während in Deutschland die Zuwanderung der Gastarbeiter zunächst aus definierten sechs bis später acht Staaten aus Süd- und später Südosteuropa sowie Marokko und Tunesien

beschränkt blieb, kamen nach Frankreich Einwanderer vor allem aus den nordafrikanischen Staaten, vor allem aus Algerien, und den weiteren, selbständig gewordenen Kolonien in Afrika und Übersee.

Authochthone Minderheiten, vor allem mit sprachlicher Differenz (in Deutschland etwa Dänen in Schleswig-Holstein, in Frankreich etwa Bretonen), standen in dieser Zeit um 1975 noch nicht im Fokus, wenn von interkultureller Pädagogik die Rede war.

Im Englischen bezeichnet multicultural education (paradigmatisch John Banks 2004) eine gleichberechtigende Anerkennung der Vielfalt und der uneingeschränkten Zugehörigkeit von definierten und definierbaren Teilgruppen zur Gesamtheit des Staates und drückt dies durch eine Thematisierung der kulturellen Orientierungen und Ausdrucksformen im Schulalltag aus. Dabei geht es nicht nur um kulturelle Teilgruppen im engeren Sinne, sondern die Thematisierung umfasst auch Ethnien, wobei im Zusammenhang mit Kultur hier dann auch das zur Sprache kommen kann, was im Englischen race genannt wird: körperlich unveränderliche Merkmale.

## 2. Wann begann es und was war die Ausgangsfrage?

Die Diskurse über multikulturelle Erziehung und Bildung begannen im Englischen um 1970 und zunächst vor allem in Kanada. Das geschah im Blick auf die französischsprachige Minderheit, die indigenen Minderheiten und die Einwanderungskulturen, vor allem aus Asien. Es war also – anders als in Frankreich und Deutschland – nicht primär die Antwort auf Einwanderung, weil der Umgang mit den authochthonen Minderheiten im Vordergrund stand. Das wurde alsbald in Europa aufgegriffen und außerhalb von Deutschland, Frankreich und den Niederlanden auch als multikulturelle Erziehung gefasst, während es in Zentraleuropa unter interkulturelle Erziehung subsummiert wurde, so dass hier die Differenz der beiden Orientierungsmuster, die in den verschiedenen Termini angesprochen werden, verschwand oder mindestens nicht deutlich wurde.

Als theoretische Begründung für diese neuartige soziale Phänomenwahrnehmung und für die normativen Prinzipien zu einem begründungsfähigen Umgang damit wurde der Grundgedanke des Kommunitarismus herangezogen. Paradigmatisch dafür ist bis heute das Werk über die multikulturelle Gesellschaft von Charles Taylor (1993), für dessen deutsche Übersetzung Jürgen Habermas – aus einer durchaus anderen philosophischen Perspektive – ein vielbeachtetes Nachwort beigesteuert hat. Der Kommunitarismus macht darauf aufmerksam, dass die formalen Sozial- und Gerechtigkeitstheorien in liberaler Absicht die materiale Füllung der Wertvorstellungen ausblenden, dass diese aber für das gelebte und zu lebende gute Leben von konstitutiver Bedeutung sind und dass diese in Teilgruppen der Gesellschaft kognitiv und vor allem affektiv geteilt werden. Dadurch entstehen streng definierte Abgrenzungen zu Andersdenkenden, und innerhalb solcher Gemeinschaften entsteht so etwas wie ein Resonanzgefühl (Rosa 2012), ein Gefühl der Geborgenheit und Orientierungssicherheit, das einer elementaren Lebens- und Überlebensnotwendigkeit entspricht. Ohne diese soziale Wirklichkeit können nach Auffassung des Kommunitarismus Gesellschaften nicht zureichend beschrieben werden, und auch die modernen, rational und formal organisierten nicht.

## 3. Vielfalt (variety), Verschiedenheit (difference), Diversität (diversity)

Beide Ansätze – Multikulturelle Erziehung und Bildung sowie Interkulturelle Erziehung und Bildung – thematisieren einen Aspekt gesellschaftlich wahrgenommener und konzeptualisierter Realität, der mit verschiedenen Termini gefasst wird: Vielfalt, Verschiedenheit, Diversität.

(1) Vielfalt beschreibt die Wahrnehmung von Varianten, Varietäten von etwas, hinter dem noch das Zusammenhängende, Grundlegende präsent ist. Das bezieht sich etwa auf die vielen Sprachen, die durch Einwanderer neu in eine Gesellschaft hineinkommen und ihr Eigenleben entfalten. Dabei entsteht eine Sensitivität für die Sprachvarietäten, und das kann sich dann auch auf die Varianz innerhalb der eigenen Verkehrssprache richten, also auf die regionalen Dialekte oder die in Schichten oder Lebenswelten verschieden verwendeten Soziolekte. Andere Bereiche, in denen Vielfalt wahrgenommen und zumeist auch akzeptiert wird, sind die Traditionen der Lebenswelten, d. h. etwa der Nahrungsmittelzubereitung, der Kleidung, der Gestaltung von Festen.

(2) Verschiedenheit bemerkt Differenzen, und diese werden unwillkürlich und unvermeidlich bewertet, zunächst in der Trias: angenehm – neutral – unangenehm. Bei einer ersten Wahrnehmung wird die Bewertung zumeist unter dem Aspekt der elementaren Sicherheit codiert: unvertraut, deshalb potenziell gefährlich – unwichtig – vertraut, deshalb ungefährlich. Diese Bewertungen sind nicht biontisch präfixiert, sondern werden in der Bildungsgeschichte erlernt:

- entweder durch unmittelbare Erfahrungen (obwohl das, im Gegensatz zur allgemeinen Hochschätzung des Erfahrungslernens in der Pädagogik, eher selten geschehen dürfte)
- oder durch Übernahme von Orientierungsmustern aus der Umgebung, die fast ausnahmslos sprachlich codiert sind – also durch die umgebende Lebenswelt oder Kultur.

In der Person-Wahrnehmung - die für interkulturelle Kontakte wichtiger ist als die Wahrnehmung von materialisierter Kultur in Gegenständen oder Gebäuden – erzeugt dies das sich in Sekundenbruchteilen einstellende Orientierungsgefühl von Uninteressant – Faszination -Befremdung. Aus der Befremdung entsteht der elementare, nicht leicht unterdrückbare Impuls der Ablehnung und Abwehr, und das wird zumeist als Fremdenfeindlichkeit, Xenophobie wahrgenommen, und zwar von den so Reagierenden selbst und von den Betroffenen.

Diese Bestimmung macht deutlich, dass dieser Orientierungsmechanismus sich nicht nur auf Fremde als Zuwanderer bezieht, sondern auf alle Personwahrnehmungen, die aus dem Schema von Normalität und Vertrautheit herausfallen, also etwa auf Betrunkene, ungewöhnlich Gekleidete, Körperbehinderte. Sie sind nicht einfach nur verschieden, sondern in der Unvertrautheit dieser Verschiedenheit immer auch potenziell bedrohlich.

Dem steht die Beobachtung gegenüber, dass es auch einen gegenläufigen Zugang zum Unvertrauten gibt, und zwar die Neotonie, die Faszination des Neuen – im Deutschen pejorativ eingetönt als Neugier oder Neugierde abgewertet. Sie setzt ein elementares Sicherheitsgefühl für die Begegnungssituation voraus und ist quantitativ geringer ausgeprägt als die Befremdung, vielleicht in einem Verhältnis von eins zu drei in den Kulturräumen, für welche dazu quantitative Studien vorliegen.

(3) Diversität ist zwar sprachlich nur ein anderer Terminus zur Beschreibung von Verschiedenheit, meint aber etwas anderes: Diversität ist kein Begriff zur Beschreibung eines sozialen Phänomens oder einer psychologisch konzeptualisierbaren Personwahrnehmung, sondern ein normatives Konzept. Die Thematisierung von Diversität bezieht sich auf eine genau bestimmte Anzahl von Differenzmerkmalen von Personengruppen in einer Sozietät (Gesellschaft, Gemeinschaft, Teilgruppen von beiden), und zwar auf Verschiedenheiten in Bezug auf

- Geschlecht (biologisch wie sozial definiert);
- Alter
- Behinderung (einschließlich chronischer Krankheiten)
- Ethnie, das Insgesamt der körperlich unveränderlichen Merkmale – Rasse - mit zugleich auftretenden lebensweltlichen und kulturellen Differenzmerkmalen in der Weltorientierung (Sprache, Religion, Alltagskultur) gefasst wird.

Die Thematisierung ist nicht deskriptiv, sondern gebietet normativ eine gleichwertige Anerkennung der Personen mit solchen Differenzmerkmalen. Sie ist also der ubiquitären Befremdung entgegengestellt, die zumeist Personen entgegengebracht werden, die mit solchen Differenzkategorien als anders, fremd und deshalb als potenziell bedrohlich wahrgenommen und bewertet werden. Zu dem Befremdungserlebnis durch das Andersartige tritt oft eine Konkurrenzangst hinzu. Die so Geängstigten denken: Diese anderen konkurrieren illegitim mit den Angehörigen der Dominanzkultur um die zu knappen Ressourcen.

Der gegenwärtig in Deutschland aufgeregt geführte Diskurs über die institutionelle sogenannte Inklusion von SchülerInnen mit einer Behinderung – was immer das im einzelnen sei – in ein nicht wie bisher äußerlich segregierendes Schulsystem ist ein Unterfall für das im Diversitäts-Diskurs aufgestellte

Postulat der Anerkennung einer gleichwertigen Zugehörigkeit von Menschen, die über Differenzmerkmale gern exkludiert werden, um die Befremdung zu vermeiden und die Konkurrenz stillzustellen.

So zeigt sich, dass der Diskurs über das Erfordernis einer multikulturellen oder interkulturellen Erziehung und Bildung eingeordnet werden kann in einen übergreifenden Diskurs über den institutionellen Umgang mit Diversität in einer Kultur (Nieke, 2010). Dieser Diskurs geht von der Grundlegung aus, dass alle Menschen gleich wertvoll seien, dass ihnen eine nicht verlierbare und nicht absprechbare Menschenwürde zukomme, so dass institutionelle Exklusionen und Diskriminierungen vermieden werden müssen (Nieke, 2013).

#### **4. Umgang mit kulturbedingten Wertkonflikten in der Öffentlichkeit: Akkulturationsnötigung oder Akzeptanz einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft**

Diese wohlmeinende Diversitäts-Anerkennung stößt jedoch an eine Akzeptanzgrenze, wenn Menschen mit einem Orientierungssystem, d. h. einer Kultur, einwandern, das den normativen Grundlagen der Residenzgesellschaft widerspricht, sei es in einzelnen Bereichen oder insgesamt. Das geschieht empirisch zumeist durch den Zusammenprall von unbedingten normativen Geboten aus einer Religion mit den Regulierungen einer liberal die Rechte des Individuums schützenden Staatsverfassung.

Hierauf gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten der Reaktion:

(1) Von den Einwanderern wird erwartet, dass sie – zumindest im öffentlichen Raum – ihre den Elementarnormen widersprechenden Orientierungen ihrer Herkunftskultur ablegen. Das ist aus kulturtheoretischer Perspektive eine Akkulturationsnötigung, die nur gegen starke Widerstände der Betroffenen durchgesetzt werden kann. Im politischen Diskurs in Deutschland findet sich dafür die Metapher einer Leitkultur, die für alle ausnahmslos verbindlich gemacht werden müsse. Die inhaltliche Bestimmung dieser Akkulturationsnötigung besteht in dem Verweis auf die Menschenrechte, die im Grundgesetz, der deutschen Staatsverfassung, als konstitutiv und durch Gesetzesbeschlüsse nicht änderbar festgelegt sind, und enthält die Forderung, jeder Einwohner Deutschlands müsse des Deutschen so mächtig sein, dass er in allen für ihn relevanten gesellschaftlichen und ökonomischen Aktionsräumen ohne Übersetzungshilfe teilhabefähig sei. Wer dies nicht wolle oder könne, müsse das Land wieder verlassen. Diese Anforderung orientiert sich an Verpflichtungen, die in Einwanderungsländern mit erwünschter Einwanderung seit langem bei der Einbürgerung verlangt und überprüft werden.

(2) Auf der Basis eines erkenntnistheoretisch fundierten Wert-Relativismus darf dieses nicht erwartet und zugemutet werden. Den ImmigrantInnen muss zugestanden werden, ihre kulturell basierten divergenten Wertorientierungen beibehalten zu dürfen. Das führt zu der oben beschriebenen multikulturellen Gesellschaft, die nicht – wie lange erwartet wurde – transitorisch ist, wenn die nachfolgenden Generationen der ImmigrantInnen sich allmählich akkulturieren, weil sie die Vorteile der Nichtdiskriminierbarkeit höher schätzen als die Beibehaltung der diskriminierten Orientierungen aus der Herkunftskultur ihrer Eltern und Großeltern. Dies geschieht, aber es bleibt in allen Einwanderungsgesellschaften mit multikultureller Toleranz auch ein erheblicher Teil der nachfolgenden ImmigrantInnen-Generationen in den Orientierungen der Herkunftskultur. Die multikulturellen Gesellschaften bleiben auf Dauer multikulturell, wobei die Einwanderungskulturen nicht statisch sind, sondern entweder konservativ bis fundamentalistisch regredieren oder sich durch partielle Akkulturation zu neuartigen Formen weiterentwickeln, die als Hybrid-Kulturen bezeichnet werden. Dieser Terminus hat einen pejorativen Beigeschmack, aber das ist unangemessen; denn die darin ausgedrückte Kritik basiert auf der Vorstellung, Mischungen seien Verunreinigungen von etwas ehemals Reinen. Die neuartigen Migrantenkulturen sind aber oft originell und produktiv, sie können also so etwas wie ein kulturevolutionärer Fortschritt sein.

## **5. Der Befund und das Problem: Agnostizistischer Wert-Relativismus kann und muss erkenntnistheoretisch ausgehalten werden – ist aber in der Praxis unmöglich**

Erkenntnistheoretisch kann die Einsicht ausgehalten werden, dass kein derzeit aufgestellter Wahrheitsanspruch tatsächlich unumstößliche Geltung beanspruchen kann. Daraus folgt, dass dies auch für die Begründung von Werten gilt. Jeder Wert gilt nur innerhalb einer Wertgemeinschaft und braucht seine Begründung. Axiome, die nur innerhalb dieser Gemeinschaft gelten, die zumeist als Lebenswelt oder Kultur anhand dieser Werte genau von anderen Gemeinschaften abgegrenzt werden kann. Insofern gelten diese Werte innerhalb der Wertgemeinschaft absolut; wer sie nicht anerkennt, wird aus dieser Gemeinschaft exkludiert. Aber sie gelten nicht universal, so dass konzediert werden muss, dass in anderen Gemeinschaften andere Werte gelten können, die mit ebensolcher Gewissheit für richtig gehalten werden wie die in der eigenen Wertgemeinschaft. Die Einsicht, dass es derzeit unmöglich ist, die universale Geltung von Werten in einer für alle Kulturen akzeptablen Weise zu beweisen, kann als agnostizistischer Wert-Relativismus bezeichnet werden (Nieke, 2008, Kap.4). Das ist keine Akzeptanz der unveränderlichen Gegebenheit eines Wert-Relativismus, sondern nur das Eingeständnis, dass es gegenwärtig keine allseits akzeptierten Verfahren gibt, dies für alle Menschen einsehbar und akzeptierbar in Richtung auf universale Werte zu überwinden.

Was in erkenntnis- und wahrheitstheoretischen Diskursen möglich ist – das Aushalten einer solchen Ungewissheit und Einsicht in das derzeitige Unwissen –, ist in Handlungssituationen unmöglich: Hier gilt, in Abwandlung einer Einsicht von Watzlawick u. a. über die menschliche Kommunikation: Man kann nicht nicht handeln. Deshalb müssen in der Sphäre des Handelns unbedingt Wege aus dem konstatierten Wert-Relativismus gefunden werden, um handlungsfähig zu bleiben.

## **6. Der Haupt-Weg aus dem unlebbaaren Wert-Relativismus: Die Konvention über die Universalität von Menschenwürde und Menschenrechten für das Individuum**

Es gibt verschiedene Wege aus dem praktisch unlebbaaren Wert-Relativismus (Nieke, 2008). Der Hauptweg besteht in der Begründung und der Anerkennung von Menschenwürde und Menschenrechten für das Individuum. Diese Idee nimmt zwar ihre anthropologischen Begründungen aus der spezifischen Kulturtradition des Abendlandes – nämlich aus dem Individualismus der griechischen Antike und dem Gedanken der Gotteskindschaft aus dem Christentum –, sie findet aber auch große – wenn auch nicht selbstverständlich und ungeteilte – Zustimmung in den nichteuropäischen Kulturen. Formaler Ausdruck dieser Zustimmung ist die Konvention der Menschenrechte der UNO, auf welche sich seitdem die meisten Verfassungen und die gesamte Menschenrechtsbewegung beziehen können.

Auf dieser Grundlage wird es möglich, Wertkonflikte, die durch das Aufeinanderstoßen von Immigrantenkulturen auf die dominante Residenzkultur entstehen, mit Verweis auf diese interstaatlich anerkannte Wertbasis zu lösen. Allerdings führt dieser Lösungsweg zur Entwertung der Heiligkeiten, die der Grund für solche Konflikte sind. Wenn diese Heiligkeiten nicht in einer Traditionalkultur liegen, sondern in einer Hochreligion, entsteht bei einem Teil der davon betroffenen ImmigrantInnen eine anhaltende Abwehr gegen diesen Lösungsweg. Dann müssen Verfahren der Mediation versucht werden, wie sie in dem Konzept der virtuellen interkulturellen Diskurse beschrieben worden sind (Nieke 2008, Kap. 4.4).

## **7. Globalisierung, Weltgesellschaft und Kosmopolitismus**

Die gegenwärtig so häufig beschriebene Globalisierung thematisiert die Entgrenzung von zuvor durch streng bewachte Grenzen eingegrenzte Regionalterritorien der Nationalstaaten. Diese Begrenzung entstammte der Grundfunktion des Staates, eine Sicherung gegen Überfälle militärischer, aber auch ökonomischer Art für die Staatsbevölkerung zu gewährleisten. Die Entgrenzung war politisch und militärisch möglich durch die verbindlichen überstaatlichen Schutzverbände und durch ein Vertrauen darauf, dass sich alle Mitglieder trotz ihrer Militärpotenz an die Vereinbarungen des Gewaltverzichts gegeneinander halten würden. Das war die Grundlage für die Entgrenzung der ökonomischen Sphäre, also für einen ungehinderten Tausch von Waren

und Finanzen, dann auch von Dienstleistungen und Arbeitskräften. Von dem Effekt eines Weltmarktes versprach man sich eine Wohlstandssteigerung für alle. Ob diese Erwartung eingetroffen ist und was für Probleme sich abzeichnen, soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Parallel zur ökonomisch motivierten Globalisierung entstanden Überlegungen zur Förderung einer Weltgesellschaft, welche über die interstaatlichen Abkommen hinausgehen könnte und sollte. Die Basis dafür ist die Anerkennung der Menschenrechte, sei es in individualistischer Form als Anerkennung der Rechte eines jeden einzelnen durch alle anderen und durch die Staaten, sei es in kommunitaristischer Form als Anerkennung des Eigenrechts der Kulturen und Lebenswelten (statt anderer Beck & Grande, 2004). Möglich wurden solche Diskurse durch die faktische Anerkennung einer Weltverkehrssprache, des Englischen. Dafür gab es keine linguistischen oder politischen Gründe, sondern hier wirkte wohl einfach die Macht des Faktischen. Die zweite Grundbedingung war das Erschwinglich-werden der Fernverkehrsmittel, also des Fliegens für auch mittlere und geringe Einkommen, so dass internationale Treffen nicht länger einer vermögenden Elite vorbehalten waren. Die dritte förderliche Bedingung ist die Kommunikation über das Internet, die wesentlich schneller und einfacher funktioniert als das zuvor verwendete Briefeschreiben und Telefonieren.

## 8. Der Kosmopolit als neues Leitbild?

Sowohl die Akteure der Globalisierung als auch die der auf diese Weise entstehenden Weltgesellschaft erinnern in ihrer Grundorientierung an die Kosmopoliten des Hellenismus (Appiah, 2007). Basis war hier die Verkehrsinfrastruktur durch die Schifffahrt an den Küsten des Mittelmeers entlang zu den zahlreichen griechischen Handelsniederlassungen. Obwohl sich hier schnell Amalgame aus der griechischen Herkunftskultur mit den vorgefundenen einheimischen Kulturen ergaben, war es den Reisenden - zunächst Fernhandelskaufleute und Soldaten, ihnen folgend dann Gelehrte – problemlos möglich, sich in allen Fernkolonien sofort zurechtzufinden, weil sie sich in Griechisch miteinander verständigen konnten. Überdies lernten sie schnell die Regionalsprachen hinzu, so dass der Kosmopolit stets auch als polyglott beschrieben wurde. Durch die Kenntnis sehr verschiedener Lebensformen, Lebenswelten, Kulturen und ihrer Sprachen erwarben die Kosmopoliten eine tolerante Weltorientierung gegenüber den Fremden, die ihnen nicht mehr umstandslos als Barbaroi galten, als Stammler, die des Griechischen nicht mächtig seien. Die Toleranz bezog sich überdies auf die Akzeptanz verschiedener Politikformen in den Kolonien und den angrenzenden Reichen, mit denen die Kolonisten Handel trieben.

So liegt die Frage nahe, ob die Figur des Kosmopoliten Vorbild für einen humanen Bürger auch in seiner jeweiligen Kommunität – seinem Staat, seiner Lebenswelt, seiner Gemeinde – sein könne.

