
The Educator's View of the Human Being.

Papers for a Congress of Educational Science of
the European Network of Academic Steiner
Teacher Education, May 2013, 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 and Technical Support

Cecilia Gavrell
Stockholm/Sweden
Support Contact: info@rosejournal.com

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

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Foreword	IV
Jochen Krautz: Person oder homo oeconomicus? Zum Menschenbild der Bildungsreformen und ihren Hintergründen	1
Thomas Fuchs: Lernen in Beziehungen	18
Moirra von Wright: On the Possibility of Novelty: Subjectivity and Intersubjectivity in Teaching	29
Bernhard Schmalenbach: Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns	37
Leonhard Weiss: Vertrauen. Die philosophische Fundierung eines zentralen Begriffs (waldorf-) pädagogischen Handelns	57
Peter Lutzker: Attunement and Teaching	65
Albert Schmelzer: Gute Praxis – problematische Ideologie? Zum Transfer der Anthropologie der Waldorfpädagogik in die Unterrichtspraxis	73
Carlo Willmann: Religiöse Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext. Zugänge an Schulen in Ägypten und Israel	80
Michael Zech: Geschichte als Sinnstiftung und das Wirklichkeitsproblem	90
Gunter Keller: Cultural Turn und das Zeitalter der Globalisierung	100
Karoline Schleder / Tania Stoltz: Art just for artists? Considerations based on R. Steiner	112
Beatrix Palt: Persönlichkeitsentwicklung, Potentialentfaltung, Verhaltensänderung - Der (fehlende) Einfluss der Persönlichkeitsforschung auf berufsbegleitende Ausbildungskonzepte am Beispiel Projektleitung	121
Harm Paschen: Pädagogische Inklusion: ein dogmatisches Menschenbild?	135
Autorenangaben	144

Foreword

Leonhard Weiss

University of Arts and Social Sciences, Alfter, Germany
Zentrum für Kultur und Pädagogik, Vienna, Austria

Carlo Willmann

University of Arts and Social Sciences, Alfter, Germany
Zentrum für Kultur und Pädagogik, Vienna, Austria

In the pluralistic and open society of the 21st century, the question of the educator's understanding of what it means to be human – the conception of mankind which determines his or her pedagogical approach – seems outdated. Don't definitions of humankind inevitably consist of normative concepts which do not belong in the classroom – and isn't this conviction a defining characteristic of a liberal education system? Don't teachers who work out of a particular view of mankind stand in danger of limiting their understanding of the world, or even indoctrinating their students? Despite - or perhaps because of – this indisputable problematic, we are convinced that educational science cannot forgo a critical reflection of the anthropological basis of pedagogical practice, in that educational practice can never be isolated from the conception of humankind held by the person who is teaching. Where the educational approach aims to exclude any underlying premises with regard to its image of the human being, the danger cannot be underestimated that implicit – and thereby often unreflected - rather than explicit convictions will shape educational practice.

In the course of the second international Congress of the European Network for Academic Steiner Teacher Education (ENASTE) which took place in Vienna from May 1-3, 2013, educational scientists, teachers, philosophers, theologians, historians, and brain scientists from 28 different countries convened to consider and discuss the relevance and the problematic of anthropological assumptions, convictions, and knowledge within the field of education. Forty researchers from nine countries presented their theses, concepts, and research results. A number of the lectures held in Vienna are published in this issue of RoSE.

Jochen Krautz addresses the conception of the human being which underlies current educational reform. He criticizes this understanding of humankind as being increasingly determined by economics. Krautz clearly illustrates how this tendency contradicts a concisely developed concept of education. An essential aspect of a complex understanding of education is the relevance of relationships as a basis for every pedagogical process. The lecture by Thomas Fuchs presents findings from developmental psychology and neurobiology which support the idea that learning can only be effectively realized within relationships. Moira von Wright examines the meaning of intersubjectivity in education, demonstrating that a "sphere of intersubjectivity" is an essential prerequisite to enable novelty to arise in a classroom setting. The pedagogical relevance of relationships is also addressed by Wolfgang Schmalenbach, who also points to the necessity of the contradictory and yet related dimensions of "closeness" and "distance". "Trust" as a central category of pedagogic relationships is the main theme of Leonhard Weiss's lecture. Peter Lutzker demonstrates that there are essential differences between pedagogical approaches which consider "seeing" and "conceiving" to be the main means of discovering the world, and those which recognize "hearing", "attunement", and "active stillness" as essential forms of encountering the world and other people.