Eine implizite positive Antwort auf diese Frage besteht in der verordneten Weltreise für die jungen Gymnasiasten, das fast schon obligatorisch gewordene Auslandsschuljahr in Klasse 11. Als Bildungseffekt erwartet wird eine Sprachkompetenz auf dem Niveau C 1 des Europäischen Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen in der Verkehrssprache des Aufenthaltslandes, zumeist Englisch, und eine gewandte, gelassene, also diplomatische und tolerante Weltläufigkeit als bestmögliche soft-skill-Voraussetzung für eine möglichst erfolgreiche Karriere in Wirtschaft und Technik. Weitgehend unbekannt ist, ob sich diese Erwartung erfüllt: überhaupt, weitgehend und in welchem Ausmaß? Über die Effekte eines Auslandsschuljahres liegen zumindest für Deutschland keine aktuellen Studien vor; die Studien zu Auslandspraktika von Auszubildenden und zu Effekten von Auslandssemestern bei Studierenden zeigen ein unübersichtliches, aber insgesamt eher negatives Bild.

Also ist eine Beschränkung auf konzeptionelle, bildungstheoretisch fundierte Überlegungen geboten.

## 9. Wie könnte eine Bildung des Weltbürgers gestaltet sein?

Im Anschluss an Konzepte einer emigrationsorientierten interkulturellen Bildung, wie sie zunächst für Diplomaten und Führungskräfte der exportorientierten Wirtschaft entwickelt wurden, kann versucht werden, eine interkulturelle Kompetenz als Zurechtfinden in sprachlich und kulturell unvertrauten Umwelten

aufzubauen und dabei den Schwerpunkt auf die Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen bei inkompletter Sprachkompetenz in der Sprache des Aufenthaltslandes, aber auch im Englischen als Vehikularsprache zu legen (statt anderer Heringer, 2004; Thomas, 2013).

In der Auseinandersetzung mit anderen Wertorientierungen in der Aufenthaltskultur (verstanden als ein inhomogenes Insgesamt, das sich aus vielen verschiedenen Teilkulturen und Lebenswelten zusammensetzt und zumeist keine übergreifende Gemeinsamkeit – früher als Nationalcharakter oder Volksseele vermutet – hat) zeigt sich das Erfordernis, den eigenen Standpunkt zu klären, zu festigen und präsentieren zu können. Das ist bei einem Aufenthalt in der eigenen Lebenswelt nicht erforderlich, weil hier weitgehend im Modus des Selbstverständlichen gelebt werden kann, der von Alfred Schütz (Schütz & Luckmann, 2003) als die Welteinstellung des Undsowweiter charakterisiert wurde. Das führt zu einer Reflexion der Kernnarration der eigenen Identität (Keupp u. a., 1999), sei es durch überlegte und entschiedene Affirmation der bestehenden Weltorientierungen, sei es durch eine Modifikation oder Amplifikation. Das wäre dann eine transformatorische Bildung (Mezirov, 1997; Taylor & Cranton, 2012; Koller, 2012), die durch den Kulturkontakt angeregt und auch erzwungen werden kann.

Dabei zeigt sich, dass der Aufbau eines Habitus der Toleranz nicht hinreichend ist (s. auch Diehm, 2000). Das Akzeptieren anderer Lebensformen ist ja zunächst noch nicht Toleranz, sondern Ignoranz: Es betrifft mich nicht existenziell, und ich will andere nicht mit meinen Überzeugungen missionieren.

Toleranz beginnt erst dann, wenn ein Gefühl von Unbehaglichkeit, Abwehr und Gefährdung der eigenen Überzeugungen einsetzt, das – wie es im Wortsinn von *tolerare* als erdulden liegt – ertragen werden soll und muss. Das einfache Aushalten ist aber kein Dauerzustand und führt weder zu Konfliktlösungen noch zu einer gedanklichen Bewältigung der wahrgenommenen und vor allem intensiv empfundenen Wertdifferenz. Überdies wird Toleranz von den Tolerierten oft als herablassende Attitüde erlebt und entsprechend kritisiert.

Die Aufgabe besteht vielmehr in der Anerkennung eines Pluralismus der Weltansichten, hinter denen immer unvermeidlich auch Wertungen über wahr und irrig, gut und schlecht stehen. Das erfordert Ambiguitätstoleranz, die aber nur temporär möglich ist, nicht auf Dauer ausgehalten werden kann. Erforderlich ist die Definition des eigenen Standpunktes als sowohl richtig wie auch relativ, also die Einsicht in den unvermeidlichen eigenen Ethnozentrismus. Das ist anstrengend, erfordert Abstraktionen und Reflexionen, und ist begleitet von intensiven Affekten, mit denen alle Werte zur Handlungsmotivation stets verknüpft sind. Eben dies ist eine Aufgabe reflexiver und selbstreflexiver transformatorischer Bildung. Das Ziel ist nicht eine endgültige Position, sondern eine gegenwärtige, die von lebhaften, akzeptierten Überzeugungen getragen ist.

Das Grundproblem im Umgang mit Kulturen, Weltorientierungen, Lebensorientierungen, die andere Wertungen enthalten als die selbst für richtig gehaltenen, besteht in einem flexibel werdenden Umgang mit der Grenzsetzung. Kulturen und Lebenswelten definieren unvermeidlich eine Grenze zwischen dem Wir derjenigen, die ein Insgesamt von Weltorientierungen für richtig halten, und einer Außengruppe Die, für die das nicht gilt (Nieke, 2011). Daraus konstituieren sich die kollektiven Wir-Identitäten der Zugehörigkeit, und dies impliziert die Definition der Exklusionsgrenze. Es kommt nun darauf an, diese Grenze der Wir-Identität zu erweitern: von der durch einen Dialekt definierten Heimat auf den Gesamtstaat, vom Nationalstaat auf einen Staatenverbund wie die Europäische Union, vom Staatenverbund auf die gesamte Menschheit, d. h. eine auf diese Weise normativ konstituierte, nicht einfach schon vorhandene Weltgesellschaft. Das Gemeinsame dieser Weltgesellschaft ist sowohl etwas Universales – die Existenz der biologischen Gattung Mensch mit einigen kulturellen Allgemeinübereinstimmungen – als auch das Insgesamt der Diversität von Kulturen und Lebenswelten. Jenseits dieser Grenze liegt dann die Natur, und es ist eine nicht hier weiter zu verfolgende Aufgabe, die bisher auf den Umgang der Menschen untereinander beschränkte Ethik in den Bereich einer nicht-anthropozentrischen Ethik zu erweitern und damit die Verantwortung der Menschen für die Natur zu thematisieren.

Das ist ein anspruchsvolles Programm und wirft die Frage auf, ob es möglich sei, dass alle sich so bilden können. Naheliegend ist die Vermutung, dass diese Anforderung einige oder sogar viele überfordern könnte. Empirisch Gesichertes dazu liegt noch nicht vor.

Jedenfalls braucht es dazu eine kundige, nichtmanipulative Unterstützung. Die gegenwärtige öffentliche Bildung reduziert sich auf Qualifikation. Das ist in Deutschland auch gar nicht anders möglich, weil das Grundgesetz, die Verfassung Deutschlands, aus den Erfahrungen mit der missbrauchenden Verwendung des Bildungssystems zur Durchsetzung der eigenen Ideologie durch den Nationalsozialismus, gebietet, das staatlich organisierte Schulwesen habe in Weltanschauungsfragen neutral zu sein. Deshalb gibt es die Möglichkeit von staatlich geförderten Schulen in Freier Trägerschaft, denen die Vermittlung von Werten und Weltanschauungen ausdrücklich übertragen wird.

Da aber insgesamt nur wenige SchülerInnen auf solche freien Schulen gehen, bleibt die Frage, wie auch das staatliche Bildungswesen eine solche wertreflektierende transformatische Bildung anregen kann, ohne weltanschaulich zu überwältigen (wie es im Beutelsbacher Konsens für das Überwältigungsverbot in der Politischen Bildung geregelt ist). Antworten darauf müssen wohl erst noch gefunden werden.

## Literatur:

- Appiah, K. A. (2007). *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*. München: Beck.
- Banks, J. (ed) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, U. & Grande, E. (2004). *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Diehm, I. (2000). Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H, 2, S. 251-274.
- Heringer, H. J. (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Francke.
- Keupp, H., u. a. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Koller, H.-Ch. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mezirov, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS-Verlag, 3., aktualisierte Auflage.
- Nieke, W. (2010). Von der Interkulturellen Erziehung zu einer Diversity Education?  
In: Marianne Krüger-Potratz u. a. (Hg), *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Münster: Waxmann, S. 117-126.
- Nieke, W. (2011). Kollektive Identitäten als Bestandteil von Selbst-Bewusstsein – eine bisher systematisch unterschätzte Kategorie im deutschen bildungstheoretischen Diskurs. In: J. Bilstein & J. Ecarius & E. Keiner (Hg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 51-69.
- Nieke, W. (2013). Erziehung. In: R. Gröschner & A. Kapust & O. Lembcke (Hg), *Wörterbuch der Würde*. München: Fink, S. 347-349.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Taylor, E. & Cranton, P. (eds.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, A. (2013). Interkulturelle Handlungskompetenz - eine Schlüsselqualifikation für Psychologen.  
*Report Psychologie*, 38(11-12), 440-451.
- Widmaier, B. & Steffens, G. (Hg) (2010). *Weltbürgertum und Kosmopolitismus. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

# **Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Wie kann der Umgang mit kultureller Differenz pädagogisch gestaltet werden?**

**Albert Schmelzer**

*Alanus Hochschule, Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität  
in Mannheim, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** In der globalisierten Welt der Gegenwart steht die Bildungsinstitution Schule vor der Herausforderung, die entstandene soziale, sprachliche, kulturelle und religiöse Heterogenität pädagogisch zu gestalten. Angesichts dieser Situation hat sich seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Interkulturelle Pädagogik als eigene Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften etabliert. Allerdings ist es ihr nicht gelungen, das Problem der strukturellen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus ökonomisch schwachen sozialen Schichten zu lösen. In diesem Zusammenhang ist eine Lücke zwischen „hochtrabender Theorie und werkelnder Praxis“ (H. J. Roth) beklagt worden. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, ob nicht die Waldorfpädagogik mit ihrem breiten internationalen Erfahrungshintergrund Ansätze für das Unterrichten in kultureller Vielfalt bieten könnte. Dabei kommt der Verfasser aufgrund einer Analyse des Bildungsverständnisses, der Anthropologie und von Aspekten des Methodisch-Didaktischen zu der Auffassung, dass die Waldorfpädagogik aufgrund ihrer Förderung individueller Autonomie, der Wertschätzung kultureller Diversität, der Einbeziehung universeller leiblicher Aspekte, ihrer phänomenologisch orientierten Methodik sowie der hohen Gewichtung von künstlerischen und handwerklich-praktischen Fächern eine Ergänzung für die Interkulturelle bzw. Transkulturelle Pädagogik sein könnte.

**Schlüsselwörter:** Interkulturelle bzw. Transkulturelle Pädagogik, Waldorfpädagogik, Bildungsverständnis, Anthropologie, Phänomenologie.

**ABSTRACT.** In the globalized world of the present age, the educational institution “school” is faced with the challenge of shaping the emerged social, linguistic, cultural and religious heterogeneity through education. In light of this situation, intercultural pedagogy has been established since the 1970s as a distinct field of educational science. However, intercultural pedagogy has not been able to resolve the problem of structurally disadvantaged children and adolescents with a migration background and originating from the economically poor social strata. In this context, a hiatus between “grandiose theory and trying practice” (H. J. Roth) has been bemoaned. Against this background, the article at hand analyzes the question whether Waldorf pedagogy with its extensive international experiences could provide various approaches for the practice of teaching in cultural diversity. Based on an analysis of the specific understanding of education, anthropology and methodic-didactic aspects, the author argues that Waldorf pedagogy could be a supplement for intercultural or transcultural pedagogy, since it promotes individual autonomy, appreciates cultural diversity, takes universal physical aspects into account, applies a phenomenologically-oriented method, and attaches a high value to artistic and manual-practical subjects.

**Keywords:** intercultural / transcultural pedagogy, Waldorf pedagogy, understanding of education, anthropology, phenomenology.

## 1. Zur Forschungslage

Zunehmende Globalisierungsprozesse und Migrationsbewegungen haben dazu geführt, dass moderne Gesellschaften faktisch einen multikulturellen Charakter tragen; inzwischen leben rund 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, das sind etwa 20 % der Bevölkerung (vgl. „9. Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“)<sup>1</sup>. Damit steht die Bildungsinstitution Schule vor der Herausforderung, die entstandene soziale, sprachliche, kulturelle und religiöse Heterogenität pädagogisch zu gestalten. Angesichts dieser Situation hat sich seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Interkulturelle Pädagogik als eigene Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften etabliert; sie vertritt den Anspruch, einerseits die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern mit so genanntem Migrationshintergrund an Bildung zu verbessern, andererseits aber auch alle Kinder und Jugendliche auf die veränderten Bedingungen einer heterogenen, pluralistischen und von Mobilität geprägten Gesellschaft vorzubereiten.

Allerdings ist es der Interkulturellen Pädagogik bis heute nicht gelungen, das Problem der strukturellen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu lösen. Noch der jüngste Bildungsbericht vom Juni 2014 konstatiert, dass sich an der Situation der so genannten „Risikogruppe: Kinder mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen, ökonomisch schwachen sozialen Schichten“ seit 2005 wenig geändert habe: Immer noch verfügt ein Drittel der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 30 und 35 Jahren weder über einen beruflichen Abschluss noch über einen Hochschulabschluss; das sind dreimal so viel wie bei den Gleichaltrigen mit deutschem kulturellen Hintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: „Bildung in Deutschland 2014“). Die Angst vor den damit verbundenen Gefahren des Abgleitens in gesellschaftliche Isolation, Armut oder Kriminalität schreckt periodisch das öffentliche Bewusstsein auf. Manches spricht dafür, dass die weiterhin bestehenden Defizite bei der bildungsmäßigen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit der schon im Jahre 2000 von Hans-Joachim Roth beklagten Lücke zwischen „hochfliegender Theorie und werkelnder Praxis“ (Roth, 2000, S. 38) innerhalb der Interkulturellen Pädagogik zusammenhängen.

In diesem Kontext ist von den Sozialwissenschaftlern Michael Brater und Christiane Hemmer-Schanze sowie vom Verfasser in zwei gemeinsamen Büchern aus den Jahren 2007 und 2009 die Frage aufgeworfen worden, ob nicht die Waldorfpädagogik mit ihrem sozial-integrativen Ansatz, ihrer Wertschätzung künstlerischer und praktischer Bildungsprozesse und ihrem breiten Erfahrungshintergrund einer fast hundertjährigen Tradition – auch im internationalen Kontext – Lösungsansätze für das Unterrichten in kultureller Vielfalt bieten könnte (Brater & Hemmer-Schanze & Schmelzer, 2007 und 2009). Hintergrund war die wissenschaftliche Evaluation einer ersten Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim-Neckarstadt, einem multikulturellen Mikrokosmos, aber eben auch einem so genannten Problemviertel mit einem hohen Anteil an Sozialhilfeempfängern. Die aufgezeigten Erfolge bei der individuellen Entwicklung, aber auch bei der sprachlichen, kulturellen und bildungsmäßigen Integration der Kinder mit Migrationshintergrund, die mehr als 50 % der Schülerpopulation stellen, haben inzwischen zu weiteren Gründungsinitiativen in Hamburg, Stuttgart, Berlin und Dortmund geführt; in Hamburg-Wilhelmsburg haben, integriert in eine staatliche Schule, drei Waldorf-Klassen im August 2014 ihre Arbeit aufgenommen.

Auch im akademischen Diskurs ist durch eine Dissertation von Mandana Büchele (Büchele, 2014) die Bedeutung der Waldorfpädagogik für die Weiterentwicklung Interkultureller bzw. Transkultureller Pädagogik thematisiert worden. In ihrer Arbeit geht die Autorin – über die empirisch beobachteten Erfolge der einen Interkulturellen Waldorfschule hinaus – der Frage nach, „inwiefern die anthroposophische Pädagogik der Waldorfschule grundsätzlich für die Ziele inter- oder transkultureller Pädagogik geeignet erscheint“ (ebd., S. 12), dabei kommt sie aufgrund einer breiten Analyse der sozialwissenschaftlichen, kulturanthropologischen und bildungstheoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik zu folgendem Ergebnis: „Gerade in Zeiten zunehmender Pluralisierung scheint [...] eine Pädagogik, die kulturelle Besonderheiten zwar im Rahmen

---

1. Als Personen mit Migrationshintergrund werden nach dem Statistischen Bundesamt „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ gezählt. (Statistisches Bundesamt 2007)

individueller Bedürfnisse zu berücksichtigen sucht, aber ihr Hauptaugenmerk wieder auf Individualität, Vielseitigkeit und Ganzheitlichkeit der Person schlechthin legt, als attraktive Antwort auf die Diskussion um Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern, Chancengleichheit und interkulturelle Kompetenzen“ (ebd., S. 314 ff.).

Im vorliegenden Beitrag soll das Verhältnis von Interkultureller bzw. Transkultureller Pädagogik und Waldorfpädagogik<sup>2</sup> – zumeist unter anderen Gesichtspunkten und mit anderen Akzenten als den von Mandana Büchele angeführten – untersucht werden. Dabei soll der Blick auf das Bildungsverständnis, die Anthropologie und Aspekte des Methodisch-Didaktischen gelenkt werden.

## 2. Das Bildungsverständnis der Waldorfschule

Das Bildungsziel der Waldorfpädagogik ist von Rudolf Steiner in Zusammenhang mit der Gründung der ersten Waldorfschule scharf umrissen worden:

„Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen.“ (Steiner, 1982, GA 24, S. 37)

Mit dieser programmatischen Aussage werden Ansprüche von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft an Erziehung und Bildung zurückgewiesen; der Maßstab für pädagogisches Handeln ist vielmehr in der Entwicklung des Kindes und der in ihm liegenden Potentiale zu suchen. Eine solche *personale* Pädagogik zielt auf Autonomie und Selbstbestimmung, sie versteht sich als „Erziehung zur Freiheit“. Diese Perspektive der Herausbildung der Individualität bedeutet gleichzeitig, dass sich Waldorfpädagogik als eine Pädagogik der *Diversität* versteht:

„Keiner gleicht dem anderen, jeder, jeder ist ein Wesen für sich [...]. Beginnen, den inneren Seelenblick voll auf die Individualität hinzulenken, das muss im Unterricht der Menschen kommen“ (Steiner, 1971, GA 296, S. 83).

Eine solche Ausrichtung der Pädagogik auf Vielfalt und Verschiedenheit wäre nicht möglich, wenn Bildung als Übermittlung gegebener Traditionen und Wahrheiten und als Eingliederung in eine bestehende gesellschaftliche Ordnung, also als Kulturtransfer und Sozialisation verstanden würden. Das aber ist in der Waldorfpädagogik nicht der Fall; vielmehr setzt sie die Fähigkeit des Kindes zur Selbstbildung voraus: „Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes“ (Steiner, 1982, GA 306, S. 131).

Vergegenwärtigt man sich die Eckpfeiler des Bildungsverständnisses der Waldorfpädagogik: Herausbildung individueller Autonomie, Anstreben von Diversität, Ansatz bei der Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen, so zeigt sich die Affinität zu dem, was gegenwärtig unter dem Stichwort „Subjektorientierung“ als Bildungsziel Interkultureller bzw. Transkultureller Pädagogik formuliert wird (Roth, 2002, S. 89), dem Ansetzen beim Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen – egal, welcher Kultur es angehört.

## 3. Grundzüge anthroposophischer Menschenkunde

Die gegenwärtig in den Erziehungswissenschaften favorisierte Strömung der historisch-pädagogischen Anthropologie betont die historische und kulturelle Bedingtheit sowie die prinzipielle Offenheit des Menschen, auf welche die Pädagogik kreativ und beweglich einzugehen habe (Wulf, 2001; Wulf & Zirfas, 2014). Aus der Perspektive der Anthropologie der Waldorfpädagogik kann dieser Sicht sicher generell zugestimmt werden, allerdings ist hier eine zu beachten, insofern der Mensch unter leiblichen, seelischen und geistigen Aspekten betrachtet wird.

2. Auf die Debatte über die Beziehung zwischen Interkultureller und Transkultureller Pädagogik kann im vorliegenden Kontext nicht eingegangen werden, vgl. dazu Takeda, 2012; Göhlich, 2006; Mecheril / Seukwa, 2006.

Die leibliche Schicht mit ihren physiologischen Vorgängen und Reifungsprozessen weist zwar kulturelle Einflüsse auf, erscheint aber im Wesentlichen als Kultur transzendierend (Hacking, 2000) und bietet daher eine universelle Grundlage für eine global gültige Pädagogik. Demgegenüber ist das Psychische durch Diversität, Heterogenität und kulturelle Variabilität gekennzeichnet; hier ist die Pädagogik aufgefordert, den Respekt vor Differenz, die Freude an kultureller Vielfalt und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu veranlassen. Darüber hinaus deutet in der Introspektion wie bei der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen manches darauf hin, dass neben dem Leib und der Psyche noch eine weitere Dimension des Menschen existiert, die sich aktiv mit den leiblichen und seelischen Gegebenheiten auseinandersetzt: die Sphäre des Individuellen, die mit der Aktivität seines Ich zusammenhängt. Über Realität und Bedeutung dieses Ich, das den Menschen als Subjekt konstituiert, wird bis hinein in die philosophischen Debatten der Gegenwart engagiert gestritten (vgl. etwa: Meyer-Drawe, 1990; Seubold, 2001) – dass es das Phänomen individueller Welt-Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt gibt, kann schwerlich bezweifelt werden.

### 3.1. Der leibliche Aspekt

Knapp ein halbes Jahr nach der Eröffnung der ersten Waldorfschule weist Steiner am Ende eines Vortragszyklus in Basel darauf hin, das Erziehen könne nur in der richtigen Weise ausgeübt werden, wenn es aufgefasst werde als ein Heilen – nicht im Sinne einer Therapie von Störungen, sondern als Pflege und Unterstützung der heilenden, gesund erhaltenden Kräfte im Kind (vgl. Steiner, 1958, GA 301). Das Physisch-Leibliche des Kindes, so gestaltet er diesen Ansatz später aus, solle „in der freiesten Weise“ entwickelt werden, um „dem Geistig-Seelischen gewissermaßen die Möglichkeit zu bieten, sich aus sich selbst heraus zu entfalten [...] Welcher obersten Erziehungsmaxime entspringt denn gerade eine solche Anschauung? Sie entspringt nämlich dem absoluten Hingebensein an die menschliche Freiheit, an menschliches Freisein. Sie entspringt dem Ideal, den Menschen so in die Welt hinein zu stellen, dass er seine individuelle Freiheit entfalten kann, dass er an der Entfaltung dieser individuellen Freiheit in seinem Leibe kein Hindernis hat“ (Steiner, 1987, GA 303, S. 215 f.). Aus diesen Äußerungen Steiners ergibt sich, dass eine Erziehung zur Gesundheit gleichbedeutend ist mit einer Erziehung zur Freiheit; die Gesundheit eines Menschen hängt zusammen mit der Frage, inwieweit es ihm gelingt, die Impulse seiner geistigen Individualität, seines Ich, mit Hilfe seiner Leiblichkeit zu realisieren. Auf einige konkrete Aspekte sei hingewiesen.

Waldorfpädagogik verzichtet auf Notengebung und Sitzenbleiben, Formen von Lernen unter Druck sollen vermieden werden. Im Hintergrund steht die Einsicht, dass Schulstress sich negativ auf die leiblich-seelische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Steiner 1973, GA 293, S.192). Neuere Forschungen haben diese Anschauung empirisch gestützt. Angst, Ärger und Depression tragen zur Schwächung des Immunsystems bei, sie fördern die Neigung zu Infektionskrankheiten und zu Störungen des Herz-Kreislauf-Systems; umgekehrt können positive Gefühle gesundend wirken (Zdrazil, 2010, S. 247 ff.).

Das Seelisch-Geistige, so viel wird deutlich, wirkt bis hinein in die Leiblichkeit. Die praktische Konsequenz dieser Einsicht liegt darin, dass an zahlreichen Waldorfschulen ein Schularzt angestellt ist, der die Aufgabe hat, den Gesundheitszustand der Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben und gegebenenfalls medizinisch unterstützend einzugreifen.

Weitere Aspekte, die im vorliegenden Zusammenhang nur angedeutet werden können, sind die Sorge um einen „hygienischen“ Stundenplan, der die Ergebnisse der Chronobiologie berücksichtigt und in der zeitlichen Abfolge von kognitiven, künstlerischen und handwerklich-praktischen Fächern besteht (Rittelmeyer, 2002, S. 111 ff.; Glöckler, 2006, S. 34) sowie die Berücksichtigung des Tast-, Bewegungs- und Gleichgewichtssinns bei Lernprozessen der Kinder (Schmelzer, 2006).

Schließlich ist im Zusammenhang der Beachtung der Leiblichkeit auch auf einen entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt hinzuweisen: Es bestehen Reifungsvorgänge, die nicht übersprungen werden sollten, wenn eine kindgerechte Entwicklung angestrebt wird. Jedenfalls deuten empirische Untersuchungen darauf hin, dass eine Einschulung im Alter von sieben Jahren sich im Vergleich zu früheren Eintrittsterminen positiv auf den schulischen Erfolg auswirkt (Puhani & Weber, 2005). Es liegt

auf der Hand, dass die Einbeziehung der Leiblichkeit für eine Interkulturelle Pädagogik von wegweisender Bedeutung ist, handelt es sich doch – wie schon angedeutet wurde – bei den Phänomenen des Leibes im Wesentlichen um Kultur transzendierende Erscheinungen, die einen universellen Charakter haben und damit Grundlage einer global gültigen Pädagogik sein können.

### 3.2. Die seelische Dimension

Die psychische Schicht des Menschen ist von seiner Geburt an kulturell geprägt, mit dem Erlernen der Sprache und der Begegnung mit Riten, Festen und Gebräuchen wächst das Kind in ein System von Symbolen hinein, welche „Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmuster“ (Nieke, 2008, S. 47) darstellen. Angefangen von Essgewohnheiten und Bekleidungsstilen über die Wohnraumgestaltung bis hin zu geschichtlichen Überlieferungen, philosophischen Ideen und religiösen Anschauungen hat die „Kultur“ für das Individuum die Bedeutung „eines sozialen Ordnungsgefüges, das Regeln zur Strukturierung von Umwelt festlegt“ [...] (Sternecker & Treuheit, 1994, S. 33).

Nun sieht Interkulturelle Pädagogik kulturelle Vielfalt als bereicherndes Element auf dem Weg zur Identitätsbildung an (Roth, 2002, S. 91). Damit wird angeschlossen – wie Georg Auernheimer betont – an die Bildungsideen von Herder, Wilhelm von Humboldt und Hegel (vgl. Auernheimer, 2007, S. 65 ff.).

Nach Herder kann universelle Bildung nur erfolgen, wenn man auf die „Stimmen der Völker“, die Äußerungen der verschiedenen Kulturen, lauscht. Wilhelm von Humboldt sah im Erlernen fremder Sprachen und im damit verbundenen Perspektivwechsel eine Voraussetzung für das Anerkennen von Differenz, und für Hegel war der bewusstmäßige Durchgang durch das Fremde, die „Entfremdung“, eine Voraussetzung für das Finden des Eigenen. Allerdings ist der gegenwärtige Kulturbegriff gegenüber den klassischen Traditionen differenzierter, dynamischer, offener geworden; Kulturen werden nicht als monolithische Gebilde im Sinne einer einheitlichen Volkskultur gesehen, sondern als ein vielfältiges, sich entwickelndes Gewebe von ethnischen, sprachlichen, religiösen, philosophischen, politischen Fäden, das sich in dauernder Interaktion mit anderen Kulturen befindet.

Die Achtung vor kultureller Vielfalt hat innerhalb der Interkulturellen Pädagogik zu Konsequenzen geführt: Sie versteht sich als „Anwältin der Mehrsprachigkeit“ (Roth, 2002, S. 90) und des bilingualen Unterrichts (Holzbrecher, 2004, S. 105). Auch regt Interkulturelle Pädagogik globales Lernen an; im Blick auf die Verantwortung für die *eine* Welt sind eine Reihe von didaktischen Modellen für die Geografie, Geschichte und Sozialkunde entwickelt worden (ebd., S. 108-113). Schließlich findet sich im Kontext Interkultureller Pädagogik auch der Hinweis, es sei förderlich, eine größere Zahl von Lehrern mit Migrationshintergrund in den Schulen zu haben als das bisher der Fall ist.

Auch für die Waldorfpädagogik ist die Begegnung mit kultureller Vielfalt ein zentrales Bildungselement (vgl. Leber, 1997). Rudolf Steiner sah sich in diesem Zusammenhang in der Tradition von Herder und Humboldt; er entdeckte in ihnen ein „Streben nach Kosmopolitismus, das durch die Aufnahme desjenigen, was man in Liebe zu allen Völkern sich erwerben kann, das Wesen des eigenen Volkes adelt und erhöht...“ (Steiner, 2005, GA 335, S. 97). Allerdings ging Steiner, ähnlich wie Herder und Humboldt, von der Annahme einheitlicher Volkskulturen aus – eine Prämisse, die aufgrund des neueren Diskurses zur Kulturtheorie zu hinterfragen wäre.

Vor dem beschriebenen Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass das Anstreben kultureller Vielfalt die Theorie und Praxis der Waldorfschulen entscheidend geprägt hat, die Übereinstimmung mit den Postulaten Interkultureller Pädagogik ist nicht zu übersehen: Mehrsprachigkeit ab der ersten Klasse, die Behandlung der Weltliteratur und der Weltreligionen (Richter, 2006, S. 144, S. 285 ff.), ein Geschichtsunterricht, der nicht als National-, sondern als Weltgeschichte konzipiert ist (Zech 2012). Auf dieser Grundlage konnte eine internationale Waldorfschulbewegung mit über tausend Schulen auf allen Kontinenten entstehen; damit zeigt sich, dass Waldorfpädagogik in unterschiedlichen kulturellen Kontexten praktiziert werden kann.

### 3.3. Die geistige Perspektive

Es ist schon angedeutet worden, dass nach anthroposophischer Auffassung die Individualität durch ein Ich konstituiert wird, das als Aktivitätszentrum und Potentialität im Menschen lebt. Eine solche Anschauung hat Konsequenzen für sein Verhältnis zur kulturellen Umgebung: Es besteht ein Primat des Individuums gegenüber jeglichem Kollektiv, der Einzelne kann seine Herkunftskultur bzw. die ihn umgebenden kulturellen Verhältnisse in Frage stellen und transzendieren. Dieses Primat des Individuellen ist selbst historisch vermittelt. Während in früheren Kulturen der Einzelne in soziale Verbände eingebunden war und sich als Glied eines Stammes oder Volkes fühlte, hat sich im Laufe der Geschichte ein Individualisierungsprozess vollzogen. Diese Tendenz zur Individualisierung (vgl. Beck, 1997) ist von Rudolf Steiner als „soziologisches Grundgesetz“ formuliert worden (Steiner, 1966, GA 31, S. 255 ff.), dabei erscheint die zunehmende Individualisierung als geschichtliche Gabe und als aktuelle Aufgabe zugleich; sie realisiert sich nur, wenn sie vom Einzelnen ergriffen wird:

„Die Natur lässt den Menschen in einem gewissen Stadium seiner Entwicklung aus ihren Fesseln los; die Gesellschaft führt diese Entwicklung bis zu einem weiteren Punkte; den letzten Schliff kann nur der Mensch selbst sich geben“ (Steiner, 1995, GA 4, S. 170).

Überdenkt man die beschriebenen Position, so zeigt sich die Konsequenz der geistigen Auffassung vom Menschen für die Pädagogik: Es eröffnet sich eine transkulturelle Perspektive. Zwar wird der Reichtum der kulturellen Überlieferungen der Menschheit inklusive der Herkunftskultur der Kinder anerkannt und geschätzt, das durchgehende Prinzip aber ist die *Individualerziehung*: Jedes Kind soll in seiner individuellen Besonderheit wahrgenommen und gefördert werden.

## 4. Erziehung und Unterricht als Begegnungsgeschehen

Ein wesentliches Ziel Interkultureller Pädagogik ist das Anstreben von interkultureller bzw. transkultureller Kompetenz: die Fähigkeit zu einer offenen, phänomenologischen Erkenntnishaltung und, darauf aufbauend, die Suche nach Toleranz als aktivem Interesse und Achtung vor dem Fremden (Holzbrecher, 2004, S.11-17). In der Waldorfpädagogik wird in diesem Zusammenhang allgemeiner von der Fähigkeit zur Begegnung gesprochen, sie sei in einigen Aspekten erläutert.

### 4.1. Erziehung und Unterricht als Menschenbegegnung

Eine wichtige Anforderung an den Waldorflehrer liegt in der Frage, ob er „eine persönlich aktive, für den werdenden Menschen ersprießliche Beziehung zu diesem werdenden Menschen herstellen kann [...]“ (Steiner, 1980, Einzelausgabe aus GA 192, S. 20). Die erste pädagogische Aufgabe liegt also darin, einen vertrauensvollen Kontakt zu den Kindern aufzubauen, egal welcher sozialen Schicht, welcher Kultur, welcher Religion sie angehören. Die Lehrer haben die Fähigkeit zu entwickeln, sich „in das Kind wirklich hinein zu versetzen“ (Steiner, 1980, GA 298, S. 30), ihre Aufgabe ist es, dass sie „Psychologen im intimsten Sinne werden“ (Steiner, 1985, GA 177, S. 126). Dabei sollen sie die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder sehen lernen; es sei wichtig, dass der Lehrer „bis zur Prophetie ein Bild dessen bekommt, was aus dem zu Erziehenden heraus will“ (ebd.).

Das Bemühen, auch als Kollegium eine adäquate Beziehung zu den einzelnen kindlichen Individualitäten aufzubauen, findet seinen Ausdruck in der Kunst der Kinderbetrachtung, die in Waldorfschulen regelmäßig praktiziert wird: Im kollegialen Austausch wird versucht, sich der Individualität eines Kindes multiperspektivisch anzunähern und pädagogische Fördermöglichkeiten zu erschließen (vgl. Wiechert, 2012; Ruhrmann & Henke, 2008; Seydel 2009). Haltungen wie Unbefangenheit, Empathie und Positivität sind Ausgangspunkte eines solchen Erkenntnisprozesses.

Zudem sind in den Waldorfschulen geeignete institutionelle Voraussetzungen geschaffen worden, damit vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern entstehen können: der Verzicht auf Selektion und die Einrichtung des Klassenlehrers, der in den Klassen 1 bis 6 oder 1 bis 8 „seine“ Kinder täglich im so

genannten Hauptunterricht zwischen 8 und 10 Uhr in den verschiedensten Fächern wie Schreiben, Lesen und Rechnen, Natur- und Heimatkunde, Geografie und Geschichte, Physik und Chemie unterrichtet.

Gerade im interkulturellen Kontext sind mit dem Klassenlehrerprinzip positive Erfahrungen gemacht worden: Bei allen Unsicherheiten, die mit sprachlichen Normabweichungen und dem Wahrnehmen kultureller Differenz zusammenhängen, ist der Klassenlehrer ein Fels in der Brandung und gibt den Heranwachsenden als feste Bezugsperson eine verlässliche Orientierung (Brater & Hemmer-Schanze & Schmelzer, 2009, S.55 ff.).

## **4.2. Erziehung und Unterricht als Weltbegegnung**

Die phänomenologische Erkenntnishaltung, die als Grundlage menschlicher Begegnung beschrieben worden ist, ist auch der Schlüssel zur Unterrichtsmethodik an Waldorfschulen. Als besonders geeignet hat sich in diesem Zusammenhang der methodische Dreischritt erwiesen. Zunächst werden die Schüler angeregt, sich wahrnehmend mit einem Phänomen zu verbinden, etwa in einem physikalischen Experiment. Dann wird der Versuch abgeräumt und das Geschehen wird erinnernd vergegenwärtigt und charakterisiert. Erst im dritten Schritt erfolgt das Durchdenken der Zusammenhänge und das Erarbeiten des Naturgesetzes. Wichtig dabei erscheint, dass zwischen dem Wahrnehmen und Charakterisieren einerseits und dem Durchdenken andererseits eine Nacht liegt, so dass die unbewussten Verarbeitungsprozesse des Schlafes, auf welche die Neurologie aufmerksam gemacht hat (Spitzer, 2007, S. 133), benutzt werden können. Die pädagogische Erfahrung zeigt, dass es manche Kinder mit Migrationshintergrund wegen ihrer sprachlichen Probleme schwer haben, abstrakte Inhalte aufzunehmen; leichter fällt es, von der Sinneserfahrung auszugehen und diese gedanklich zu verarbeiten.

## **4.3. Die Bedeutung des künstlerischen und handwerklich-praktischen Unterrichts**

Eine besondere Rolle in Bezug auf die Verständigung zwischen den Kulturen kommt den Künsten zu. Eine Farbe, ein Klang, eine Bewegung wird nicht durch die Sphäre sprachlich vermittelter Vorstellungen aufgenommen, sondern durch die unmittelbare Empfindung – insofern sind die Künste per se interkulturell, obwohl sie selbstverständlich kulturell gefärbt sind. Es ist auffallend, dass in der bisherigen Diskussion über interkulturelles Lernen diesem Aspekt kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden ist (vgl. etwa Auernheimer, 2007). Das ist umso erstaunlicher, als inzwischen deutlich geworden ist, wie unverzichtbar ästhetische Erziehung nicht nur für die moralischen und sozialen, sondern auch für die kognitiven Elemente von Bildung erscheint (vgl. etwa Velthaus, 2002; Bauer 2006; Bauer 2007, S. 40 ff.). Entsprechend ist die im Waldorf-Unterricht traditionell übliche Praxis, dass viel gemalt, gesungen, getanzt und Theater gespielt wird, auch für eine Inter- bzw. Transkulturelle Pädagogik von großer Bedeutung (vgl. Büchele, 2014, S. 187 ff.). Ähnliches lässt sich über den handwerklichen, allgemeiner: über jeden handlungsorientierten Unterricht sagen. Kinder wollen nicht nur im Vorstellen und Denken beansprucht werden, sondern sie wollen auch tätig sein, sie haben Freude daran, zu basteln und zu bauen, zu schnitzen und zu werken, kurz: Neues zu schaffen, Welt zu verwandeln. Gerade im Rahmen einer Inter- bzw. Transkulturellen Pädagogik bietet es sich an, solche Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Denn während die Welt der Vorstellungen sprachlich vermittelt ist und damit kulturellen Differenzierungen unterliegt, hat die Sphäre des Handelns etwas Universelles, das jedem unmittelbar offen steht: ein Handgriff kann direkt beobachtet, nachgeahmt und geübt werden. Die an Waldorfschulen vielfältig praktizierten Tätigkeiten im Rahmen des Handarbeits- und Werkunterrichts sowie in Praktika und Projekten können daher auch für eine Interkulturelle Pädagogik wegweisend sein.

## **5. Resümee**

Damit lässt sich ein Fazit der vorangehenden Betrachtungen ziehen. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Frage, inwieweit in der Waldorfpädagogik geeignete Ansätze für das Unterrichten in einer Situation

sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt vorliegen. In diesem Zusammenhang wurden grundlegende Konzepte anthroposophischer Pädagogik wie das Bildungsverständnis, die Anthropologie und Grundlagen ihrer Methodik und Didaktik mit den entsprechenden Ansätzen Interkultureller bzw. Transkultureller Pädagogik verglichen. Dabei zeigte sich nicht nur, dass ein hoher Grad von Affinität besteht, sondern auch, dass die Waldorfpädagogik mit ihrer Synthese von individueller Förderung, der Wertschätzung kultureller Diversität, der Einbeziehung universeller leiblicher Aspekte wie Salutogenese und Chronobiologie, ihrer phänomenologisch orientierten Methodik sowie der hohen Gewichtung von künstlerischen und handwerklich-praktischen Fächern, die einen non-verbale Zugang zu Bildung ermöglichen, für die Weiterentwicklung der Interkulturellen bzw. Transkulturellen Pädagogik richtungweisend sein kann.

## Literatur

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 5. Aufl., Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Beck, U. (Hrsg.) (1997). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch., & Schmelzer, A. (2009). *Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch., & Schmelzer, A. (2007). *Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Büchle, M. (2014). *Kultur und Erziehung in der Waldorfpädagogik. Analyse und Kritik eines anthroposophischen Konzepts Interkultureller Bildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012). *9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin.
- Glöckler, M. (2006). Gesunde Stundenplangestaltung „...Alles hat seine Zeit“. In: M. Glöckler & M./Langhammer & Wiechert, C. (Hrsg.) (2006). *Gesundheit durch Erziehung*. Dornach: Förderstiftung Anthroposophische Medizin/Edition Persephone.
- Göhlich, M. (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 29. Jg., H. 4, 2006. S. 2-7.
- Hacking, I. (2000). *The social construction of what?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Leber, St. (1997). *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Mecheril, P., & Seukwa, L. H. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 29. Jg., H. 4, 2006. S. 8-13.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puhani, P. A., & Weber, A. M.: *Does the early bird catch the worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany*. IZA DP No.1827, [ftp://ftp.iza.org/dps/dp1827.pdf](http://ftp.iza.org/dps/dp1827.pdf).
- Richter, T. (Hrsg.) (2006). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, Ch. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. München: Juventa.
- Roth, H. J. (2002). *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik. Interkulturelle Studien 10*. Opladen: Leske und Budrich.
- Roth, H. J. (2000). Allgemeine Didaktik. In: H. Reich & A. Holzbrecher & H. J. Roth, *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ruhrmann, I., & Henke, B. (2008). *Die Kinderkonferenz*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schmelzer, A. (2006). Leistungsstandards oder Lernkultur? Eine Antwort auf PISA: Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt. In: *Erziehungskunst Sonderheft Bildungsstandards*, S. 79-83.

- Seubold, G. (2001). *Die Freiheit vom Menschen. Die philosophische Humanismusdebatte der Nachkriegszeit.* Alfter/Bonn : DenkMal-Verlag.
- Seydel, A. (2009). *Ich bin du.* Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* München: Spektrum.
- Statistisches Bundesamt (2007). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005.* Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Steiner, R. (1995/1894). *Die Philosophie der Freiheit.* GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982/1915-1921). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921.* GA 24. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1966/1887-1901). *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte.* GA 31. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985/1917). *Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt.* GA 177. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980/1919). *Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens. Einzelausgabe aus GA 192.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1973/1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1971/1919). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik.* GA 296. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980/1919). *Rudolf Steiner in der Waldorfschule.* GA 298. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1958/1920). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft.* GA 301. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987/1921/22). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens.* GA 303. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982/1923). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen.* GA 306. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2005/1920). *Die Krisis der Gegenwart und der Weg zu gesundem Denken.* GA 335. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sternecker, P., & Treuheit, W. (1994). Ansätze interkulturellen Lernens. In: H. Otten & W. Treuheit (Hrsg.) (1994). *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für die Jugendarbeit und Weiterbildung.* Opladen: Leske und Budrich, S. 31-56.
- Takeda, A. (2012). *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung.* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Velthaus, G. (2002). *Bildung als ästhetische Erziehung.* Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Wiechert, Ch. (2012). *Du sollst sein Rätsel lösen.* Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Wulf, Ch. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung.* Weinheim u. Basel: Beltz.
- Wulf, Ch., & Zirfas, J. (2014) (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie.* Wiesbaden: Springer VS.
- Zdrazil, T. (2010). Die Bedeutung der Gesundheitswissenschaften für das pädagogische Denken. Der gesundheitsfördernde Ansatz von Waldorfschulen. In: H. Paschen (Hrsg.) (2010). *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik.* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 245-264.
- Zech, M. M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

## Ethics education in Polish schools – a multicultural approach with a global view

Joanna Leek

*University of Lodz, Poland, Faculty of Educational Sciences*

**ABSTRACT.** The aim of this paper is to highlight one of the issues which insufficiently deals with the relationship between globalization, migration and multicultural education: teaching values. To engage this matter, I will mobilize critical theory, specifically that of Martha Nussbaum and James Banks, to discuss the concepts of cosmopolitanism and multiculturalism. In doing so, I will argue that even though Nussbaum and Banks' theories do have some constraints, they are to a large degree applicable and possible to relate to the ethical challenges of multicultural education. The theories are plausible in some aspects because they present reasonable arguments for the necessity of educational reform in an interconnected world, and because they make educational proposals of instrumental value for teachers. I will consider first some theoretical debates on multicultural education, especially in relation to teaching and learning that is based on democratic values, affirming world citizenship in an interdependent world. Then, I discuss ethics education in Poland by introducing policies, measures, approaches, curriculum and organization.