Albert Schmelzer examines the relevance of Rudolf Steiner's view of the human being for teaching practice at a Waldorf School. Carlo Willmann addresses possibilities for the realisation of Waldorf pedagogy, based on Steiner's anthropology, in varying cultural and religious contexts. Teaching at Waldorf schools is also the subject of contributions by Michael Zech, who examines the position of history coursework in Waldorf schools in the context of current discourses regarding history didactics, and Gunter Keller, who discusses the consequences of current concepts of globalisation for the teaching of geography at Waldorf Schools.

Another area of teaching practice – that of in-service training and further education of managers – is the subject of Beatrix Palt's contribution. The author illustrates implicit assumptions regarding the understanding of the human being which underlie the teaching of business management. A central concept of many current debates in the field of educational science ("inclusion") is the topic of the manuscript by Harm Paschen, which addresses the question of the relevance of dogma within pedagogical discourse. Henning Pätzold discussed the role of metaphors and images for the understanding of educational institutions in his lecture at the Congress in Vienna. His thoughts on this matter were already published in RoSE in 2013. For this reason, the table of contents of this edition of RoSE includes a link to the previously published paper.

The Congress "The Educator's View of the Human Being. Consequences for Schools and Teacher Education" was organized by the Zentrum für Kultur und Pädagogik in Vienna, an institute of the Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, on part of ENASTE, a cooperation of all academic Waldorf teacher training programs in Europe.

Please note that the third international ENASTE Congress will take place from May 14 – 16, 2015 in Vienna. Its title is: „Transformations. Education in a rapidly-changing world / Bildung in einer sich wandelnden Welt“ (www.enastecongress.net).

Person oder homo oeconomicus? Zum Menschenbild der Bildungsreformen und ihren Hintergründen

Jochen Krautz

Bergische Universität Wuppertal, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Die Bildungsreformen im Gefolge von PISA und Bologna tendieren zu einem ökonomischen Menschenbild, das den Menschen auf seine Funktion reduziert. In dieser Sicht gilt der Mensch als steuerbar, Bildung wird zur Anpassung an gegebene Verhältnisse. Der Beitrag untersucht auf der Grundlage eines personalen Bildungsverständnisses die Herkunft dieses Menschenbildes und fragt nach dessen Auswirkungen und Hintergründen.

ABSTRACT. The educational reforms which have taken place in the wake of PISA and Bologna tend to be oriented on an economically based view of mankind, which reduces the human being to the question of his or her economic function. In this view, human beings are seen as controllable, and education becomes a means of adapting young people to fit given circumstances. This article uses a person-centered understanding of education to examine the origin of this view of human beings and to question its background and implications.

Die veröffentlichte Diskussion über Bildung wird seit langen Jahren von Begriffen, Konzepten und Menschenbildern beherrscht, die nicht der Bildungstheorie und Pädagogik entstammen, sondern bestimmten ökonomischen Theorien sowie Praktiken des Managements. Dies führt wie am Beispiel des sogenannten „Wettbewerbs“ von Schulen nicht nur zur zunehmenden „Produktion von Unsinn“ (Binswanger, 2010), sondern Schlagworte wie Output-Orientierung, Qualitätsmanagement, Standards, Evaluationen oder auch Kompetenzorientierung lenken vom eigentlichen pädagogischen Tagesgeschäft ab. Die permanente Unruhe in den Schulen erleichtert Bildungsarbeit nicht, sondern erschwert sie. Und trotz 10 Jahren Dauerreform seit PISA wird der Bildungsstand der Schulabgänger offenbar nicht besser, sondern eher schlechter: Noch immer und immer lauter klagt die Wirtschaft über mangelnde Ausbildungsreife.

Was ist also los im deutschen Bildungswesen? Wie kommt es, dass die große Zahl der Reformen *gegen* die Lehrerschaft und *entgegen* grundlegender Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft durchgesetzt wurde? Wieso wurden und werden die tatsächlichen Experten für Bildung und Erziehung nicht nur nicht gehört, sondern systematisch marginalisiert und mit allerlei Tricks „auf Linie“ gebracht? Und wer sind hierbei die Akteure, wenn diejenigen, die in einem demokratisch verfassten Staat dafür zuständig sind, nicht gehört werden?