*Keywords:* ethics education, core curriculum, Poland, cosmopolitanism, multiculturalism.

Ethics education in schools is a challenge and an opportunity for young people to develop good moral conduct while preparing them to make appropriate ethical decisions. When talking about education, it is impossible to avoid a moral enterprise. In particular, the question of how promote morality in schools is an on-going topic for discussions among practitioners and researchers. Cultural relativism assumes that ethical decisions, behaviours, and beliefs are relative to the individual within his or her own culture, and any choice of the individual must be evaluated, taking in account the specific culture. Based on the fact that the world is going through a process of globalization and migration, the daily praxis of teaching has to overcome the new challenges facing teaching in modern society.

The methodological approach in this paper is the desk review mapping cosmopolitan education and multicultural education. I reviewed two types of literature: academic studies and the Polish ethics core curricula. In addition, I obtained information and resources on ethics education in Poland through direct contact with professionals working in the field, in particular with teachers and teacher trainers.

### **Cosmopolitan connections in multicultural world**

Over the past 40 years, numerous scholars, researchers and organizations have been defining multicultural education in different ways for various reasons. Even now there is still no agreement upon a definition emerging from the literature on multicultural education (Ogbu, 1992; Ozturgut, 2011).

The term *multicultural education* is used often in two contexts: teaching *in* a multicultural society and teaching *about* cultural diversity. Initially the term was created in liberation struggles, and at first it meant teaching culturally different children to help them succeed in mainstream education. In this framework, multiculturalism is understood as a mosaic of cultures co-inhabiting an area in the context of a single dominant culture (Nordström 2008, p.134). Consequently, at its simplest level, multicultural education is a celebration of cultural diversity (Saul & Saul 2001).

The broader definition of multicultural education at present encompasses a holistic perspective, emphasising value clarification and democratic principles such as equity and social justice (Nieto 2000; Schugurensky 2002). Multicultural education aims to help people with different backgrounds to communicate and work together better. It tries to make it 'possible for children from diverse cultures to transcend their cultural borders and connect with people who differ from them in significant ways' (Sleeter & Grant, 1988).

The understanding of multiculturalism goes beyond ethnicity and includes a wide range of social groups that have been excluded or discriminated against in societies, such as women and disabled people (e.g. Banks, 2010; Sleeter & McLaren, 1995). Giving the global context of my paper, I choose the definition by James A. Banks (2010, p.7) that defines the term multicultural education to be 'a wide variety of programs and practices related to educational equity, women, ethnic groups, language minorities, low-income groups, and people with disabilities'. The key goal of multicultural education is for Banks (2009) the creation of effective citizens for a diverse society, resulting in better decision-making and social action skills for students that lead to a more democratic and humane world. There are five dimensions of multicultural education for Banks: (1) content integration, (2) the knowledge construction process, (3) prejudice reduction, (4) an equity pedagogy, and (5) an empowering school culture and social structure. The major goal of multicultural education is, for Banks, to reform educational systems on all levels so that students from diverse ethnic, racial and social-class groups will experience educational equality (Banks, 2006). That understanding of multicultural education emphasises equal opportunity for all to learn and thus succeed in society. This can be achieved by facilitating empowerment and active citizenship.

American philosopher and ethicist Martha Nussbaum believes in the benefits of a multicultural education. However she has her own view on multiculturalism. She distinguishes multicultural education from 'cosmopolitan' education, which follows a 'former new anti-humanist view, one that celebrates difference in an uncritical way and denies the very possibility of common interests and understandings, even of dialogue or debate, that take one outside one's own group.' (Nussbaum, 1997, p.110) Her education program involves mainly identifying particular differences and behavioural anomalies between cultures and ethnicities. Cosmopolitanism looks for perceived differences in discursive manner, while multicultural education seeks an alternative cultural instruction; it 'portrays the world as a marketplace of competing ideas' (Nussbaum, 1997, p.109). 'Value and behavioural differences are viewed as something to be affirmed and accepted rather than critically analyzed, understood and potentially challenged' (Nussbaum, 1997, p.110).

Nussbaum's understanding of cosmopolitanism is connected with the idea of education for world citizenship that must 'prepare to live together in a pluralistic democracy' (Nussbaum, 1997:119). The idea of world citizenship requires bringing up topics such as ethnic or social minorities and discussions about major cultural and religious orientations. World citizens will find out more about local community and the history or culture of their own region because this is where they live together with others.

An important part of Nussbaum's world citizenship education proposal is the 'narrative imagination'. This means the ability to think what it might be like to be in the situation of a person different from oneself, to understand the emotions of others. That kind of ability requires use of the imagination, which can be cultivated within courses in literature and the arts where students are prepared to understand the situation of people different from themselves (Nussbaum, 1997).

Multicultural education focuses on celebrating the differences, while cosmopolitanism aims to understand differences in order to find out similarities, and bridge together the whole of humanity. Nussbaum's cosmopolitanism doesn't have a purely instrumentalist sense as a means of seeking politico-economic ends, as a deliberative rational mechanism through which differences are understood, similarities identified and

conflict ultimately reduced (Naseem, Hyslop-Margison, 2006, p.56). Nussbaum strongly believes that such cosmopolitanism has the potential to identify common values that bridge cultures without negating local culture. 'Instead of undermining local identities, the larger human moral and rational community provides the concentric circle that embraces all of humanity' (Naseem, Hyslop-Margison, 2006:53). Multiculturalism and its identity politics 'sometimes has led to a new anti-humanist view that celebrates difference in an uncritical way and that denies the very possibility of common interests and understandings that take one outside one's own group' (Nussbaum, 1997,110).

For Noddings (2005) the relationship between multicultural education and global citizenship lies in establishing formerly neglected groups as full citizens – people who are heard and recognized. 'The same purpose should guide our commitment to global citizenship' (Noddings, 2005, 16). The multicultural curricula should be closely tied to developing global citizens because pupils should be taught to 'value the lives of all people, not just those of our own nation' (Noddings, 2005, 17). A culturally integrated global society requires that multicultural and global education integrate learning about how to live together with others and teaching about how to address issues of diversity beyond the boundaries of the nation-state (Gaudelli, 2003).

Multiculturalism and cosmopolitanism education are two different concepts. Multiculturalism is based on preserving inherent differences. It shows the world as a marketplace of competing ideas. Value and behavioural differences are viewed as something to be affirmed and accepted. It assumes responsible and active actions in diverse societies, resulting in better decision-making and social action skills, leading to a more democratic and humane world. Cosmopolitanism instead supports respect and enjoyment of cultural differences with a sense of global belonging. At the same time it has the potential to identify common values that bridge cultures without negating local values. Disregarding nationality, culture, ethnicity or religion, cosmopolitanism postulates that ethical values and principles are universally relevant to all human beings. Referring to M. Nussbaum, my understanding of cosmopolitanism is based on the idea of shared humanity that refers to the need to bring up principles that are required, justified and accepted to guide human interactions.

Cosmopolitanism is relevant for a strong society. It expresses the appearance of a leading group that can tolerate the presence of other groups, such as newcomers. It explores processes of awareness and adaptation in a rapidly changing global world as well as the means for building global community by bonding people together with shared memories, unity, and fate. Cosmopolitanism is an ongoing attempt to get knowledge about behaviours and needs beyond one's own culture. It requires both empathy and imagination. Moreover, it holds that each individual has universal and equal worth and dignity because they are members of the human species and not because they belong to any particular religion, tribe or state. The similarity of all individuals provides the basis for international standards, laws and norms applicable to everyone in every culture.

However, at the same time those terms go together and do not exclude each other. Both tend to encourage children to see others in term of their common humanity rather than their cultural differences. Multiculturalism and cosmopolitanism offer ways of thinking beyond the opposition between local and global. Both the cosmopolitan and multicultural might agree on the importance of not idealizing a life of movement and migration, such as that experienced by many asylum seekers, refugees, and guest workers. For them, it is a forced choice that is far away from abstract philosophical universalism. Whether chosen nor imposed, cosmopolitanism is about being fully at home nowhere and to be more or less at home anywhere.

## **Core curricula in Poland – an overview**

To start describing ethics education in Polish schools, first I will present an overview of the Polish core curricula and the status of ethics education in Poland.

Preparing the core curricula and framework timetables for pre-primary, general and vocational education in Poland is the responsibility of the Ministry of National Education. Schools have autonomy and independently decide on the contents and scope of teaching. Methods for the implementation of core

curricula are taken jointly, by a collective body of teachers, after consultations with parents, taking into account schools' conditions and pupils' needs.

The core curriculum in Poland defines common foundations and ensures the uniformity of the education system. The teaching programme describes all stages of general education, aims and content to be taught to pupils, and ways of achieving these objectives with assessment procedures. The framework document leaves space for teachers to develop more detailed school programmes, and to make free decision about textbooks, forms and methods of teaching. While the core curriculum does define aims, content and tasks for the school, there are no references to the ways of in which they should be achieved. Ethics classes are arranged in schools in Poland for everyone, though it is not compulsory but voluntary for pupils to attend. They may attend religion lessons, ethics, or both. They have the right not to attend either religious or ethics studies. Results in ethics are not included in the student's grade point average.

Ethics education, together with religion education as a school subject, is a rather recent innovation: it has been incorporated in Polish schools since 1991. Societal changes resulting from the socio-political transition from a socialist system to democracy determined the birth of a new system and the beginning of the changes. From this moment, Polish society entered several transformations. One of them applied to moral values, where new possibilities and rights were created for the citizens of a democratic system.

### **Ethics in the Polish core curricula – interlocking multicultural & cosmopolitan approaches. How it is and how it could be.**

Despite the tension between multiculturalism and cosmopolitanism, ethics as a school subject in Poland shows potential as a subject which offers the opportunity in schools to interlock multicultural and global approaches. Those pupils who attend ethics classes have several opportunities to develop understanding for common values that bridge together without negating local. Such opportunity arises with content *'recognizing of fundamental values', 'perception of the diversity of attitudes and behaviors'*. In addition, there are some references in the core curriculum that emphasize common values for all people such as work, natural environment, democracy, and friendship.

Understanding the differences and similarities in common values can be developed in ethics classes by development of the *'imagination'* as M. Nussbaum calls it. The *'imagination'* is used to help understand people who are different from oneself, to understand their emotions, wishes and desires, and to encourage empathy. The content of the Polish core curriculum refers to *'assessment of someone else's behavior, for example main characters from books', 'understanding the impact of one's own decisions on the others', 'perception of the diversity of attitudes and behaviors', 'taking responsibility for themselves and others'*. Pupils are taught to know and respect common rights and problems of various groups, such as those from marginalized backgrounds (e.g. by storytelling in primary school). Another issue that refers to living together with others in an interlocking world is the promotion of knowledge about different customs, beliefs, as well as the awareness about the *'need for nature protection as a common concern of humankind'*. In primary school children learn about the need to provide assistance to people in need in everyday life. Living in multicultural societies requires openness and understanding for differences and similarities, but also important are skills and competences regarding how to live together with others who are different and not always similar. In this regard the Polish curriculum emphasises *'identifying the specific norms and values in school, community and democratic country' and knowledge about 'standards and democratic values within society'*.

Another issue noticeable in both the primary and secondary level core curriculum is nature and its protection as a task and moral commitment for all human beings. In primary school pupils develop an *'understanding of the need to protect nature'*, whereas in secondary schools there is more emphasis on the *'moral dimension in relation to humans and the natural environment'*. The primary school curriculum is particularly focused on issues such as *'local environment, community, school'*. In secondary school there is more content regarding world issues. Gaining a local and global perspective, pupils develop the ability to see themselves as members (citizens) of some local groups but also that those groups are part of bigger group – the group of human beings.

A local and global perspective of teaching content includes the *'development of moral and social responsibility'*. The ethics core curriculum for primary school refers to knowledge that *'pupils can't act at the costs of others'* and awareness of *'how important truthfulness is'*, as well as skills focusing on *'assessment of negative results of falsehood and slanders'*, *'knowledge of the need to offer assistance to people in need'*, *'recognizing of responsibilities towards family and school'*, *'recognition of fundamental values, including their proper hierarchy'*, *'justifying opinions, passing judgments in relation to social phenomena at the level of small groups, communities, school and local community'*. Also, pupils gain the opportunity to find out the meaning of social responsibility and social norms in relation to family and other people (school colleagues, friends, elder people).

Another topic referred to in the Polish curriculum regarding multiculturalism and cosmopolitanism is the relationship between the human being and morality. The curriculum content includes, for example, such topics as *'Man and values'*, *'The moral dimension of human life'*, *'Moral and manipulation'*, *'Developing of own opinions about man and his moral dilemmas'* in various life situations, including the views of main religions, such as it is described in the core curriculum *'Christianity'*.

Although in the Polish ethics core curricula there are several examples of how to approach multicultural and cosmopolitan education in the teaching content, several opportunities certainly exist for creating new dimensions of ethics education in Poland.

It can be questioned what multicultural education should focus on primarily. I think in the case of moral education it should not focus on culture as much as on *learning how to cooperate peacefully between, within and among ourselves*: neither on visible nor on hidden differences, but on finding out new images about situations involving responsibility and assistance. In my understanding of ethics education with a cosmopolitan view, this issue definitely needs to appear within lessons such as activities involving cooperation, sharing tasks and responsibilities, providing mutual support in order to achieve common intentions. After achieving the aim, it is not necessary to think about the ethnic or other differences among pupils, as there will be only joy from the award of joint success.

An important part of *learning how to live together in a pluralistic society* is nurturing the civic virtues and values that are part of it. The teaching content might cover such topics as responsibility for protecting another's rights, helping to extend skills to debate differences in a civil manner. In addition to debating, pupils need to be aware that a common point of view can not always be found through discussion. If disagreement refers to moral and civic issues, then students need to learn about the alternatives, such as learning to think in informed and reflective ways about important, but controversial, moral issues.

An essential role of moral educators is to teach that disagreements among people can run deep. One way of overcoming aversions to each other is by *learning how to debate about identity and multiculturalism*. Pupils should understand that disagreement is common about the justice and goodness of different cultures, about how to make sense of the world, and about different worldviews among human beings. Ethics education with a multicultural approach and global view will start up a discussion among young people about the major ways civilization has thought out talking about the human condition and morality.

Ethics education with a global and multicultural view requires including the development of basic cultural literacy in the school curriculum. Studying history and literature will expand the understanding of human condition. The study of history via literature - as a record of moral, social or political experiments - gives pupils imaginative insights how people have thought and felt about the world in different times and places. It is important to focus, within moral education, on *learning how it is in the situation of a person different from oneself*, encouraging empathy by using imagination.

## Conclusions

This paper was intended to extend the understanding of the challenges of multicultural & cosmopolitan education. The contribution is twofold. First, it demonstrates that ethics education can not be understood as part of multicultural or global education, as they are two different concepts. The second contribution

is that the content of the Polish ethics curriculum includes both multicultural and global issues. But there are still a lot of possibilities of what could be included in teaching content. Generally formulated, the Polish core curricula with the idea of leaving schools/teachers the decision about the scope and ways in which each objective can be achieved is a great opportunity to choose methods and detailed topics to be discussed with pupils. There is an essential role of the teacher in supporting pupils in thinking about the consequences of their behaviour on themselves and on others and how others feel. A challenge of moral education in a multicultural global world is the focus on fostering the development of empathy and pro-social emotions. An attempt to teach how to live together is at the heart of most formulations of moral education in a multicultural and global world. Although there are differences between multicultural and cosmopolitan education, ethics education might be an opportunity for Polish schools to combine these two issues by including the development of moral values important in a global and multicultural world in the core curriculum. In doing so, focus should be put on teaching content. An essential element of ethics education in a global and multicultural world is the promotion of intercultural dialogue, social cohesion and the valuing of diversity and equality. Therefore it is important to develop knowledge, skills and attitudes that will help to reduce conflict, increase appreciation and understanding of similarities and differences between religious, ethnic, and social groups, and build mutual respect among human beings.

It might well be claimed that one of the ideas of moral education in multicultural world is the aim of trying to help pupils to explore the importance of thinking about moral issues, moral dilemmas and the complexities of life and relationships with others. I believe that it is more effective to lead young people towards moral maturity than to enforce certain views of human goodness and certain patterns of behaviour.

## References

- Banks, J.A. (2006). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (2008). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. In J.A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 3-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. (2008). *Introduction to multicultural education*. Boston: Pearson.
- Fowers, B. J., & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, 51, 609-621.
- Gaudelli, W. (2003). *World class: Teaching and learning in global times*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Nussbaum, M.C. (1994). *Patriotism and cosmopolitanism*. Boston Review, 19 (5), 3-16.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Naseem, M.A., & Hyslop-Margison, E.J. (2006). *Nussbaum's Concept of Cosmopolitanism: Practical Possibility or Academic Delusion?* *Paideusis*, 15 (2), 51-60.
- Nieto, S. (2000). *Affirming Diversity: The Socio-political Context of Multicultural Education*. New York: Longman.
- Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp.1-21). New York: Teachers College.
- Nordström, H.K. (2008). Environmental Education and Multicultural Education – Too Close to Be Separate? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17 (2), 131-145.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. In J.A. Banks, C.A. McGee (Ed.) *Handbook for research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Ozturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current Issues in Education*, 14 (2), 16-28.
- Ridley, C. R., D. W., & Olivera, R. J. (2000). Training in cultural schemas: An antidote to unintentional racism in clinical practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 65-72.
- Roccas, S., & Brewer, M. (2002). *Social identity complexity*. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 88-106.
- Saraj, H.; Bene K., Li, J. & Burley, H. (2015). Raising Cultural Awareness of Fifth-Grade Students through Multicultural Education. An Action Research Study. *Multicultural Education*, 1 (24), 39-45.
- Saul, J.D. & Saul, B. (2001). Multicultural activities throughout the year. *Multicultural Education* 8 (4), 38-40.
- Schugurensky, D. (2002). The eight curricula of multicultural citizenship education. *Multicultural Education* 10 (1), 2-6.
- Sleeter, C. & Grant, C. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. Columbus. OH: Merrill.
- Sleeter, C. & McLaren, P. (1995). Introduction: Exploring connections to build a critical multiculturalism. In C.E. Sleeter, P.L. McLaren & P.L. McLaren (Ed.) *Multicultural Education. Critical Pedagogy ad the Politics of Difference* (pp.5-31). New York: State University of New York Press.
- Snauwaert, D. (2009). The Ethics and Ontology of Cosmopolitanism: Education for a Shared Humanity. *Comparative Education* 12 (1), 14-22.

## **The globalisation of Steiner education: Some considerations**

**Neil Boland**

*AUT University, Auckland, New Zealand*

**ABSTRACT.** Steiner early childhood centres and schools span the globe and are attended by thousands of children in contexts and settings far removed from that of the first school in Southern Germany. This article attempts to assess how the education has spread into new locations and cultures, and the degree to which it has, or has not, adapted to different geographical and social environments. Reporting on a small study undertaken with Māori in New Zealand, all former students who had specialised in Steiner education, I explore some of the issues identified and gauge if they have wider relevance to the school movement. Lastly, I take the concept of audits introduced by Aengus Gordon and suggest how audits of time, of place and of community may serve to gain an informed understanding of how the curriculum, both acknowledged and hidden, manifests in different contexts and settings.

*Keywords:* Diversity, globalisation, localisation, Indigenous, hidden curriculum, New Zealand

### **Background**

Since the first school was founded ninety-six years ago, Steiner education has moved well beyond its European roots into evermore-diverse settings. Children in Peru, Namibia, Tajikistan and the Australian outback are all being educated in Steiner schools (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 2014). In China, new centres are opening weekly (Cherry, 2014; James, 2014). At the same time, classrooms in Europe are themselves becoming significantly more diverse (European Commission, 2011). The first inter-cultural Waldorf School was established in Germany in 2010; there are Steiner initiatives in North and South America, in New Zealand and Australia begun by and for Indigenous peoples. Given the increase in numbers of refugees worldwide, including those seeking to live in Europe, diversity in classrooms is set only to increase. I write as a New Zealander based in Auckland. New Zealand is a bi-cultural country (Māori and European); though contested, diversity is treated as the norm. The rapidly changing ethnic composition of society in Auckland has led to it being acknowledged as 'super-diverse,' the second-most diverse city in the world after Toronto with over 40% of the inhabitants born overseas, 11% identifying as Māori and 15% as Pacific peoples. I believe questions relevant in New Zealand as to how or whether Steiner education adapts to non-European geographic, cultural and societal settings may have currency in other countries. The aim of this article is to stimulate critique of how current practices and traditional 'Waldorf' values and assumptions manifest in settings of diversity and what alternatives may look like, with a hope that Steiner schools worldwide will seek to further respect and embody the geographic, social, and cultural diversity of their settings and surroundings.

### **Contrasting points of view**

There are numerous instances of Steiner education being criticised for being self-referential and not moving with the times. To Bast, "there is much within Waldorf education ... which is hermetically closed to

things other than ‘Steinerish’ thoughts and processes,” it is a “normative education” and to a degree “even fundamentalist” in its disinclination to critique its founder (quoted in Frielingsdorf, 2012, p. 111). Ullrich calls it “self-institutionalising” and the pedagogy as “antiquated” (Ullrich, 2008, p. 167 & 165), while acknowledging that the approach is in many ways successful. Speaking out of her experience of Waldorf schools in the United States and Brazil, da Souza comments that the Waldorf curriculum “privileges a certain body of knowledge (it is visibly Eurocentric) and neglects important cultural, economical, and political issues” (2012).

For a number of years, teachers and academics working within or who are connected to Steiner school communities on different continents have begun to draw attention to the fact that, despite its outer ‘success’ in being adopted in an increasing number of countries, there are specific issues around the contextualisation and localisation of Steiner education and, specifically, how it manifests in non-European contexts. In the United States, Vernon Dewey has reported on the lack of racial diversity among teaching staff in Waldorf schools (2012). Christof Wiechert and Steve Sagarin among others have sought to expose ‘Waldorf myths,’ and highlight a tendency for Steiner teachers to replicate practices uncritically which have become traditional within the school movement with the presumption that they are authentic and in line with pedagogical indications given by Steiner (Sagarin, 2003, 2008, 2014; Wiechert, 2014). Though it has been claimed within the movement that “for some time Waldorf education has ceased being a Eurocentric education movement” (Kullak-Ublick, 2012), de Souza’s comments above indicate that established European or Eurocentric traditions still play an over-large part in pedagogical practice in Steiner settings, at odds with their widening geographic and cultural diversity. This is recognised by Roberto Trostli in his authoritative introduction to education lectures by Steiner (2011).

Ida Oberman wrote in 2008 that “normative constructs” within the Steiner curriculum (p. 13) limit processes of adaptation to local cultural contexts. “The curriculum remains remarkably unchanged, even under the last decade’s pressures to disavow Eurocentrism...even in inner-city Milwaukee, the Waldorf teachers continue to tell the Norse myth of Odin and Thor” (2008, p. 13). This opinion echoes criticisms both within and without the movement (see Wiechert and Frielingsdorf), the unquestioning continuation of past curricular and pedagogical models.

The same is taken up by Rawson who highlights the overall lack of criticality and reflection when Steiner schools are established in different cultures and contexts:

Waldorf education is being offered in more than 60 countries and is growing rapidly with major new areas of development in Asia. In the process of becoming global, it has spread from its origins in Europe, yet it has barely begun to reflect critically on what this expansion means in terms of the transmission of ideas into different cultures and different settings (2010, p. 2)

Aengus Gordon puts this expansion in stronger terms, questioning whether it is a form of colonisation, establishing settler outposts overseas to bring civilising influences to those in need of them.

There are many different levels of colonialism, and not only the economic model but also the spiritual mode, and it would be imperative in any school right now, in my view, to actually do its own audit of the time and place (Aengus Gordon, quoted in Houghton, 2012, p. 70)

This is discussed further below, as is the concept of audits.

On the other side, acknowledgement that Steiner education will and should look different in each location appears to be growing. The International Forum of Steiner/Waldorf Education, the international body of the Waldorf education movement, recently stated in an article,

... in taking up the indications Rudolf Steiner gave for teaching, which for example draw more on western cultural values, these will need to be supplemented or replaced with correspondingly valuable content, provided the pedagogical effect is thereby preserved.

The curriculum ... is developed depending on geographical and cultural position, time-related and political development as well as general or global lines of development [sic]. Each school is located in a cultural, geographical and political space. ... Each region and country has its history, which characterises world history

from its own vantage point and will also have its effect on the curriculum. (International Forum for Steiner/Waldorf Education, 2015, p. 14) (Author's emphasis)

It must be fully acknowledged that there are many teachers and schools who are undertaking valuable work to localise the Steiner curriculum and teaching for their individual situations. This takes many forms. In China, a link between Steiner education and traditional Confucian values has been developed (Cherry, 2014); in New Zealand, an extensive Māori curriculum for classes 1-12 has been established and mapped onto the standard Steiner curriculum (Taikura Rudolf Steiner School, 2015). These are all positive steps.

## Cultural inclusion

In 2013, I undertook a small study in New Zealand with a number of ex-students who identify as Māori, Indigenous New Zealanders and who were working in Steiner schools or early childhood settings or who were parents of children in Steiner schools. All had studied Steiner education at university and were qualified teachers. The majority are fluent Māori language speakers. I include aspects of the study here in brief because I believe some responses may serve to cast light on the experiences and thoughts of non-majority groups in other settings who have yet to be asked their perceptions of Steiner education and the taught curriculum.

Acknowledging the work of Penetito (2010), Marsden (2003), Durie (2003) and Kincheloe (1999) among others, the study aimed to let the voices of Indigenous teachers from Aotearoa New Zealand be heard as they detailed their engagement with Steiner education, to explore what drew them to it and what they see as the commonalities and differences between their own cultural traditions and what they have learned and experienced of Steiner education and anthroposophy themselves.

For methodology, participants were invited to take part in one-to-one conversations. This was chosen as a traditional Māori form of dialogue, *kanohi kitea* (Pipi, 2004; Smith, 2001), a face-to-face meeting; it gives the interviewer a recognised face and acknowledges the interpersonal quality of the research. The conversations were recorded and then transcribed.

The concept of the project was originally suggested by the participants. The conversations were initiated by the researcher (the author). The aim was to look for common themes and statements with no preconceived ideas of what these might be. Similarities and differences were equally welcome. There were no set questions beyond the first, *'What attracted you initially to Steiner education?'* The conversation was led by the participants, exploring similarities, differences, nuances and concerns as they emerged during the discussion.

The participants made many comments about parallels between their own cultural traditions and what they had learned of anthroposophy. Comments included that, in their view, Steiner education is "bringing the spirit [back] into the material world," and that "spirituality is the key to Māori pulling back from the edge." All participants observed that Steiner centres and schools offer a "lived spirituality" and the education has a deep connection to the natural world and ecological values. They all mentioned that, in their view, this "lived spirituality" is stronger in Steiner education than other education movements, including *kura kaupapa Māori*<sup>1</sup> (cf. Stewart, 2012). One participant stated that, in their view, Māori culture and anthroposophy walk side by side, "in tandem," "not the same, but travelling in the same direction," and that in Steiner education there is "a breadth of thought, a bringing together of many streams which can appeal not only to the west."

These comments are of potential interest as there is a wealth of evidence from many countries which supports May's view that "schooling has been explicitly and implicitly a site of rejection of indigenous knowledge and language" (2003, p. 143), that it is "vital that this be redressed by putting the community and culture at the centre of the school initiative" (Bishop, 2010, p. 65). Initiatives seeking to combine aspects of Waldorf pedagogy and Indigenous knowledges include the Latoka Waldorf School in South Dakota, the Kusi Kawsay School in Peru, and the Everlasting Tree School and Douglas Cardinal Foundation for Indigenous Waldorf Education in Canada.

1. *Kura kaupapa Māori* are Māori-language immersion schools, run by and for Māori. They are found throughout New Zealand

At the same time, the participants gave strong critique and valuable insight as to views of Māori experiencing Steiner education in New Zealand. I stress that these are people who have all studied Steiner education and anthroposophy, and who have worked in or send their children to Steiner schools.

Illustrative statements included that [for Māori, Steiner schools] "... could be good, but perceptions of the schools keep many away." "People [Māori] understand the spiritual aspect but won't go [to the schools] if they don't see their culture reflected." There is a "need to see brown faces among the teachers, parents and students." Most strongly, the need to feel "culturally safe" in the school environment is not always met.

Though this is reflected clearly in 'non-Steiner' literature (Hingangaroa Smith, 2012; Smith, 2001), I am not aware that the aspect of ensuring cultural safety for students and families has been discussed in the context of Steiner schools. When asked what 'cultural safety' might include, answers encompassed that cultural values would be clearly respected and promoted through the choice of languages taught, should be present in every subject, through the arts, in science, in history (especially), the story of the land, the choice of poems, pictures on the wall, fables, myths, biographies and so on. These comments again reflect mainstream literature in the area of education for social justice, acknowledgement of the diverse cultures, world conceptions, beliefs, and viewpoints which can be present in the classroom and school community (Kumashiro, 2015). This has not yet been widely debated in the Steiner educational community to date.

## Critique

Finally, the participants of this small study spoke about their perceptions of the values and attitudes of the Steiner communities with which they were familiar. They were at pains to emphasise that this was not a criticism of Steiner education as such or of anthroposophy but more of observations of individuals with human failings. There are of course at least as many exceptions to all of these comments as there are instances.

In list format, qualities mentioned which had been encountered were that individuals could appear:

- mono-cultural
- Eurocentric
- middle class, privileged
- unquestioning, over-reliant on tradition
- disinterested in others with no real impulse to understand
- more interested in distributing knowledge than in learning from others
- unconsciously arrogant
- "guardians of the truth"
- able to be plural and diverse, but hold themselves back

## Steiner education and decolonisation?

This led to interesting conversations about how the participants experienced that Steiner education has developed since it was introduced to New Zealand from Europe some 65 years ago. Has it adapted smoothly and appropriately to local surroundings and peoples or has it more sought to bring with it 'foreign' values to a new land and to what degree is this suitable? It is not an easy question to address. To a degree it reflects the history of the modern country of New Zealand.

Is it time to speak of the need to de-colonise Steiner education? In New Zealand, colonisation and decolonisation are terms which have emotional power. I write from a country with a contested history of colonisation by Europeans and which is striving to become a post-colonial one, challenging and destabilising

the dominance of pākehā (European) thought and privilege. Gordon (above) talks of 'spiritual colonisation' in the context of Waldorf education; this is a discourse which is beyond the scope of this article to unpack.

I have worked with the feedback from this small study over the last two years. It was for me informative and has led to many conversations in many countries. I designed and ran a post-graduate university course for practising Steiner teachers called *Steiner Education in Aotearoa New Zealand* to see if I could deepen awareness and understanding of the issue amongst colleagues; at the same time it provided me with rich opportunity to learn from others. Since then, there has been a reassessment and strengthening of the status and visibility of Māori language and Māori tikanga [customs] in the schools and in the curriculum. It should not be imagined that these were not already present in New Zealand Steiner schools. Working in a bicultural educational setting, Māori language and traditions are found in every school including strongly in Steiner schools. The school which hosted the course has become a restorative justice school, possibly the first Steiner school to take this approach. The proportion of Māori students in New Zealand Steiner schools ranges from 2% to 30%; this could be a sign that Māori culture is perceived as being more strongly valued and represented than hitherto.

## Transferability

This study was undertaken with a group of Māori on the shores of the South Pacific Ocean. It can be argued that their experiences are only of local interest and relevant only in the isolated New Zealand context. However, it may be of value for schools and communities to look at their own situations, identify non-majority groups and assess the degree to which their viewpoints, histories, culture and customs are present in the classroom. The questions are undoubtedly relevant to minority groups in New Zealand who are not Māori. The diversity which is taken for granted in Auckland is becoming more the case in other locations. Within the Waldorf curriculum, are some attitudes and values privileged above others (as de Souza asserts above) and has this been a conscious decision?

The 'hidden curriculum' is a term coined by Benson Snyder in his book of the same name (1970). It has come to refer to the values, norms, attitudes and beliefs unconsciously transmitted within the classroom and the school environment. It is not to be found detailed within a curriculum document or in lesson plans but forms a significant aspect of learning in every school. It is not possible to avoid it. Within its scope fall relationships, power structures, authority structures, the use of language, choice of teaching material, songs, poems, images, messages about gender values, the teaching of history and many others (Freire, 2000). It is an area of study which has been extensively mapped over the last forty years, by authors such as Henry Giroux (1983), bell hooks (1994), John Gatto (2013), particularly concerning how it can disadvantage minority groups. I am not aware that the commonly taught Steiner curriculum has been investigated to any significant degree to see what aspects of a 'hidden curriculum' can be identified and how they manifest. If this is the case, the work is overdue.

## Diversity and representation

The question of diversity and how diversity is presented in schools and their communities is one that extends beyond the classroom walls. To what extent do or should schools reflect their wider communities? This is not a new question. When the first school was founded in Stuttgart in 1919, it was begun for workers' children. This beginning had a strong element of social justice within it. Before many years had passed, it became more a school for the children of anthroposophists, and not necessarily representing of the wider community of Stuttgart (Tautz, 1982).

Every school is different, but there are questions which may be relevant to all. In towns whose populations include those of different cultures, ethnic backgrounds, and beliefs, are these groups present within Steiner schools? My experience is that they are not. There are understandable reasons such as accessibility and finance which play into this, but it remains a valid question. I have asked teachers in different countries if their school communities reflect their wider communities and if they are satisfied with the status quo. The answers I have

received through this ad hoc, non-representative process have varied but fall into two identifiable groups: around half the teachers I have spoken to indicate that they want better minority representation within their school and that it is a concern that the schools do not reflect the wider population; the other half comment that they are not seeking greater diversity in the classroom, that this can bring with it problems and that they would rather teach the children who 'belong' in a Steiner school. Perhaps not coincidentally, when these children who 'belong' were described, they happened to be white and middle-class. In my experience, this is something which is not often talked about in teacher meetings.

Before meetings, teachers in many schools read the so-called Motto of the Social Ethic,

A healthy social life is found only, when in the mirror of each soul the whole community finds its reflection, and when in the whole community the virtue of each one is living (Steiner, 1927)

This is chosen to help cultivate a healthy social life of the teacher body and of the school community. It is a well-known verse in Steiner communities. Expanding the context of the verse, might a school organism need to reflect its 'whole community' for it to be truly healthy, and not just the school community? Conversely, if a school does not reflect its wider community, is it then by definition 'unhealthy'? Certainly, reflecting the myriad viewpoints of the wider community while remaining a school teaching out of a deep understanding of Waldorf pedagogy, supported by Steiner's spiritual science is a great challenge for this time of ever-increasing diversity.

## Approaches for development

Martyn Rawson states that Steiner education has "barely begun to reflect critically on what this expansion means in terms of the transmission of ideas into different cultures and different settings" (Rawson, 2010, p. 2). To this I would include established Waldorf communities with a growing multi-cultural population.

The lack of criticality is echoed by Alain Denjean. He writes in the Pedagogical Section journal, that a teacher can approach the curriculum in four ways: exploring its spiritual depth day by day; as a worn-out path; as a tradition; and as a mere set of norms to be followed (2014, p. 20). Reading articles, browsing through books of teacher materials, visiting schools around the world, leads me to suspect that the Waldorf educational movement is one troubled by teachers following a worn-out path, a tradition or just complying to a set of norms to a degree by dogmatism, ideologies, recipe teaching, the over-reliance on tradition, and is one which can value safeguarding pedagogical inheritances more than developing new, and perhaps more contemporary, approaches.

Ida Oberman identifies three approaches to development (2008, p. 270). These are (in changed order and paraphrased):

1. **Purist** – keeping to the given path, being 'faithful' to traditions and practices which have been built up over the decades – over-reliance on tradition which can lead to a perceived lack of flexibility, a rigidity in approach, and eventually the danger of dogmatism. I believe this is the approach which Wiechert's 'myth busting' seeks to challenge.
2. **Accommodationist** – developing hybrids between 'Steiner' methodologies and new pedagogical styles and language (including contemporary educational jargon). In theory, these can be helpful developments, open-minded and positive. An issue could however be that the hybrids created are not necessarily recognisable as education based on the work of Rudolf Steiner. The process can involve more accretions being added to the shell of Steiner education.
3. **Evolutionist** – adapting to local situations, changed contexts and a different century. This involves going back to the indications Steiner gave a century ago and seeing how they can be used in the twenty-first century in utterly different settings than originally given, whether in Europe or beyond. This could be an evolutionary and creative process, not one of accretion or adding things to what is existing. Guidelines for this need developing.

It is clear that all teachers use all three approaches. Each school embodies them in a different combination. It is useful to recognise where each of us places priority; to identify if we work in a school which has as an underlying gesture of purism, of accommodationism or of evolutionism; to assess the approach we ourselves have most sympathy with. The stereotypes are easy to follow.

Oberman identifies three well-known founding anthroposophists who, to her, exemplified these approaches to some degree. They are:

1. Marie Steiner, Caroline von Heyderbrand, Karl Stockmeyer
2. Hermann von Baravalle
3. Ita Wegman

This indicates that the issue is not a new one.

All three approaches have strengths and weaknesses.

1. **Purist** - "It is good for children." Steiner education is a tried and tested model with a proven record of success over nearly a hundred years. There is no great need to change, just follow accepted practice as well as possible. If things are fundamentally changed, there is danger of throwing the baby out with the bathwater.
2. **Accommodationist** – this can involve starting off with the 'traditional' Waldorf approach and then gradually exchanging content to suit the local context and environment. In a New Zealand context this could mean replacing a European story with an Indigenous one; a local song for one from overseas; making something with flax rather than a 'European' material; adding additional festivals to the school calendar. These are all positive developments.

However, this can lead to possible additivity or contributionism (Novick, 1988). Contributionism is principally integrationist in its aim, stressing the contribution of (usually minority) groups to the greater good. On the surface a positive step, it relies on the minority group been seen initially as 'other.' In literature on education for social justice, this approach is identified as carrying with it a danger of teaching *about* different cultures and traditional practices, remaining on the surface rather than incorporating them deeply into the curriculum (teaching *for* different cultures rather than *about*). It runs counter to current New Zealand educational policy on Māori for instance (Ministry of Education, 2011) which seeks to ensure Māori students succeed as Māori, and not on others' terms.

This additive approach is identified in Tang's doctoral thesis on Waldorf education in Taiwan (2010, see pp. 140-141). It is what I recently attempted to highlight in a short article called *Sticking wings on a caterpillar* (2014) in which I tried to encourage a re-thinking of the curriculum and the localisation of Steiner education. I compared the additive approach to sticking wings on a caterpillar and calling it a butterfly – the appearance may have changed but there has been no essential transformation.

3. **Evolutionist** – if we do not want to stick wings on a caterpillar, what might a true metamorphosis look like? What might it involve?

## Possible paths

To this end, Gordon's suggestions provide a starting point.

... it would be imperative in any school right now, in my view, to actually do its own audit of the time and place (quoted in Houghton, 2012, p. 70)

I put some possible questions which might arise within this process.

## Audit of time

- Does the taught curriculum look towards the future or is it essentially situated in past decades?
- Does it embrace or distance itself from the modern world? How and why?
- How strongly is the present-day reflected in the curriculum?
- How is history taught? Whose history is taught and whose is not taught?
- From whose perspective is history viewed?
- Within this, whose values are being expressed and promoted and whose are not? The more diverse a society is, the more this question needs careful thought.

## Audit of place

- Is the child's experience of the curriculum an unfolding from where she lives, from the local to the global or are there frequent references to other continents before even local geography has been approached?
- Is the local geographic setting and local flora and fauna reflected in the choice and content of songs, poems, plays, materials, stories, images, etc., or are these frequently 'imported' from elsewhere?
- Does the Waldorf curriculum 'grow out of' the land or is it more imposed on it? Is there a tension between the hidden curriculum of 'traditional Waldorf' content and the child's lived experience in her environment?
- To what degree does it reflect what she sees through her window or when she walks down the street? Is there a disconnect to be bridged?

These two processes will help in assessing how the curriculum is located in time and space. What remains unquestioned however is how Steiner education is carried into different cultures and what that involves (Rawson, 2010). I believe that here a third audit is helpful, one of community. The ever-increasing diversity of population in many countries makes this as relevant in countries where Waldorf education is well established as in as ones where it is just developing. By the term school community I refer to the families, students and teachers of a school.

## Audit of community

- Is the school community a reflection of the wider community?
- Are minority viewpoints actively considered? Are they promoted? Are they welcome?
- Whose culture/s are being promoted in the curriculum and resource choice? Which are not visible?
- Whose culture/s are being promoted in the hidden curriculum? Which are not visible?
- Is this a reflection of the school community and wider society?
- How are contested issues handled (e.g. histories, world conceptions, cultural differences, gender roles, etc.)?

## Conclusion

Critics of Steiner education have talked of its being 'hermetically closed off,' 'normative' (quoted in Frielingsdorf, 2012), and that is 'antiquated' and 'anachronistic' (Ullrich, 2008). The small study I undertook in New Zealand affirmed some of this, with informed advocates and supporters of the education reporting finding it to a degree "mono-cultural, Eurocentric, unquestioning, over-reliant on tradition" in which (some)

people were “disinterested in others with no real impulse to understand.” With the centenary of the Steiner education movement fast approaching, this is clearly not where anyone wishes it to be.