Dabei möchte ich vorab eines klar herausstellen: Wenn ich von hier von „Ökonomismus“ spreche, rede ich damit gerade *nicht* einer wirklichkeitsfernen Bildungsromantik das Wort, die alle Ansprüche der realen Welt abwehrt. Im Gegenteil: Bildung hat junge Menschen *auch* darauf vorzubereiten, in Beruf und Gesellschaft verantwortlich tätig zu sein. Aber: Es ist ebenso systematisch unzulässig, die Logik *eines* gesellschaftlichen Teilbereichs wie der Wirtschaft auf alle anderen Teilbereiche auszudehnen, so dass Bildung unter einer bestimmten ökonomischen Denkweise subsumiert wird. Denn Ökonomismus ist wie alle „-ismen eine Weltanschauung“, „in diesem Fall eine, die sich hinter dem Jargon wertfreier Sachrationalität versteckt, dabei aber die ökonomische Rationalität (Effizienz) zum obersten Wertgesichtspunkt verabsolutiert und einer nahezu grenzenlosen Ökonomisierung unserer Lebensformen, der Gesellschaft und der Politik das

Wort redet“ (Ulrich, 2010, S. 34). Und das schadet der Bildung, somit den Heranwachsenden und im weiteren der Gesellschaft, unserer Demokratie, der Kultur und paradoxerweise auch der Wirtschaft selbst. Meine These, die ich hier entwickeln möchte, ist also, dass diese ökonomistische Logik das Bildungswesen im Kern angreift, letztlich seine pädagogische Eigengesetzlichkeit zerstört und damit Kultur, Demokratie und Wirtschaft schadet.

1. Was ist Bildung?

Doch schauen wir zunächst kurz darauf, was Bildung eigentlich ist. Wer über Bildung spricht, muss sein Verständnis hiervon darlegen, um es auf Geltung prüfen zu können.

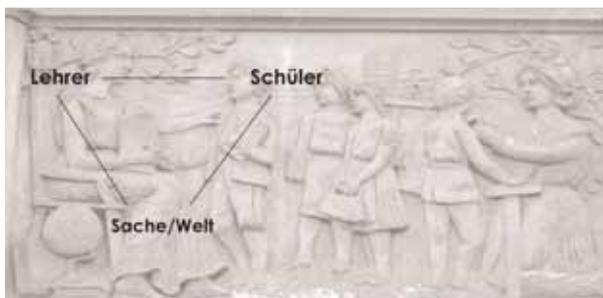


Was Bildung ausmacht, zeigt ein Relief über dem Eingang einer Volksschule in einer kleinen Stadt in Nordböhmen. Wenn die harmonisch wirkende Darstellung des Jugendstils auch aus einer anderen Zeit stammt und uns fern zu sein scheint, bleibt die pädagogische Essenz doch aktuell:

Rechts kniet die Mutter vor ihrem Sohn und macht ihn liebevoll zurecht, damit er in die Schule gehen kann. Ihre Sorge gilt nicht nur seinem Aussehen, sondern in der Gestik und Mimik liegt neben der Liebe zu ihrem Kind ein gewisser Ernst. Das Zurechtrücken der Kleidung heißt auch: „Du gehst da hinaus ins Leben, an deine Aufgabe als Schüler. Du musst bereit sein für das, was das Leben von dir verlangt und deinen Beitrag dazu leisten.“ Mütterliche Sorge ist hier also nicht Überbehüten – man spricht heute von „Helikoptereltern“, die beständig um ihr Kind kreisen -, sondern eine haltgebende, zutrauend fordernde und ermutigende Fürsorge, die in die Aufgaben des Lebens einführt. Die Bindungsforschung nennt dies „sichere Bindung“.

Die Szenerie wird eingerahmt von angedeuteten Naturformen und einem Bienenstock im Hintergrund. Diese verweisen symbolisch darauf, dass Bildung und Erziehung eingebettet sind in einen Zusammenhang von Individuum, Gemeinschaft und der Welt von Natur und Kultur. Zudem waren die Bienen immer schon Symbol einer idealen Gemeinschaft und auch des Fleißes.

In diesem, von Individuum, Gemeinschaft, Natur und Kultur aufgespannten Bogen gehen die Kinder zur Schule. Sie werden empfangen von der Lehrerin, die ihnen auf Augenhöhe begegnet. Sie ist gekennzeichnet durch die Eule, das alte Symbol der Klugheit. Der Globus meint dabei nicht nur das Fach Erdkunde, sondern zeigt, dass die ganze Welt mit ihren Phänomenen und ihren Fragen Thema der Schule ist. Die Welt ist der eigentliche Vermittlungsgegenstand: Man lernt die Welt kennen, reduziert auf ein altersgemäß verstehbares Maß und aufgeteilt in bewältigbare Fragen.



Pädagogischer Bezug und gemeinsame Aufmerksamkeit

In der Bezugnahme von Lehrerin, Schüler und der Sache entsteht dabei das pädagogische Grundverhältnis, das berühmte pädagogische Dreieck von Lehrer, Schüler und Sache oder Welt. Bildung vollzieht sich also im personalen Bezug von Lehrenden und Lernenden: Bildung basiert auf Beziehung (vgl. Krautz & Schieren, 2013). Eine nicht-personale Bildung ist insofern eigentlich nicht denkbar, weshalb auch alle Versuche, Lehrer durch Technik zu ersetzen (heute Computer, früher Sprachlabore, davor das Schulfernsehen, der Schulfunk etc.) immer gescheitert sind und weiter scheitern werden: Sie widersprechen der Sozial-Natur des Menschen und der interpersonalen Verankerung des Lernens. Lernen geschieht in der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf ein Drittes (Tomasello, 2006). Insofern widersprechen vermeintlich fortschrittliche Methoden, in denen Lehrer sich als „Moderatoren selbst gesteuerter Lernprozesse“ verstehen sollen, dem Wunsch nach und dem Recht des jungen Menschen auf ein Lernen in Beziehung. Das weiß die Pädagogik seit langem, wie Martin Buber formuliert: „Erziehung bedeutet, eine Auslese der Welt durch das Medium der Person auf eine andere Person einwirken zu lassen“ (Buber, 2000, S. 42). Und auch die neuere Hirnforschung kommt – wie so häufig – zu dem gleichen Ergebnis: „Alles schulische Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen“ (Bauer, 2007, S. 14).

Acht Merkmale von Bildung

Zusammenfassend möchte ich ganz kurz acht Charakteristika von Bildung nennen, die jeweils längerer Erörterung bedürften, jedoch auf einen gemeinsamen Punkt hinzielen und von einem bestimmten Menschenbild ausgehen:

(1.) Bildung vollzieht sich im Bezug von Ich, Wir und Welt. (2.) sind Persönlichkeit und Beziehung unhintergehbare Grundlagen der Pädagogik. (3.) stellt sich Bildung aus Subjektperspektive als die individuelle Reformulierung von Kultur dar: Kulturgüter werden nicht „vermittelt“, sondern müssen in individueller Auseinandersetzung belebt werden. Insofern eröffnet Bildung (4.) Zukunft auf Basis von Herkunft: Zukunftsfähigkeit bedarf der geistigen und seelischen Verwurzelung. Und damit zielt Bildung (5.) auf Verantwortung: „Verantwortung ist der Sinn von Bildung“ (Danner, 2010, S. 45). Dazu lehrt Bildung (6.) Verstehen. Bildend wirkt die Aneignung von Kultur nicht als auswendig gelerntes Wissen, sondern unter der Frage, welchen Sinn ein Phänomen *für mich* und *für uns* alle hat. Damit ist (7.) Lernen nicht Testvorbereitung, sondern Erkennen, also eigenständiges Prüfen von Geltung. Gerade gymnasiale Bildung zielte darauf, zu verstehen, *warum* eine mathematische Gleichung stimmt, *warum* eine Lateinübersetzung treffender als die andere ist, *warum* eine Gedichtinterpretation möglich, die andere aber auch nicht falsch ist usw. Insofern zielen (8.) Lernen, Üben, Wissen und Können auf eine „personale Könnerschaft“ (Wehner, 2009): Es geht um das Personsein-Können, nicht das Funktionieren für andere Zwecke.

Bildung zielt somit auf Selbstständigkeit im Erkennen und Verstehen, auf einen kritischen Vernunftgebrauch, auf Mitdenken und Mitfühlen bei den großen und kleinen Fragen des Lebens sowie das dazu notwendige Wissen und Können, das mir ermöglicht, als Individuum in der menschlichen Gemeinschaft ein Leben zu führen, das das eigene Glück mit dem Wohl der Allgemeinheit verbindet.