These audits suggested by Gordon form an initial step towards the localising of Steiner education. They are a tool to help gain insight into and understanding of the status quo. If they are undertaken, I hope they may encourage a fresh and critical look at Steiner education and the Steiner curriculum and as it manifests around the world. Regardless of location and setting, they seek to promote three qualities which any effective pedagogy needs to foster:

- relating strongly to place you live in
- relating strongly to time you live in
- relating strongly to people around you

## References

- Bishop, R., O'Sullivan, D., & Berryman M. (2010). *Scaling up education reform: Addressing the politics of disparity*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council of Educational Research.
- Boland, N. (2014). Sticking wings on a caterpillar? *Journal of Waldorf/Rudolf Steiner Education*, 16(2), 8-9.
- Cherry, B. (2014). Resurgence in China. *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 51, 14-18.
- de Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and curriculum. *Encounter*, 25(4), 50-62.
- Denjean, A. (2014). Curricula in Kiswahili, Arab [sic], French...*Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 51, 19-22.
- Dewey, V. (2012). *Paths toward racial diversity in Waldorf schools*. Keene, NH: Antioch University, New Zealand. Retrieved from [www.antiochne.edu/wp-content/uploads/2012/08/projectDewey.pdf](http://www.antiochne.edu/wp-content/uploads/2012/08/projectDewey.pdf)
- Durie, M. (2003). *Nga kāhui pou: Launching Māori future*. Wellington, New Zealand: Huia Publishers.
- European Commission. (2011, April 1). *EU population older and more diverse – new demography report says*. Retrieved September 12, 2014, from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-391\\_en.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-391_en.htm?locale=en)
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Continuum.
- Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. (2014). *Waldorf worldwide*. Retrieved February 28, 2014, from <http://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide.html>
- Frielingdorf, V. (Ed.). (2012). *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft: Ein Überblick* [Steiner education and educational science: An overview]. Weinheim, Germany: Beltz Juventa.
- Gatto, J. T., & Moore, T. (2013). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling*. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- Giroux, H., & Penna, A. (1983). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. In H. G. D. Purpel (Ed.), *The hidden curriculum and moral education*. Berkley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Hingangaroa Smith, G. (2012). Kaupapa Māori: The dangers of domestication. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(2), 10-20.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Houghton, P. (2012). *Dialogues of destiny: A postmodern appreciation of Waldorf education*. Malvern Hills, United Kingdom: Sylvan Associates.
- International Forum for Steiner/Waldorf Education. (2015). Essential characteristics of Waldorf/Steiner education. *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 55(2), 13-19.
- James, V. (2014). A work (always) in progress: China Waldorf anniversary. *Pacifica Journal*, 46, 1.
- Kincheloe, J. L., & Ladislaus, S (Ed.). (1999). *What is indigenous knowledge?: Voices from the academy*. New York, NY: Falmer.
- Kullak-Ublick, H. (2012, April 20). *9th world teachers' conference*. Retrieved September 12, 2014, from <http://www.haager-kreis.org/en/current/>
- Kumashiro, K. K. (2015). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Marsden, M. (2003). *Rangatiratanga me te kawanatanga: The woven universe: Selected writings of Rev. Māori Marsden*. Otaki, New Zealand: Estate of Rev. Māori Marsden.
- May, S., & Aikman, S. (2003). Indigenous education: Addressing current issues and developments. *Comparative education*, 39(2), 139-145.
- Ministry of Education. (2011). *Tātaiako: Cultural competencies for teachers of Māori learners*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

- Novick, P. (1988). *That noble dream: The 'objectivity question' and the American historical profession*. London, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Oberman, I. (2008). *The Waldorf movement in education from European cradle to American crucible, 1919-2008*. New York, NY: Edwin Mellen Press Ltd.
- Penetito, W. (2010). *What's Māori about Māori education?: The struggle for a meaningful context*. Wellington, New Zealand: Victoria University Press.
- Pipi, K., Cram, F., Hawke, R., Hawke, S., Huriwai, Te M., Mataki, T., Milne, M., Morgan, K., Tuhaka, H., & Tuuta, C. (2004). A research ethic for studying Maori and iwi provider success. *Social Policy Journal of New Zealand*, 23(141), 153.
- Rawson, M. (2010). Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective. *RoSE Journal*, 1(2).
- Sagarin, S. (2003). No such thing: Recovering the quality of Rudolf Steiner's educational work. *Research Bulletin*, 8(1), 4-12.
- Sagarin, S. (2008, 2014). Playing "Steiner says": Twenty-two myths about Waldorf education. Retrieved from <http://ssagarin.blogspot.co.nz/2008/12/playing-steiner-says-twenty-two-myths.html>
- Sagarin, S. (2014, January 18). *The Undefined rebel of the future: Where have we been, where are we, and where are we going?* presented at the meeting of the Annual National Conference of the Alliance for Public Waldorf Education (APWE): The Social Mission of Public Waldorf Schools & Communities, Sacramento, CA.
- Smith, L. T. (2001). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Dunedin, New Zealand: University of Otago Press.
- Snyder, B. R. (1970). *The hidden curriculum*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Steiner, R. (1927). *Anthroposophy and the Social Question*. London, United Kingdom: Anthroposophical Publishing Company.
- Stewart, G., M. (2012). Achievements, orthodoxies and science in Kaupapa Māori schooling. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(2), 51-64.
- He Reo Puāwai | *Te Reo Māori curriculum: Guidelines for Rudolf Steiner/Waldorf schools in Aotearoa* (Curricular document). (2015). Hastings, New Zealand: Taikura Rudolf Steiner School
- Tang, K.-P. (2010). *Kulturübergreifende Waldorfpädagogik, Anspruch und Wirklichkeit – am Beispiel der Waldorfschulen in Taiwan [Cross-cultural Waldorf education, expectations and reality - the example of the Waldorf Schools in Taiwan]*. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Tautz, J. (1982). *The founding of the first Waldorf School in Stuttgart*. Spring Valley, NY: Pedagogical Section Council of North America.
- Trostli, R. (2011). On earth as it is in heaven: The tasks of the College of Teachers in light of the founding impulse of Waldorf education. *Research Bulletin*, 16(12), 21-32.
- Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner* (J. Duke & D. Balestrini, Trans.). London, United Kingdom: Bloomsbury.
- Wiechert, C. (2014). Why do we do what we do? *Confluence*, 3(3), 4-5. Retrieved from [http://www.allianceforpublicwaldorfeducation.org/wp-content/uploads/2014/05/Confluence\\_Spring2014\\_Vol3No3.pdf](http://www.allianceforpublicwaldorfeducation.org/wp-content/uploads/2014/05/Confluence_Spring2014_Vol3No3.pdf)

## **Religion am Rande – Fundamentalismus in der Mitte? Ein Plädoyer für eine religionsensible Schulkultur**

**Carlo Willmann**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

*Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien, Österreich*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Religiöser Fundamentalismus – besonders in seiner aggressiv-politisierten Form – stellt eine Bedrohung für die offene Gesellschaft dar. So ist er in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Weitaus weniger Beachtung dagegen erhält die Frage, wie solcher religiösen Radikalisierung im Bereich von Schule und Erziehung grundlegend entgegengewirkt werden kann. Die in einer offenen Gesellschaft verlangte staatliche Neutralität in Bezug auf Religionen ist notwendig und begrüßenswert, bietet aber keine nachhaltige Strategie, um potentielle Konflikte in einer sich religiös pluralisierenden Welt zu vermeiden. Der vorliegende Beitrag plädiert daher dafür, dass der Schule der Auftrag obliegt, den ihr anvertrauten jungen Menschen nicht nur umfassende Kenntnisse über Religion(en) zu verschaffen, sondern auch personale Zugänge zu Religion zu ermöglichen. Dies setzt zunächst voraus die religiöse Dimension des Menschen anzuerkennen und als entwicklungsfähiges Potential zu verstehen und diese kommunikativ und solidarisch zur Entfaltung bringen zu wollen. Es bedeutet aber auch über den Religionsunterricht hinauszublicken und eine Schulkultur zu entwickeln, in der die religiöse Dimension des Menschen nicht verdrängt, sondern anerkannt und wertgeschätzt wird und in der Raum zur Entfaltung aller Religionen gegeben wird. Mit dem Konzept einer allgemein-religiösen Erziehung liegt an den Freien Waldorfschulen ein Modell vor, das für die zukünftigen Aufgaben einer religiösen Sensibilisierung in einer weltanschaulich und religiös heterogenen Welt von Bedeutung und sinnstiftend sein kann. Diese Form der Inklusion religiöser Gestaltung in die Schulkultur kann Toleranz fördern und extreme Auswüchse selbstbezogener Religiosität vermeiden. Die Interkulturelle Waldorfschule Mannheim erprobt diesen Weg im interkulturellen wie interreligiösen Kontext. Befunde aus Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern der Schule geben einen Einblick in Intention und Praxis dieses Schulkonzeptes.

*Schlüsselwörter:* religiöse Erziehung, interreligiöse Erziehung, Waldorfpädagogik, Schulkultur

**ABSTRACT.** Religious fundamentalism – particularly in its aggressive and politicized form – presents a threat to an open society. As such, it has become a central subject of public attention. Much less attention is given to the question of how such religious radicalization can be fundamentally counteracted in the realm of schools and educational activity. The insistence on state neutrality with regard to religion is a vital and crucial part of an open society, but it does not offer a long-term strategy to avoid potential conflicts in a world which is developing in a religiously pluralistic manner. This paper advocates that schools have a responsibility not only to provide the young people in their trust with a comprehensive knowledge about religion(s), but also to enable personal approaches to religion. This requires that the religious dimension of human beings be recognized, be understood as a potential ability, and be willingly supported in its development in a communicative and solidary manner. It also means looking beyond traditional religious education, and developing a school culture in which the religious dimension of mankind is not suppressed, but recognized and valued – a school culture in which space is provided

for the development of all religions. The concept of general religious education as it is practised at Waldorf schools can provide a significant and meaningful model of how religious awareness can be developed in a religiously and ideologically heterogeneous world. The manner in which religious practice is integrated within school culture can promote tolerance and prevent the extreme excesses of self-centered religiosity. The Intercultural Waldorf School in Mannheim is exploring this path, both in an intercultural and inter-religious context. Findings from interviews with teachers at this school provide insight into the intentions and practice of this school's approach.

KEYWORDS: religious education, interreligious education, waldorf pedagogy, school culture

## 1. Problemaufriss: Die Randständigkeit von Religion im Lernfeld Schule

Wer die vergangenen Jahre die vor einer breiten Öffentlichkeit geführten Diskussionen und Debatten in den Medien verfolgt hat, konnte leicht feststellen, dass das Interesse an den Ideengehalten von Religion einer eingeschränkten Aufmerksamkeit Platz gemacht hat. In den Mittelpunkt zahlreicher Foren und Publikationen sind die radikalisierten fundamentalistischen Auswüchse innerhalb der Religionen gerückt. Nicht nur bezüglich der bestürzenden Radikalisierung in Teilen des Islam, sondern auch durchaus anderer Teilgruppierungen aller Religionen (vgl. Anzengruber 2005, Röser, 2010).

Ein Ereignis hat das Jahr 2015 jedoch besonders überschattet<sup>1</sup>: die Ermordung von Redaktionsmitgliedern der Satirezeitschrift Charlie Hebdo im Januar in Paris durch religiös fanatisierte Terroristen – diese Taten haben eine große Schockwelle nach sich gezogen, eine breite weltweite Solidarität mit den Opfern ausgelöst und öffentliche Bekenntnisse zu den Ideen von Meinungsfreiheit und Pressefreiheit herausgefordert – zumindest kurzfristig. „Je suis Charlie“ – will heißen: „Wenn ihr Charlie angreift, greift ihr mich an“, so die Losung der ersten Tage nach dem schrecklichen Attentat.

„Charlie Hebdo“ hatte mehrfach Religionen und ihre Vertreter ins Visier ihres satirischen Spottes genommen, ganz im Rahmen der Kultur des französischen polemischen Satiregeistes, der seit der großen Revolution von 1789 ungeniert auch unter der Gürtellinie des guten Geschmacks agieren darf. Dies jedoch nicht nach der Überzeugung der muslimischen Fanatiker, denen Menschenleben weniger Wert ist, als die Unantastbarkeit ihrer Glaubensvorstellungen gegenüber Kritik jeder Art, auch der Satire.

Zwar weit von diesen bestürzenden ideologischen Verkürzungen mit ihren unmenschlichen Folgen entfernt, haben sich aber doch auch kritische Stimmen aus nichtmuslimischen Kreisen erhoben, so etwa zweihundert amerikanische Schriftsteller, die sich gegen die posthume Ehrung der ermordeten Mitarbeiter auf der Gala des Internationalen PEN-Clubs in New York ausgesprochen haben. Dies aus Gründen eines politischen Verständnisses, das Respekt gegenüber anderen Religionen und Rücksicht auf andere Kulturen und auf Minderheiten verlangt – auch im Bereich der Satire. Dies zeigt nebenbei, dass es interkulturelle Konflikte auf ganz unterschiedlichen Ebenen gibt: hier etwa, wenn auch in bescheidenem Rahmen amerikanische Literaten ihr Unverständnis gegenüber der ihnen fremden Kultur der französischen Satire zum Ausdruck bringen.

Die gewaltige Erschütterung in Frankreich hat seinen Niederschlag auch in Debatten zu Bildungsprogrammen als Maßnahme im Kampf gegen den Terrorismus ausgelöst. Ich greife aus dieser Debatte einen Gedanken heraus, den die französische Essayistin Cécile Wajsbrot in einem Interview mit der NEUEN ZÜRCHER ZEITUNG vom 15. Januar 2015 zum Gesetz der „Laïcité Républicaine“ von 1905 geäußert hat, dem Gesetz, das eine strikte Neutralität des Staates im Hinblick auf Glauben und Glaubenspraxis vorsieht und bis vor kurzem von Lehrern und Schülern verlangte, die Zeichen ihrer Religion abzulegen, sobald sie die Schule betraten. Dazu sagte sie:

„Ich finde, man müsste angesichts der Dringlichkeit der heutigen Probleme darüber nachdenken, es [das Gesetz, C.W.] aufzuweichen. Ein Desiderat etwa wäre ein weltanschaulich neutraler Religionsunterricht, in dem die Kinder lernen, dass es verschiedenartige Religionen gibt, die sich gegenseitig Respekt schulden.“

1. Der Artikel wurde vor den Ereignissen des 13. November in Paris fertiggestellt.

Cécile Wajsbrot macht damit indirekt den religionsfernen Bildungsapparat der öffentlichen französischen Schule mitverantwortlich für die wachsenden Spannungen zwischen Bevölkerungs- und Religionsgruppen im Lande. Sie macht aufmerksam auf die dadurch entstandene mangelnde Kenntnis von Religion, sei es Kenntnis der eigenen oder der anderen und auf den damit einhergehenden Mangel an gegenseitigem Verständnis sowie auf die damit einhergehende Gefahr der Intoleranz, die sich steigern lässt bis zum Hass, wie zu sehen war und ist.

Mit einem „weltanschaulich neutralen“ Religionsunterricht, meint Cécile Wajsbrot wohl einen religionswissenschaftlich fundierten Unterricht, in dem die Ideengehalte und Praxen der Religionen bekannt gemacht und besprochen werden können. Dies ist ein ernstzunehmendes Desiderat, dessen Realisierung wünschenswert ist. Denn die Verdrängung der Religion aus dem öffentlichen Erziehungsraum scheint mir tatsächlich kontraproduktiv für einen reflektierten und damit angemessenen Umgang mit religiösen Überzeugungen zu sein. Schließlich hat das Verschwinden der Religion in einer radikalisierten Moderne entgegen der Annahme der Säkularisierungstheorie nicht wie erwartet stattgefunden, wenngleich ihre konstitutionellen Bedingungen verändert sind, insbesondere diejenigen des Christentums, dessen Glaubensinhalte und Glaubensvollzüge mehr und mehr „privatisiert, individualisiert und entkirchlicht“ (Grümme, 2012, S.29) werden. Mit Religion ist also weiterhin zu rechnen; ihre Aussparung und Verdrängung schafft auch keine selbst-bewussten und doch kritikfähigen religiösen Identitäten. Sie bedeuten vielmehr Verweigerung von Öffentlichkeit und damit auch Vorenthaltung von gesellschaftlicher Anerkennung. Sie verhindern auch die Begegnung unter den Religionen und erschweren eine Beziehung oder gar Annäherung zwischen Vertretern der unterschiedlichen Religionen. Gegen eine solche strenge laizistische Position bzw. Deutung staatlicher Neutralität hat Jürgen Habermas wiederholt ausgeführt, dass die weltanschauliche Neutralität des Staates mit der politischen Verallgemeinerung einer säkularistischen Weltsicht nicht vereinbar ist, da sie den gläubigen Bürger dazu zwingt, seine Identität in eine öffentliche und in eine private zu spalten. Ein Vorgang der dem agnostischen oder atheistischen Bürger erspart bliebe (vgl. Habermas, 2005, S. 118; 129 und 322 u. ders. 2001, S.21f.). Man muss kein Anhänger der Psychoanalyse sein, um zu erahnen, dass Verdrängtes gern in ungewollter Weise wiederkehrt: wenn Religion keine Anerkennung findet, sie nicht gelebt und gezeigt werden darf, sie keine Korrekturen durch kritischen Dialog im öffentlichen Bildungsraum erhält, dann entwickeln sich fundamentalistisch-reduktive Weltsichten mit totalitären Ansprüchen gleichsam ungestört. Der entfesselten Wiederkehr illusionärer Selbsteinschätzungen und Fehlorientierungen sind dann keine aufklärerischen Schranken vorgeschaltet.

Kann ein „neutraler“ Religionsunterricht die gestellten Erwartungen wirklich sinnvoll befriedigen? Wohl nur bedingt. Denn *nur* sachliche Kenntnis von Inhalten kann die tieferen Ebenen des Religiösen nicht erreichen: Musikwissenschaft, so wichtig und notwendig und bedeutend sie zur Kenntniserweiterung ist, ist eben nicht Musik. Musik ist eine Kunst die geübt, gelebt, praktiziert sein will. Nicht anders verhält es sich mit der Religion – Religionswissenschaft analysiert und reflektiert diese, auch Theologie reflektiert den eigenen Glauben, bildet aber nicht das Wesen des Glaubens ab. Eine theologische Erkenntnis, die mit der Formulierung eines „fides quae creditur“, die auf den Inhalt zielt, und derjenigen eines „fides qua creditur“, die den Glaubensakt bezeichnet, grundlegend bezeichnet ist. Die Tiefendimension des Religiösen wird mit kognitiver Anstrengung allein nicht erreicht. Sie muss vielmehr im personalen Aufweis aufgezeigt, vermittelt und behandelt werden. Sie kann authentisch nur durch Menschen, die ihr Leben selber aus ihrer Religiosität heraus gestalten, zur Anschauung gebracht und zur Diskussion gestellt werden. „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“, dieser vielzitierte Satz Martin Bubers besitzt auch hier seine Gültigkeit: es kommt auf eine lebendige Begegnung mit den Religionen an und diese ist nur im Lebensraum der Religionen selbst möglich, dort kann die im Menschen lebende Religiosität ihren Ausdruck finden, ihre Entfaltung erfahren, ihre Stärken erproben und Toleranz üben. Das bedeutet, es muss eben nicht nur Kenntnisarmut überwunden werden, sondern auch Erfahrungsarmut.

## 2. Tradierte Form: Religionsunterricht

Die tradierte und reguläre Form der Einbindung von Religion in den öffentlichen Raum von Schule ist nach wie vor der konfessionelle, von der jeweiligen Religionsgemeinschaft verantwortete Religionsunterricht;

gängige Praxis in den meisten Ländern Deutschlands, in Frankreichs jedoch nur in seltenen Ausnahmen zugelassen. Dieser ist seinem Wesen nach zwar nicht „neutral“, trägt heute aber die Handschrift des religiösen Dialogs und der Einübung von Toleranz auf der Folie einer interreligiösen Verständigung und Praxis.

Was ihn vor einem religionswissenschaftlich orientierten Unterricht unterscheidet und als solchen kennzeichnet ist, dass er potentiell einen Echtraum religiöser Erfahrung und religiöser Reflexion darstellen will. In ihm dürfen Glaubenserfahrungen mitgeteilt, spirituelle Praxis geübt, Hoffnungen und Ängste ausgesprochen werden. Er ist aber gleichsam zu einer Art teurem Reservat für aussterbende Arten geworden, das man den „religiös eingeborenen Ureinwohnern“ oft mislaunig gerade noch zubilligt (und für das günstigere Ersatz-Habitate gesucht werden). Die Stimmen für eine religionsfreie Schule oder eine theologiefreie Universität sind zwar nicht dominant, aber auch nicht zu überhören. Aber auch der einzelne konfessionell orientierte Religionsunterricht kann nicht den Anforderungen genügen, die in der heutigen Situation verlangt und notwendig sind und mit dem hier angeführten Begriff „religionssensible Schulkultur“ zu verbinden sind. Reservate sind absichtlich begrenzte, eingegrenzte Biotope, bilden also lediglich eine Binnenkultur. Diese ist notwendig mitgegeben und wird auch gebraucht um die eigene Religion und sich selbst darin verstehen zu lernen und bewusst leben zu können, aber auch um Position beziehen zu können. Religionsunterricht dient schließlich der religiösen und ethischen Identitätsfindung- und bildung des Einzelnen in einer pluralistisch geprägten Gesellschaft.

Von dem Fach Religion ausgehend könnte eine Intensivierung eines fächerübergreifenden oder fächerverbindenden religiösen Lernens ein erster Schritt zur Überwindung der Randständigkeit von Religion im Schulleben hin zu einer religionssensiblen Schule bedeuten. Religion hat schließlich mit allen Bereichen des menschlichen Lebens zu tun, tangiert alle Bereiche der Kultur und trägt wesentlich zur Formung und Entwicklung des gesellschaftlich-sozialen Lebens bei. Ihre Perspektive ist eine andere als die etwa der Naturwissenschaften, doch sind die Prämissen letzterer immer auch kritisch auf ihren Sinnhorizont und ihren Wertegehalt aus eben dieser Perspektive hin zu befragen. Die Anerkennung der Mehrdimensionalität des Lebens verweigert sich der Haltung, nur eine oder nur bestimmte Perspektiven zuzulassen. Was in der Schule in den einzelnen Fächern gelernt wird, muss von daher immer auch in einen möglichst umfassenden Horizont von Weltwahrnehmung und Weltdeutung gestellt werden. In diesem Prozess von der Disziplinarität hin zur Interdisziplinarität kommt auch dem Religionsunterricht Bedeutung zu.

Es wäre leicht die zahlreichen inhaltlichen Bezüge aufzuzeigen, die zwischen dem Fach Religion und anderen Fächern liegen. Dies gilt zunächst und im Besonderen für die geisteswissenschaftlichen Fächer: Viele der in Literatur, Geschichte, Musik, Kunst und Kunstgeschichte auftretenden Fragehorizonte sind ohne Kenntnisse der Religionen hermeneutisch wie inhaltlich kaum tiefer zu bearbeiten. Aber auch die naturwissenschaftlichen Fächer verlangen Interpretation und ethische Kategorien, die ihren Handlungsspielraum beschreiben und ggf. begrenzen können. Martin Schreiner hat eine beeindruckende Zusammenfassung vor allem didaktischer Gesichtspunkte vorgelegt, in der gemeinsame Lernfelder vom ästhetischen Lernen über soziale und politische Kompetenz bis hin zu Umweltbildung festgehalten werden. (Schreiner, 2012, S. 191-206). Die Ausgestaltung und Nutzung solcher Dialogfelder könnte einen bedeutenden Lernertrag für alle Beteiligten, Schüler wie Lehrer, generieren.

### **3. Neue Horizonte: Religiöse Dimensionen in der Schulkultur**

Nehmen wir aber wieder - über die Möglichkeiten des konfessionellen (christlichen) Religionsunterrichtes hinaus - die Schule als Lernort in einer von Differenz und Pluralität bestimmten Gesellschaft in Blick, dann müssen weitere Optionen aufgetan werden, die Religion und Religiosität im Raum der Schule aufnehmen, ernstnehmen und produktiv zu verhandeln verstehen.