2. Person oder homo oeconomicus?

Was ich hier in Kürze umrissen habe, ist ein personales Menschenbild und ein daraus resultierendes Bildungsverständnis. Dabei gilt die Person als Prinzip *und* Prozess: Jeder ist immer schon Person und wird es doch zugleich im Bildungsprozess. Und diese Person – das ist unser abendländisches Verständnis gewesen – ist gekennzeichnet durch unveräußerbare Würde, durch Freiheit, Vernunft und Sprachlichkeit, durch Gemeinschaftsbezogenheit oder Relationalität und daraus resultierende Verantwortung, denn die Person ist nicht der egoistische Einzelne, der seinem Vorteil nachstrebt und andere dazu gebraucht, sondern das Sein von Personen ist wesentlich ein „Sein-in-Beziehungen“ (Fuchs, 2008, S. 283).

Personales Menschenbild des Grundgesetzes

Genau dieses personale Menschenbild legt auch das deutsche Grundgesetz zugrunde, wie das Bundesverfassungsgericht formuliert: „Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum - Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten“ (Bundesverfassungsgericht, S. 15f.) Zugleich liegt ein solches Menschenbild allen Länderverfassungen in Deutschland zugrunde, so auch dem niedersächsischen Schulgesetz. Dort heißt es in §2 zum „Bildungsauftrag der Schule“: „Die Schule soll (...) die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen.“ Demgemäß sollen die Schülerinnen und Schüler fähig werden, ihre „staatsbürgerliche Verantwortung“ wahrzunehmen, zur „demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen“, „nach ethischen Grundsätzen zu handeln“, „ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten“, „den Gedanken der Völkerverständigung, (...) zu erfassen und zu unterstützen“, „Informationen kritisch zu nutzen“ und „sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.“ Dass solche Grundsatzartikel heute manchem als hohl und weltfern erscheinen, lässt fragen, wie es dazu kommen konnte: Welches Menschenbild und welches Bildungsverständnis liegt denn dann dem veröffentlichten Bildungsdiskurs und großen Teilen der Bildungspolitik zugrunde, wenn nicht das unserer Verfassungen?

Der Mensch als steuerbarer Nutzenmaximierer

Es ist – in der hier notwendigen Kürze gesprochen – das der modernen Wirtschaftswissenschaften, das des homo oeconomicus (vgl. Graupe, 2012a). Dieses Modell, das inzwischen von Teilen der Wirtschaftswissenschaft auch selbst in Frage gestellt wird, ist ein bewusst konstruiertes, reduktionistisches Menschenbild, um berechenbares ökonomisches Verhalten zu modellieren. D.h. man weiß, dass es diesen Menschen nicht real gibt, aber man benötigt das Modell, um sein Verhalten berechnen zu können. Der homo oeconomicus ist demnach Nutzenmaximierer, zieht ein „Mehr“ immer einem „Weniger“ vor. Er verhält sich also so, wie es uns Supermärkte nahelegen wollen: Mehr ist besser und mehr für billiger ist noch besser.

Dieses radikal egozentrische Menschenbild charakterisiert der Wirtschaftsethiker Thielemann daher deutlich: Der „Homo oeconomicus verletzt unmittelbar und frontal das Moralprinzip, das heißt das Prinzip der Achtung unserer Mitmenschen in ihrer Würde. Statt sie als Subjekte, die einen eigenen Kopf haben, anzuerkennen, behandelt er sie als bloße Objekte seines Vorteilsstrebens“ (Thielemann, 2010, S. 68f).

Damit ist dieser homunculus aber nur am Markt Gesellschaftswesen: Auch Demokratie findet nun im Supermarkt statt. Durch unsere Auswahl am Markt können wir mitentscheiden. Um diesen Modellmenschen in seinem Verhalten berechnen zu können, wird vorausgesetzt, dass er aufgrund gegebener und unveränderbarer Präferenzen handelt. Er handelt also innerhalb eines Entscheidungsraum, der ihm vorgegeben ist, den er selbst nicht gestaltet, weshalb er als steuerbar gilt.