Denn in der pluralen Gesellschaft treffen unterschiedliche Herkunftsmilieus, unterschiedliche Sprachen, unterschiedliche kulturelle und religiöse Traditionen, Standpunkte und Normensysteme aufeinander. Der Islam ist eine Nachbarschaftsreligion geworden, überhaupt ist nahezu jede große Religion eine Nachbarschaftsreligion geworden. Und so kommt es denn auch zu „Patchworkreligionen“: unterschiedliche Religionen und Bekenntnisse begegnen sich nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch im engeren Raum

der Familie. Zudem haben sich individualisierte Formen von Religiosität und Religion längst ausgebreitet. Daher ist jene Sensibilität gefordert, die eben nicht nur den Einzelnen oder das Eigene in den Blick nimmt, sondern es geht jetzt um die Atmosphäre und den Stil eines Miteinanders ohne Identitätsverlust für den Einzelnen oder eine Gruppe. Das menschliche, ethische, soziale Potential, das in der Religiosität des jungen Menschen angelegt ist und in der jeweiligen religiösen Erziehung oder Unterweisung geformt wird, hat es verdient in gegenseitiger Anerkennung und gemeinsamer Anstrengung sichtbar gemacht zu werden. Die dynamische Konstellation eines offenen, von Neugier und Interesse getragenen Miteinanders der Religionen und Kulturen im Raum der Schule kann wirkungsvoll entstehen durch die Erfahrung im selbstverständlich gelebten Alltag, wenn Aufmerksamkeit für und Achtsamkeit gegenüber unterschiedlichen Kulturen und Religionen geschult werden. Religiöse Bildung muss dann als Voraussetzung des Zusammenlebens im respektvollen Umgang mit von Differenz und Pluralität geprägten modernen Lebensformen gesehen werden.

Dazu braucht es Wahrnehmung, Begegnung, Gespräch und Dialog, Rücksicht und Achtung und schließlich gemeinsames Tun und Handeln. Motivation zu einem solchen Miteinander kann nicht nur bei einzelnen Akteuren einer Schule liegen, denen es ein persönliches Anliegen ist, es sollte ein solches Handeln auch lebendiger Ausdruck einer gesamten Schulkultur sein. Religiosität und Religion sind ja nicht an ein Fach gebunden, sondern ausstrahlende Lebenswirklichkeiten, die auch im Raum von Schule Präsenz entfalten. Schule wird somit Lernort für religiöse wie kulturelle Verständigung, Toleranz und Anerkennung. Das ist, was eine religionsensible Bildungskultur leisten könnte und sollte.

Im religionspädagogischen Diskurs der letzten zwanzig Jahre hat sich daher in Bezug auf die Lebensform Schule eine Veränderung der Blickrichtung vollzogen, die nun über Aspekte von Inhalten, Didaktikern und Methodikern des „Reservates“ Religionsunterricht hinausweist und die sich auch nicht nur etwa auf fächerübergreifende Projekte allein verwiesen wissen will. Diese Blickrichtung zielt auf und fragt nach Optionen, wie sich Religion nicht nur in der Atmosphäre und im Stil einer Schulkultur niederschlagen, sondern für die Aufgaben einer humanen Schulentwicklung reflexiv und solidarisch beitragen kann (vgl. Guttenberger, 2011; Jäggle, 2009; Schmälzle, 2004). In der Perspektive dieser ausgreifenden religionspädagogischen Überlegungen – durchaus in unterschiedlichen Ausprägungen – gehört die religiöse Dimension zum *allgemeinen* Bildungsziel und soll damit als Bestandteil umfassender Bildung die Schulkultur prägen. Bildungstheoretisch wird dieser Ansatz damit begründet, dass Religion als Faktor von Daseins- und Wertorientierung innerhalb eines ganzheitlichen Bildungsspektrums unverzichtbar sei. Religion als Hilfe zur Identitätsfindung, Wertebildung und Lebensorientierung ist für den Einzelnen förderlich wie sie für den pluralen Diskurs innerhalb einer Schulgestalt legitim und notwendig ist. Auch hier liegt ein echtes Desiderat vor, denn in der Fachliteratur ist der Anteil der Religion für die Schulentwicklung und Schulkultur bislang kaum berücksichtigt. So wird dem Begriff „Religion“ in den einschlägigen Handbüchern, die sich mit den Herausforderungen einer neuen Schulorganisation und eines neuen Schulverständnisses beschäftigen, keine Bedeutung beigemessen, vielmehr erscheint er gar nicht in deren Beiträgen. (vgl. Blömeke, 2009).

Die Vernachlässigung der religiösen Dimension für Schulentwicklung und Schulgestaltung mag durchaus ihren Grund auch darin haben, dass es bislang wenig erprobte oder bereits etablierte Modelle gibt, die den erklärten Einbezug von Religion in die Schulkultur breit genug demonstrieren und zu weiterer Entwicklung in diese Richtung vorantreiben, so dass sie verstärkt Anlass zu Beobachtung und Reflexion bietet. Einzig in reformpädagogischen Strömungen wie etwa der Montessori-Pädagogik oder Waldorfpädagogik wurde und wird dem Gedanken der Einbeziehung der religiösen Dimension in die Pflege der Schulkultur und in die Schulentwicklung Rechnung getragen.

Ein signifikantes Modell religiöser Schulkultur findet sich denn auch in der Praxis der Waldorfschulen. Begründet ist dieses Modell in der Idee einer allgemein-religiösen Erziehung, die alle Schüler unabhängig von ihrer religiösen, konfessionellen oder auch nicht-religiösen Herkunft erfahren sollen. Dieses Konzept geht davon aus, dass Religiosität eine essentielle Tiefendimension der menschlichen Existenz darstellt, die vorwiegend über Gefühl und Wille zu definieren ist. Diese Dimension authentischer Religiosität, die vor aller inhaltlichen und bekenntnishaften Konkretion verfasster Religion liegt, ist zugleich entwicklungsbedürftig wie entwicklungsfähig. In einer allgemein-religiösen Erziehung kann es dann nur um die Entwicklungsmöglichkeiten einer differenzierten Gefühlsmöglichkeit und um die Anregung und

Verstärkung religiöser Gefühle und Willensimpulse gehen. Damit verbunden sind elementare Gefühle und Haltungen wie: Vertrauen, Staunen, Ehrfurcht, Demut, Frömmigkeit, Gehorsam, universelle Dankbarkeit, liebevolles Hingegen sein, Verantwortungsbereitschaft (Duty). Auch sollen die Kinder und auch Jugendlichen das Gefühl erhalten, Abbild und Ebenbild Gottes zu sein; Nächstenliebe und Gottesliebe können daraus erwachsen (Willmann, 2001, S. 249-252).

Es handelt sich also um elementare Haltungen, Gesinnungen und um religiös motivierte Interaktionsprozesse auf der Ebene emotionaler, voluntativer und ethischer Kompetenzen, die als formalreligiöse Fähigkeiten zu beschreiben und als solche von jeder Religion zu beanspruchen sind. Dies ist ein enorm wichtiger Gesichtspunkt der allgemein-religiösen Erziehung, weil sie keinem Favorisieren oder keiner Dominanz einer bestimmten Religion Vorschub leistet. Es entscheidet der Kontext, welche religiösen Inhalte und Wissensbestände, ästhetische Formen, rituale Handlungselemente u.a. in diese Erziehung einbezogen werden oder nicht. In europäischen Waldorfschulen oder Waldorfschulen auf anderen Kontinenten mit stark europäischer Prägung herrschen Motive der christlichen Religion vor.

Dies gilt etwa für Sprüche, Gebete und Lieder oder auch für die mit Objekten der Natur ausgestatten und an christlichen Jahresfesten orientieren Jahreszeitentische. Insbesondere werden christliche Feste begangen (Weihnachten, Michaeli, Johanni), kleine szenische Spiele mit religiösen Inhalten (Franziskuslegenden, Christophoruslegende) werden aufgeführt, der Raumschmuck ist mit christlichen Bildmotiven versehen (Sixtinische Madonna von Raffael, Fresken von Giotto etc.). Eine besondere Bedeutung für die allgemein-religiöse Erziehung kommt dem universal aufgestellten Erzählstoff zu, der auf Inhalte vieler Religionen und Kulturen zurückgreift: Märchen und Heiligenlegenden, Erzählungen aus dem Alten Testament, germanische, griechische und römische Mythologien und Sagen, Sagen und Legenden aus der Zarathustra-Religion, aus dem Buddhismus und Hinduismus werden vorgetragen und behandelt. Auch auf anderen Gebieten wie der Kunst aber auch dem naturkundlichen Unterricht gibt es bemerkenswerte Überschneidungen mit religiösen Themen.

Hinzu kommt, dass Waldorfpädagogik über eine signifikant entwicklungs-dynamisch orientierte und ästhetisch-symboldidaktisch ausgerichtete Unterrichtsmethode verfügt, die sich zur Erschließung und Deutung der Welt in ihrer religiösen Dimension und damit für eine religiöse Sensibilisierung besonders eignet. Kennzeichen dieser Didaktik sind Bildhaftigkeit, Erschließung ästhetischer Weltzugänge und Praxisorientiertheit, welche die kognitive, emotionale und voluntative Dimension des Menschen erreichen wollen (Willmann, 2001, 253-272).

Auf Grundlage dieser Didaktik und Methodik ist es denn auch praktikabel innerhalb anderer religiöser Kontexte allgemein-religiöse Erziehung im Duktus der Waldorfpädagogik zu realisieren. Ein eindrückliches Beispiel ist das von israelischen Waldorfflehrern ausgearbeitet Erzählkonzept, das sich ganz auf der der biblischen und rabbinischen Literatur aufruft. Auch dass an israelischen Schulen die jüdischen Feste wie Channukka, Pessach, Purim oder Rituale wie Schavu'ot oder auch das Seder-mahl gefeiert werden gehört denn auch elementar zur religiösen Erziehung dazu. (Willmann, 2013, ) Aber auch hier dient allgemein religiöse Erziehung nicht der Erziehung hin zum religiösen Bekenntnis, hier des Judentums, sondern primär der religiösen Sensibilisierung, der Heranbildung von Gefühlen und Willenskräften anhand der Gehalte der jüdischen Religion.

Die Offenheit dieses Konzeptes ist es folglich, die es für eine Schulkultur brauchbar und anwendbar macht, welche die religiöse Dimension des Menschseins nicht ausklammert und religiöse Differenz und kulturelle Diversität ernst nimmt und daher interreligiöse und interkulturelle Begegnung konkret zu ermöglichen sucht.

#### **4. Erste Schritte: religiöse Erziehung an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim**

Als ein prominentes Beispiel für eine Schule, die sich den Aufgaben interkultureller Erziehung widmet, muss die Freie Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim gelten. Wie ihr Name schon anzeigt, stellt

sie Interkulturalität bewusst in die Mitte ihrer pädagogischen Bemühungen und dies bedeutet, kulturelle Differenz und Pluralität nicht als ein Problem, sondern als eine Chance anzusehen. Zum Profil der Schule liegen zwei bemerkenswerte Arbeiten vor, die zum einen ihr interkulturelles Konzept beschreiben (vgl. Brater u.a., 2007) und eine Evaluation ihrer Integrationsleistung von Schülern mit Migrationshintergrund liefern (vgl. Brater u.a., 2009).

Die Thematik interkultureller Erziehung kann jedoch kaum ohne den Aspekt der interreligiösen Erziehung gedacht werden. Interkulturelle Konzepte müssen auch immer interreligiöse Aspekte mit einschließen und umgekehrt. Kulturen und Religionen müssen allein schon aus ihrer Entstehungsgeschichte als dialektisch geformt angesehen werden, da sie sich gegenseitig in ihrem Werden bedingt haben und bedingen. Diese Dialektik von Kultur und Religion ist ein wichtiger Anknüpfungspunkt im Bereich der Pädagogik: Religiöse Erziehung ist eigentlich gar nicht zu leisten ohne den Einbezug der sie umgebenden und prägenden Kultur. Eine Kultur ist – zumindest historisch – kaum zu verstehen ohne ihre religiösen Impulse und umgekehrt eine Religion nicht ohne die sie umgebende Kultur. (Zudem wäre auch zu berücksichtigen, dass eine Kultur multireligiös und eine Religion multikulturell sein kann.)

Dieser enge Kontext lässt denn auch nach den Möglichkeiten und Praxen einer (inter-) religiösen Erziehung an einer Schule fragen, die eine interkulturelle Pädagogik entwickelt und verfolgt. Die folgenden Ausführungen beruhen auf einer Reihe von freien und unstrukturierten Interviews mit Gründungslehrern, Klassenlehrern, Fachlehrern aus Mittel- und Oberstufe, wie auch einer Person aus der Schulverwaltung. Die Interviews erfolgten in zwei Gruppen und im zeitlichen Abstand von sechs Monaten um auch eine mögliche Entwicklung zwischen der ersten und zweiten Befragung berücksichtigen zu können. Im Rahmen dieses Referates werden lediglich diejenigen Aspekte und Ergebnisse der Untersuchung wiedergegeben, die im Rahmen des vorliegenden Referates relevant und aufschlussreich sind.

Kurz einige Daten zur Schule: Die Freie Interkulturelle Waldorfschule wurde 2003 von Lehrerinnen und Lehrern in einem der sozialen Brennpunkte der Industriestadt Mannheim gegründet. Dieser Gründung gingen Jahre der Vorbereitung voraus, in denen auf Erfahrungen des bereits existierenden Interkulturellen Waldorfkindergartens sowie der Hortarbeit von Studentinnen und Studenten der „Hochschule für anthroposophische Pädagogik“ in Mannheim (Heute Institut für Waldorfpädagogik, Interkulturalität und Inklusion - Institut der Alanus Hochschule), zu deren Praxisschwerpunkten die Arbeit im sozialen Bereich gehörte.

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung Anfang Oktober 2014 besuchten 279 SchülerInnen aus 34 Nationen die Schule, davon waren 149 mit Migrationshintergrund. Dies ist ein für eine deutsche Waldorfschule ungewöhnlich hoher Anteil an Kindern mit Migrationsbiografie. Auch das Kollegium mit insgesamt 40 Lehrerinnen und Lehrern ist international aufgestellt: Zu deren Herkunftsländern zählen neben Deutschland Brasilien (2), Frankreich (2), Türkei (2) Ungarn (2), je eine Lehrkraft aus Bosnien, England, Irak, Israel, Japan, Kanada, Polen und Syrien.

Eine Auflistung der Religionen und Glaubensgemeinschaften unter den SchülerInnen ergibt folgendes Bild: Es gehören 116 Schüler der christlichen (59 evangelisch; 54 katholisch; 3 orthodox), 65 der muslimischen und 3 der jüdischen Religion an, 95 Schüler sind ohne Religionsbekenntnis bzw. es liegt unter diesen keine Angabe vor.

Ausgehend von dieser für eine Waldorfschule außergewöhnlichen Schülerpopulation mit stark differierender Religionsangehörigkeit darf man erwarten, dass die Schule mit ihrem Konzept der interkulturellen Pädagogik auch besondere Anstrengungen im Hinblick auf religionspädagogische Lernfelder unternommen hat. Das hat sie auch, allerdings in einem ganz anderen Sinn als zunächst anzunehmen gewesen wäre: Sie hat keinen Religionsunterricht etabliert. Was sonst die Regel ist: dass katholische Schüler einen katholischen Religionsunterricht, evangelische einen evangelischen Religionsunterricht erhalten und je nach Anzahl der Schüler und Organisationsgrad der religiösen Vereine auch muslimische Schüler islamischen Religionsunterricht erhalten können, findet aus grundsätzlichen Überlegungen nicht statt.

Ausgangspunkt hierfür war der Gedanke, wie vor allem an der Schulgründung beteiligte Lehrer angaben, nicht auf das Trennende der Kinder zu sehen, sondern auf das Verbindende. Es sollten in einer interkulturellen Erziehung mehr die Gemeinsamkeiten hervorgehoben als die Unterschiede betont werden. Keine „Mehrheitsreligion“ sollte im Konzept der Interkulturalität an der Schule hervortreten und womöglich Eltern anderer Religionen oder Ethiken abhalten ihre Kinder anzumelden. Auch organisatorische Aspekte sprachen dagegen: eine gleichwertige Stellung unterschiedlicher Religionsunterrichte zu gewährleisten stellte eine hohe Hürde dar. So schien etwa die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes nur unter komplexen Bedingungen möglich. Zudem sollte Religion auch bei den Eltern nicht als ein belastendes Motiv erscheinen, das zur Entscheidung für einen Religionsunterricht drängt, dem viele traditionell kritisch gegenüber standen. Selbst der Gedanke, einen allgemeinen Ethikunterricht ab der Mittelstufe anzubieten, wurde daher verworfen. Neben diesen Begründungen pädagogisch- ideeller wie organisatorisch pragmatischer Natur begründeten einige Lehrer den Verzicht auf Religionsunterricht denn auch aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus. Sie bezeichneten sich selbst als religiös in dem Sinne, dass Ihnen gerade aus ihrer Religiosität heraus verfasste oder konstitutive Religion selbst nicht zuspreche. Eine Formulierung lautete wörtlich „Aus Religion gehöre ich keiner Religion an“, womit die Bedeutung einer freien und konfessionell ungebundenen Religiosität betont und die Intention eine allgemein-religiösen Erziehung zu verfolgen aus dieser Haltung heraus präferiert wurde.

(Der Verzicht auf einen die Kinder in unterschiedliche religiöse Gemeinschaften trennenden Religionsunterricht liegt in der ursprünglichen Form der Waldorfschule vor. Nur widerstrebend hat Rudolf Steiner selbst 1919 in der ersten Waldorfschule den konfessionellen Religionsunterricht eingeführt, was in Bezug auf die Homogenität der damals bestimmenden religiösen Gruppierungen bzw. christlichen Kirchen als eine im Vergleich zur heutigen religiösen Pluralität keine allzu große Herausforderung bedeutet haben kann. Vgl. Althage, 2007. )

Den Intentionen der Lehrer und demnach dem Konzept der Schule folgend wurde vielmehr ab der dritten Schulstufe ein Kulturunterricht eingeführt. Dieser dient dazu, die Schüler nach und nach mit verschiedenen Kulturen mit ihren unterschiedlichen Sitten und Gebräuchen bekannt zu machen und die ihnen eigenen Lebensäußerungen in Sprache, Musik, Dichtung, Religion und Kunst sowie Aspekte aus dem Alltag der Kulturen nahe zu bringen. Dieser Unterricht wird vom Klassenlehrer in Zusammenarbeit mit anderen Lehrern oder auch geladenen Gästen, die selbst diesen Kulturen stammen oder verbunden sind, erteilt.

Er folgt einem beweglichen Curriculum, das teilweise an das waldorftypische angeglichen ist. So wird in der dritten Schulstufe die Kultur des Judentums eingeführt und Pesach gefeiert, in der vierten Schulstufe wird asiatischen Kulturen Raum bereitet etwa durch das Erlernen der Teezeremonie oder das Arbeiten mit Origami, in der fünften steht die slawische Kultur in Mittelpunkt, die sechste ist beherrscht von der Beschäftigung mit den frühen Siedlungskulturen und ihren Naturreligionen, die siebte Schulstufe nimmt vorwiegend künstlerische Zugänge auf etwa durch das Erlernen von Volkstänzen der unterschiedlichen Kulturen, die achte Klasse ist geprägt von der Beschäftigung mit der Kultur des Landes in das die Klassenreise führen soll.

Aus dem Fokus interkultureller Erziehung hat der schon oben erwähnte Erzählstoff der Waldorfschule einige Modifikationen erfahren. Diese zielen auf eine stärkere Einbindung nichteuropäischer oder nicht christlicher Erzähltraditionen; vor allem der reiche Schatz der arabisch-islamischen Erzählkunst wird verstärkt dargeboten. Auch in der Behandlung der Kulturepochen ist eine neue Schwerpunktsetzung gefordert; die eurozentrierte Ausrichtung soll überwunden und die Leistungen anderer Kulturen stärker gewürdigt werden. Ein Lehrer betonte, dass etwa in den Naturwissenschaften die bedeutenden Leistungen der frühen arabischen und chinesischen Kultur leicht übergangen würden. Im Kontext interkultureller Pädagogik bedürfe dies einer dringenden Korrektur.

Um ein konkretes Beispiel interkultureller Begegnung im Unterrichtsgeschehen zu nennen: Eine gut eingeführte und bewährte Praxis stellt das „kulturelle Frühstück“ dar: Jeden Mittwoch gibt es eine Art Frühstückszereemonie bei der Kinder abwechselnd die jeweiligen Essenstraditionen ihres Heimatlandes pflegen

und anderen Kindern vermitteln können. Dies bietet den Kindern einerseits Sicherheit mit den gelebten Traditionen ihrer Heimat sich verbinden zu dürfen und anerkannt zu werden, andererseits gibt es aber auch Raum zur Wahrnehmung der unterschiedlichen Essenskulturen und religiösen Nahrungsvorschriften, wie sie in den verschiedenen Familien oder zumindest in deren Herkunftsländern gepflegt werden. Dies schafft Identität für den Einzelnen im Raum der Gemeinschaft. Diese einfachen, aber eindrucklichen Gestaltungen in Unterricht und Schulleben prägen denn auch stark die Atmosphäre in Richtung Interesse am und Toleranz gegenüber dem Anderen und Fremden.

Schon diese wenigen hier genannten Elemente interkultureller Unterrichtsangebote und Handlungsformen lassen die Möglichkeiten erkennen, wie durch Offenheit, Dialogbereitschaft und Anerkennung von Pluralität eine lebenswerte Schule gestaltet werden kann. Wie werden diese Ansätze für eine religiöse Sensibilisierung an der Schule genutzt?

Hier bietet sich zunächst ein ambivalentes Bild. Große Übereinstimmung herrschte unter den Gesprächspartnern, dass interkulturelle Erziehung nicht ohne interreligiöse Erziehung geleistet werden kann. Doch hier kommt auch den Eltern eine maßgebliche Rolle zu. Hier ergibt sich dann aber das interessante Bild, dass die Beschäftigung der Eltern mit religiösen Fragen im Raum der Schule gering ist, nur sehr zurückhaltend werden religiöse Fragen etwa an Elternabenden behandelt. Unter der Elternschaft besteht die Auffassung, Religion und religiöse Erziehung seien mehr Familiensache, man stellt sich diesen Fragen nicht gerne in der Gemeinschaft. Hier wird von den Lehrern eine einfühlsame und unaufdringliche Handhabung dieser Fragen erwartet.