Letzteres bedeutet, dass dieser Mensch überhaupt nicht als bildbar gedacht wird, denn Bildung zielt ja gerade auf Veränderung, auf Selbstentwicklung. „Bildung“ des homo oeconomicus kann daher nur ein Training bedeuten, eine Steuerung in die „richtige“ Richtung, die aber nicht von ihm selbst bestimmt wird, sondern von Experten, die für ihn entscheiden. Hier deutet sich bereits der Kern unseres Problems an: Während Bildung immer auf Selbstbestimmung in Freiheit und in Verantwortung für das Gemeinwohl zielt, kann ein solcher Modellmensch nur Fertigkeiten zur „Selbststeuerung“ erwerben, die jedoch nicht Selbstständigkeit bedeutet, sondern darauf abzielt, Ziele zu erfüllen, die nicht er selbst, sondern andere ihm setzen. Die Auswirkungen dieses Menschenbildes werden uns wieder begegnen.

Humankapital: Die Bildung des homo oeconomicus

„Bildung“ erscheint innerhalb dieses ökonomistischen Menschenbildes nur unter dem Aspekt der Kapitalisierung: Das Humankapitalkonzept (vgl. Graupe, 2012b), mit dem die Bildungsökonomie arbeitet, bezieht das Können und Wissen des Menschen konsequent auf den individuellen und volkswirtschaftlichen Nutzen: „Individuelle Fähigkeiten müssen dabei wie eine Form des Kapitals“ gedacht werden, d.h. wie „ein Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen“ (Keeley, 2007), so die für die PISA-Studien verantwortliche OECD. Dabei sehen es BildungsökonomInnen nicht als „unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital‘ als Produktionsfaktor zu sehen, in den umso mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind“ (Straubhaar, 2004, S. 29). Was geschieht jedoch, wenn Bildung nicht mehr hinreichende Rendite abwirft? Wird dann nicht mehr in junge Menschen „investiert“? Hier wird deutlich, was es bedeutet, das Menschenrecht auf Bildung, das dem Menschen *als Menschen* zukommt, zu ersetzen durch eine Berechnung des vordergründigen Nutzens von Bildung, von dem dann Bildungsinvestitionen abhängig gemacht werden.

Die sehr wohl zulässige Frage nach dem auch wirtschaftlichen Nutzen von Bildung ist jedoch nur beantwortbar in einem gemeinwohlorientierten Wirtschaftssystem, *in dem die Wirtschaft dem Menschen als Person, nicht der Mensch als Funktion der Wirtschaft dient* (Ulrich, 2010). Nur in einer gemeinwohlorientierten Wirtschaft ist die Bildung des Einzelnen nicht einfach ein taugliches Schmiermittel, um das System zum Vorteil einiger Weniger am Laufen zu halten.

Ökonomischer Imperialismus als „Brain-Washing“

Ökonomismus bedeutet nun, dass diese fragwürdigen Theorien nicht mehr nur auf die Wirtschaft, wo sie Schaden genug anrichten, sondern auf *alle* Lebensbereiche übertragen werden. Der Erklärungs- und Steuerungsanspruch der Ökonomen wird hegemonial. „Ökonomischen Imperialismus“ nennt dies der Nobelpreisträger für Wirtschaft, Gary Becker (1993): Seine „ökonomische Theorie zur Erklärung menschlichen Verhaltens“ könne aufgrund der Annahmen über den homo oeconomicus erklären, warum Menschen heiraten, sich scheiden lassen, Kinder bekommen und wie viele - eben aus Vorteilsgründen (vgl. Becker, 1978, S. 8). Imperial wird allen menschlichen Lebensbereichen ein ökonomistisches Erklärungsmuster übergestülpt, weshalb es nicht nur eine „Economics of Education“ gibt, sondern genauso eine der Gesundheit, der Kunst und auch der Religion.

Und diese Theorien, die erklärtermaßen mit der Realität nichts gemein haben, schlagen durch in die Realität, weil Ökonomen überall beanspruchen, Erklärungs- und Steuerungswissen zur Verfügung zu stellen, so auch im Bildungswesen: „Es geht um das *praktische* Ziel, die Individuen möglichst restlos von moralischen Ansprüchen zu entlasten, damit sie ihr unterstelltes Bedürfnis nach strikter Eigennutzenmaximierung (...) ausleben dürfen“ (Ulrich, 2008, S. 2002).