Doch gibt es Tätigkeitsfelder in denen die religiöse bzw. interreligiöse Dimension besonders hervortritt und an denen die Mitarbeit der Eltern von tragender Wichtigkeit ist: es ist dies die religiöse Festgestaltung, die ein wesentlicher Bestandteil der Schulkultur ist. Hier kommt es darauf an, dass die in einer Religion beheimateten Eltern mithilfe der Gestaltung der Feste einen möglichst authentischen Charakter zu verleihen und damit über die Gefahr einer Folklorisierung hinauszuführen und die Bedeutung und den ernsthaften Hintergrund des Festes vermitteln zu können. Die Festgestaltung ist auch für die Lehrer prinzipiell Anlass für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den an der Schule vertretenen Religionen und wird in den Konferenzen besprochen und entschieden, was auch bis dahin reicht offizielle Vertreter der Religionen von außerhalb zu den Feiern oder gar deren Vorbereitung einzuladen.

Aber auch hier ist, wie eine Lehrerin sich ausdrückte, ein „zarter Umgang“ notwendig. Denn es gibt im Reigen der Feste unterschiedlicher Religionen solche, die von den Kindern leichter und andere, die schwerer auf - und angenommen werden können. So sei etwa auf christlicher Seite das Sankt Martinsfest mit einem Laternenumzug „durchaus noch verträglich für alle“, während bspw. die an Waldorfschulen üblichen traditionellen Oberuferer Weihnachtsspiele schon für einen guten Teil der Schüler eine Überforderung darstellen, nicht nur für die nichtchristlichen Schüler. Eine Weihnachtsfeier wird jedoch in der Schule vorbereitet und mit großer Selbstverständlichkeit durchgeführt. Aus dem islamischen Festkalender ist es vor allem das Zuckerfest (Id al-Fitr oder Şeker Bayrami), das bei allen Kindern auf Vorliebe stößt, aber auch das Opferfest (Id al-Adha), Höhepunkt des islamischen Festjahres, wird mit allen Schülern begangen. Je nach Schülersituation werden auch Feiern anderer Religionen begangen, so hat auch das jüdische Pesachfest seinen festen Platz in der Festgestaltung der Schule.

Das zuvor erwähnte Konzept einer möglichst verbindenden interkulturellen Erziehung trägt vor allem in der Primarschule; mit Beginn der Sekundarschule treten dann auch verstärkt signifikante Merkmale der Religionszugehörigkeit der einzelnen Schüler hervor: Islamische und christliche Fastenpraxis, Kleidungsregeln Konfirmation, Firmung, Bar Mizwa u.a. müssen erklärt und besprochen werden. Schließlich, so wird in allen Gesprächen geäußert, sind alle Schüler dankbar in ihrer je eigenen Religion anerkannt und gewürdigt zu werden.

Für die Oberstufe wird von einer Lehrkraft jedoch eine stärkere Akzentuierung der ethischen und religiösen Themen reklamiert. Damit könnte ein spürbarer Mangel nicht einfach nur an Detailwissen, der etwa in der Behandlung von Literatur und Besprechung von Kunstwerken festzustellen sei („der Nährboden fehlt“), ausgeglichen werden, sondern auch stärker zur individuellen Positionierung in ethischen und

religiösen Fragen verholfen werden. Ein Religionsunterricht, der auf gesicherte Wissensbestände und auf „Herzensbildung“ zugleich ausgerichtet ist, wäre in der Oberstufe demnach wünschenswert.

Fasst man alleine diese hier gleichsam wie Schlaglichter aus den Gesprächen entnommenen Einzelaspekte zusammen, so ergibt sich das Bild einer komplexen Situation, in der in Hinsicht der religiösen und interreligiösen Erziehung Beachtliches geleistet wird. Religiöse Sensibilisierung ist hier keine leere Vokabel, sondern wird als Bildungsauftrag von hoher Relevanz verstanden. Ein Schwachpunkt des Konzeptes scheint allerdings, wie oben angedeutet und von mehreren Lehrern geäußert, in der noch nicht prägnant genug geleisteten Begleitung des Überganges von der „naiven“ Religiosität der Kindheit zur persönlichen und identitätstiftenden definierten religiösen Positionierung des Jugendlichen. Hier gilt es, nach dem rücksichtsvollen und verbindenden Umgang in der toleranten religiösen Praxis der ersten Schuljahre, der in den oberen Klassen einsetzenden individuell-persönlich wie gesellschaftlich-real erfolgenden Differenzierung religiöser wie kultureller Orientierungen einen klareren Ausdruck zu ermöglichen. Die Einführung eines Religionsunterrichts für die Schüler der Oberstufe – religionsgebunden und konfessionell – scheint dazu förderlich zu sein, da ein solcher der denkerischen, diskursiv und dialogisch angelegten Bewusstseinsform der Jugendlichen durch eine gewisse Positionierung und vorläufige Abgrenzung angemessener ist. Dabei geht es keineswegs darum, den Unterricht der einen Religion dem der anderen antagonistisch gegenüberzustellen, sondern wiederum über definierte Eigenheiten zu einer neuen dialogischen Begegnung zu kommen. So könnten auch weite Anteile eines solchen Religionsunterrichtes durchaus inklusiv oder in gemeinsamen Projekten interreligiöses Lernen vorantreibend geführt werden.

Die Vielfalt von Wertmaßstäben, von differierenden religiösen und kulturellen Orientierungsmöglichkeiten ist eine Art Grundverfassung der gegenwärtigen Gesellschaft.

Daher ist jede Bildung und vor allem religiöse Bildung aufgefordert dieses vorgegebene Grunddatum zu akzeptieren und sich mit ihm auseinanderzusetzen. Die Pluralität der Lebensansätze und Orientierungsmuster kann im schulischen Leben nicht ausgespart werden. Schulische Bildung muss eben gerade dazu führen, dass ihre Teilnehmer als Individuen in die Lage versetzt werden, mit diesen Divergenzen zu leben, sich in ihnen orientieren zu können und einen eigenen Standpunkt entwickeln zu können. Dies ist der beste Weg auch gegen Vereinnahmung, Radikalisierung und Fundamentalisierung einerseits und Nivellierung, Ausgrenzung und Sinnentleerung andererseits zu sensibilisieren. Die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim machen Hoffnung und setzen ein bemerkenswertes Zeichen für eine pädagogisch in die Zukunft weisende lebenswerte und religionsensible Schule.

## **5. Letzte kurze Fragen: Konsequenzen für die Lehrerbildung?**

Wenn also eine religionsensible Schulkultur für die zukünftige multireligiöse Gesellschaft von immer größerer Bedeutung wird, muss die Frage gestattet sein, wie eine solche Schulkultur entstehen und gedeihen kann. Schule ist zugegebenermaßen das Produkt vielfältiger und ganz unterschiedlicher Faktoren. Auch Lehrpläne, Lehrfächer und Lehrinhalte alleine machen noch keine religionsensible Schule. Eine Schule kann nur in dem Maße diesen Ansprüchen genügen, wie es die in ihr Tätigen zu realisieren in der Lage sind.

Als Verantwortlicher in der Waldorflehrerausbildung stelle ich mir dazu selbstkritische Fragen: Werden die zukünftigen Lehrer in ihren Ausbildungen genügend auf solche Aufgaben vorbereitet? Werden Lehrer in Fortbildungen oder in schulinternen Konferenzen auseichend in den dafür erforderlichen Kompetenzen geschult?

Notwendig wäre eine Einführung in religionspädagogisch relevante Entwicklungspsychologien (James Fowler, Heinz Streib, Fitz Oser /Paul Gmünder, Bernhard Grom, Friedrich Schweitzer u.v.m.) sowie in Konzepte religiösen und interreligiösen Lernens (Burkhardt Porzelt, Wolfgang Langer etc.) und nicht minder in die Vielfalt religionsdidaktisch brauchbarer Modelle (Hubertus Halfas, Peter Biehl u.a.). Der wissenschaftlich fundierte Wissensbestand sowie der praktische Erfahrungsreichtum moderner

Religionspädagogik könnten dabei kritisch befragt und für die Entwicklung eigener Konzepte auch an Waldorfschulen herangezogen werden.

Die oben angesprochenen gesellschaftlichen Tatsachen und Entwicklungen verlangen danach, soll eine Pädagogik den Anforderungen wachsender religiöser Pluralität gewachsen sein, diesem gesellschaftlichen Wandel in der Ausbildung der Lehrer Rechnung zu tragen. Dann rückte auch das Menschsein in die Mitte von Schule und Erziehung, vermittelt über Kunst, Wissenschaft und RELIGION. Dies wäre zugleich eine der stärksten Ansagen gegen jede Form von Radikalismus und Fundamentalismus.

## Literatur

- Altehege, G. (2007). *Religion, Weltanschauung, Waldorfschule*. Stuttgart: Drucktuell Verlag.
- Anzengruber, Grete. (2005) *Religiöser Fundamentalismus. Informationen, Analysen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Blömeke S. (2009). *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch., & Schmelzer, A. (2007). *Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch., & Schmelzer, A. (2009). *Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie*. Freiburg: Herder Verlag.
- Guttenberger, G. (2011). *Religionsensible Schulkultur. Studien zu Religionspädagogik und Praktischen Theologie*. Jena: IKS Garamond.
- Habermas, J.(2005). *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (S. 118; 129 und 322).
- Habermas, J.(2001). *Glauben und Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.21f.
- Jäggle, M., Krobath, Th., Schelander, R. (2009). *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Wien/Münster: Lit-Verlag.
- Roser, M. (2010). *Zwischen Glaube und Besessenheit. Umfassende Materialien zum Fundamentalismus in den Weltreligionen*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Schmälzle, U. (2004.) *Schule im Lernprozess. Lehrer setzen Fakten. Serie Theologie und Praxis, 24*. Münster: LIT Verlag.
- Schreiner, M. (2012). *Das Verhältnis des Religionsunterrichtes zu anderen Fächern*. In: Rothgangel M. /Adam, G. / Lachmann, R. (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen, 2012 , Vandenhoeck und Ruprecht
- Willmann, C. (2001). *Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Willmann, C. (2014). *Religiöse Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext. Zugänge an Schulen in Ägypten und Israel*. In: RoSe special issue 5, S.80-89.

## **Authors of RoSE Vol. 6 / Special Edition ENASTE**

**Gert Biesta** ([www.gertbiesta.com](http://www.gertbiesta.com)) is currently Professor of Education at the Department of Education of Brunel University London, and Visiting Professor for Art Education at ArtEZ Institute of the Arts, the Netherlands. Since 2015 he is a member of the Education Council of the Netherlands, the Advisory Board on educational matters for the Dutch government and parliament. His work focuses on the theory of education and the theory of educational and social research. Recent research interests include democracy and education, teaching, curriculum and teacher education. His latest monograph, *The Beautiful Risk of Education* (Paradigm Publishers USA), was published in 2014 and won the 2014 Outstanding Book Award (Division B) of the American Educational Research Association. His latest co-authored book, *Teacher Agency: An Ecological Approach*, was published by Bloomsbury in 2015.

**Neil Boland** is senior lecturer in the School of Education at Auckland University of Technology in New Zealand. He is responsible for Steiner education courses at the university both undergraduate and post-graduate as well as teaching mainstream education papers. He has a long background as a Waldorf teacher and teacher educator in Europe, Africa, and Asia as well as in New Zealand and Australia. For some years, he has been working with the topic of how Waldorf schools adapt (and do not adapt) in non-European settings.

**Andreas Durban** (Jg. 1964) ist zusammen mit dem Komponisten Henrik Albecht Gründer der Literatur-Oper Köln und lehrt als Dozent für Schauspiel an der Hochschule für Musik und Tanz in Köln. Zuletzt spielte er selbst am Schauspielhaus Bonn sowie am Staatstheater Wiesbaden.

Mag. Dr. **Franz Feiner**, Magisterium an der Theologischen Fakultät der Universität Graz und Doktorat an der Uni Salzburg, Lehrender an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Graz für Religionspädagogik, Unterrichtswissenschaft, Fachdidaktik, Biografiearbeit und Coaching. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik – Wahrnehmung von Heterogenität, ethisches Lernen, Lebens-, Wert- und Sinnorientierung Jugendlicher.

Prof. Dr. **Janne Fengler**, Dipl.-Päd. ist Hochschullehrerin am Fachbereich Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule Alfter bei Bonn. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in der Pädagogischen Psychologie, der Kindheitspädagogik, der Sozialen Arbeit und der Erlebnispädagogik.

Prof. Dr. **Patricia Feise-Mahnkopp**, geboren 1974, u.a. Studium der AV-Medienwissenschaften und Germanistik mit vermittlungswissenschaftlichem Schwerpunkt in Deutschland und USA, Stipendiatin im DFG-Graduiertenkolleg „Wahrnehmung der Geschlechterdifferenz in religiösen Symbolsystemen“, Promotion zur Ästhetik der postsäkularen Medienkunst und -kultur an der HU Berlin, waldorfpädagogisches Aufbaustudium, Unterrichtserfahrung. Seit Januar 2015 Juniorprofessorin für Phänomenologie im bildungswissenschaftlichen Kontext an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft am Standort Mannheim; Arbeitsschwerpunkte: Medienphänomenologie und -didaktik, Phänomenologie der ästhetischen

und philosophischen Bildung im Kontext hochschulischer (Waldorf) Lehrerbildung, Bewusstseinsgeschichte der (postsäkularen) Moderne unter besonderer Berücksichtigung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Rudolf Steiners.

PD Dr. **Udo Käser** (Jg. 1967) ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychologie der Universität Bonn und am Bonner Zentrum für Lehrerbildung. Als Privatdozent lehrt er am Institut für Psychologie im Bereich der Pädagogischen Psychologie. Am Bonner Zentrum für Lehrerbildung ist er für den Bereich Diagnostik und Förderung verantwortlich. Neben seiner wissenschaftlichen Arbeit war er von 2007 bis 2014 Gymnasiallehrer für Mathematik am CJD Königswinter. Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit sind Schul- und Unterrichtsforschung, Lern- und Medienpsychologie sowie lebenslanges Lernen.

Dr. **Gunter Keller**, Studium der Geologie und Waldorfpädagogik in Freiburg und Mannheim. Seit 1997 bis heute Tätigkeit als Klassenlehrer und Geographielehrer. 2005 bis 2015 Dozent an der Akademie für Waldorfpädagogik in Mannheim. 2009 Promotion zum Thema Globalisierung. Seit 2015 Dozent am Seminar für Waldorfpädagogik in Hamburg.

Dr. **Richard Landl**; langjährige Tätigkeit als Waldorflehrer, als Dozent in der Lehrerbildung sowie als Sprecher der Landesarbeitsgemeinschaft Nordrhein-Westfalen und als Mitglied des Vorstandes des Bundes der Freien Waldorfschulen. Derzeitige Tätigkeit als Dozent, in der Entwicklung und Durchführung eines Qualitätsverfahrens für Waldorfschulen und als Präsident des European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE).

**Joanna Leek**, PhD in education - teacher and researcher by the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz, Poland. Her research interests include, but are not limited to multicultural education, cross-cultural competencies, education in Europe, early school leaving & second chance education, value education, curriculum development.

Prof. Dr. **Wolfgang Nieke**, geboren 1948 in Paderborn, Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Germanistik in Münster. Promotion 1976 in Essen, Habilitation 1991 in Essen; Tätigkeiten an den Universitäten Münster, Bielefeld und Essen. 1994-1996 Prorektor für Studium und Lehre; Gründungsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock von 1993 bis 2013; 2006-2010 Präsident des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages.

Prof. em. Dr. **Rainer Patzlaff**, Jg. 1943, langjähriger Waldorflehrer in Stuttgart, tätig in der Ausbildung von Waldorfpädagogen, wurde bekannt als Medienforscher, Publizist und Dozent. Er leitet in Stuttgart das Institut für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie (IPSUM), das er 2001 gegründet hat, um der zunehmenden Not in der frühen Kindheit durch Forschung, Öffentlichkeitsarbeit und berufsbegleitende Ausbildungen für ElternberaterInnen und MedienpädagogInnen zu begegnen. Tochterinstitute wurden in München und Kiel gegründet, der FPA in Zürich schloss sich dem Modell an. In der Forschung wurde besonders die noch laufende Langzeitstudie „Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung“ wichtig, in Zusammenarbeit mit den Universitäten Tübingen und Mainz. In der Bildungspolitik setzte sich das Institut mit ein für waldorfeigene Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Vorschulalter. 2010 wurde Rainer Patzlaff als Professor an die Alanus-Hochschule (Alfter bei Bonn) berufen und baute dort bis zu seiner Emeritierung 2014 die Bachelor-Studiengänge für Kindheitspädagogik auf.

Dr. **Jürgen Peters** unterrichtete für 20 Jahre Mathematik und Physik als Oberstufenlehrer einer Waldorfschule und war anschließend in der Lehrerbildung in Witten-Annen und Wilton, N.H., in den USA tätig. Er promovierte im Rahmen einer empirischen Untersuchung zu arbeitsbezogenen Verhaltensmustern bei Waldorflehrern und ist seit 2009 an der Alanus Hochschule tätig, aktuell als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Institut für Erziehungswissenschaft und empirischen Sozial- und Bildungsforschung.

Prof. Dr. **Dirk Randoll** ist Projektleiter bei der Software AG-Stiftung. Zudem leitet er an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn am Fachbereich Bildungswissenschaft das Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Sozialforschung. In dieser Funktion arbeitet er schwerpunktmäßig an der Erforschung der pädagogischen Praxis an reformpädagogischen Schulen.

Dr. **Alexander Röhler**, Dipl.-Soz., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule Alfter bei Bonn. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Qualitative Methoden der Pädagogischen Praxisforschung, Evaluation pädagogischer Studiengänge und Persönlichkeitsbildung.

Dr. **Albert Schmelzer** ist als Professor der Alanus Hochschule am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität in Mannheim tätig. Er ist Mitbegründer der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt und hat auf den Gebieten Waldorfpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Interreligiöser Dialog und Kulturgeschichte veröffentlicht.

**Leif Tjärnstig**, Waldorf teacher since 1986, trained at the Rudolf Steiner Seminar in Järna and has been working as a class teacher for 12 years and then as an upper school math and science teacher. Since 2005 engaged in Waldorf teacher training at the Waldorf University College in Stockholm. Mainly engaged in developing programs for teacher education and as a program manager for the upper school subject teacher program. Fulfilled a master's degree at Rudolf Steiner University College in Oslo in 2009 and began the PhD studies at the doctoral program at the Åbo Academy in Finland in 2013.

**Ruhi Tyson**, born 1978. Journeyman certificate in bookbinding 2004. BA in education 2008. MA in education 2011. Licentiate degree in didactics 2015. Teacher of bookbinding at the Waldorfschule Kristofferskolan in Stockholm from 2009 - present and at the Waldorf University College from 2011 - present. Currently PhD student at Department of Education, Stockholm University.

Prof. (em.) **Dr. Friedrich Vogt**, Studium der Technischen Mathematik und Promotion an der TH/TU Wien. Habilitation an der TU Berlin, Venia Legendi „Verteilte Systeme“. Von 1986 bis 1994 ordentlicher Professor und Leiter des Arbeitsbereichs Rechnernetze an der U Hamburg und ab 1995 bis zur Emeritierung 2008 Leiter des Instituts für Telematik der TU Hamburg-Harburg. Forschungsschwerpunkte lagen und liegen auf dem Feld der Spezifikation und Verifikation von Verteilten Softwaresystemen.

Dr. **Regina Vogt**, Studium der Kultur- und Theaterwissenschaft an der Humboldt-Universität Berlin und der Rechtswissenschaften an der Freien Universität Berlin. 2013 erziehungswissenschaftliche Promotion an der Leuphana-Universität Lüneburg. Langjährige berufliche Tätigkeit als Rechtsanwältin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität und Verwaltungsjuristin.

Prof. Dr. **Leonhard Weiss**, geb. 1979, studierte Philosophie, Politikwissenschaft und Geschichte an der Universität Wien, sowie Waldorfpädagogik an der Donau-Universität Krems; von 2000 bis 2010 (Online-)Redakteur in der Religionsabteilung des Österreichischen Rundfunks; seit 2010 am Zentrum für Kultur und Pädagogik in Wien tätig; Lehrgangleiter und Dozent des Universitätslehrgangs Waldorfpädagogik an Donau-Universität Krems; seit März 2014 Juniorprofessor für Bildungsphilosophie und Pädagogische Anthropologie an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft; Oberstufenlehrer für die Fächer Geschichte, Politische Bildung und Philosophie an Waldorfschulen.

Dr. **Angelika Wiehl** ist Waldorflehrerin und Dozentin für Waldorfpädagogik, Literatur und Ästhetik; 1988 – 2008 Aufbau und Tätigkeit an der Freien Waldorfschule Wolfsburg; seit 1992 in der Lehrer- und Erwachsenenbildung; 2010 – 2014 Konzeptarbeit für Kurse und Portfoliomethode in der Waldorflehrerbildung; ab 2014 Mediation und Coaching für Pädagogen; 2015 Promotion in der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter.

Prof. Dr. **Carlo Willmann**, geb. 1956; Studium der kath. Theologie in Freiburg, Frankfurt und Wien, Kunstgeschichte in Wien. Studium der Waldorfpädagogik in Mannheim. Lehrer für Religion und Kunstgeschichte an der Freien Waldorfschule Darmstadt und der Rudolf Steiner Landschule Schönau bei Wien. Seit 2001 Dozent am Zentrum für Kultur und Pädagogik in Wien, seit 2009 Professor für Religionspädagogik und Ethik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn. Leiter des Masterlehrganges Waldorfpädagogik an der Donau Universität Krems.

Prof. Dr. **M. Michael Zech**, geb. 21.03.1957, ist Waldorflehrer und seit 1992 national und international als Dozent für Waldorfpädagogik, Geschichte und Literatur, seit 2006 leitend am Lehrerseminar für Waldorfpädagogik in Kassel tätig. Er promovierte zu „Geschichtsunterricht an Waldorfschulen“, wurde 2013 als Juniorprofessor für Didaktik der Geschichte an die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Bonn/ Alfter berufen und leitet den kulturwissenschaftlichen Bereich des Instituts für Fachdidaktik.