Hierfür sorgt auch, dass das entsprechende Menschenbild und Marktmodell in der Wirtschaftswissenschaft seit Jahrzehnten unhinterfragt in einer Weise gelehrt wird, die Vertreter der Zunft selbst als „Gehirnwäsche“ beschreiben, so ein Bonner VWL-Professor im „Handelsblatt“: „Wissen Sie, die ersten vier Semester im VWL-Studium brauchen wir fürs Brain-Washing der Studenten.“ Und lachte süffisant. (...) Die jungen Leute, die nach dem Abitur an die Universität kämen, seien doch naive Gutmenschen. Das müsse man ihnen mühsam austreiben. Erst dann könne man gute Volkswirte aus ihnen machen“ (Handelsblatt, 01.10.2010). Wer also Abiturienten zum ethisch verantwortlichen Mitmenschen zu bilden sucht, muss sich hier anhören, dass solche naiven Geister zunächst einmal komplett umzukrempeln seien, damit sie für die Wirtschaft taugen. Soll dieser neue Mensch demnächst gleich an den Schulen geformt werden?

3. Schlagworte der Bildungsökonomie

Die nun skizzierten bildungsökonomischen Grundprämissen prägen seit langem den veröffentlichten Diskurs über Bildung. Die oft beliebig wirkenden Schlagworte haben jedoch einen inneren Zusammenhang, eine Logik, deren tiefgreifende Problematik erst vor dem Hintergrund des jetzt Erörterten verständlich wird. Gehen wir sie kurz durch (vgl. Krautz, 2007):

So lautet die übliche Argumentation etwa derart, dass wir heute in einer „Wissengesellschaft“ leben, die das „Ausschöpfen aller Begabungsressourcen“ durch „lebenslanges Lernen“ notwendig mache, um „Humankapital“ zu bilden. Die Forderung nach „Bildungsgerechtigkeit“ wird von sozialdemokratisch orientierten Zeitgenossen gerne missverstanden: Hier geht es nicht um soziale Gerechtigkeit, sondern um die möglichst effektive Ausschöpfung von Humankapitalreserven. Demnach hätten sich Schulen und Hochschulen durch effektive Lerntechniken und Medieneinsatz daran zu orientieren, „was hinten heraus kommt“, also am messbaren „Output“, nicht an unkonkreten Leitidealen. Was das bedeutet, formuliert die Weltbank überaus klar: „An orientation toward outcomes means that priorities in education are determined through economic analysis, standard setting, and measurement of the attainment of standards“ (World Bank, 1995).

Folgerichtig müsse Bildung an Standards ausgerichtet werden, die dann allerdings nicht Bildungs-, sondern Leistungsstandards sind. In der Logik der „Economics of Education“ könnte man sie zugespitzt auch als „Fertigungsstandards für Humankapital“ bezeichnen. Diese müssen beständig überprüft, also evaluiert werden. Qualität bemisst sich dann jedoch nicht primär an der Beschaffenheit des „Produktes“ (Schüler, Student), sondern an der Effizienz seiner Produktion: Kostensenkung bei gleichbleibendem Output hält so auch im Bildungswesen spürbaren Einzug. Zur Effizienzsteigerung dienen Programme des Qualitätsmanagements, bei denen es jedoch nicht etwa um die Verbesserung pädagogischer Fähigkeiten von Lehrern geht, sondern um die Implementierung außengeleiteter Steuerungsmechanismen. Das Kompetenzkonzept ist – wie ich zeigen werde – hierzu das Mittel der Wahl.

Ganz im Sinne der Übertragung des Marktprinzips auf alle Lebensbereiche wird schließlich immer wieder die „Autonomie“ von Schulen und Hochschulen gefordert, die sich in einem marktförmigen Wettbewerb zu beweisen hätten. Dies führt zum und wird bedingt durch den Rückzug des Staates aus der Bildungsverantwortung und gibt der Privatisierung der profitablen Teile des Bildungswesens Raum.

4. Zum Beispiel: Kompetenz

Vertiefen wir dies am Beispiel eines zentralen Musters der Bildungsreformen, dem Kompetenzkonzept. Kompetenzen sind heute allgegenwärtig. Jeder, der etwas kann, verfügt offenbar über die entsprechende Kompetenz, wie das reale Leben lehrt: Kühlschrankhersteller haben demnach „Kältekompetenz“, Kaffeeröster notwendig „Kaffeekompetenz“ und ein Kosmetikhersteller bewirbt eine Anti-Aging-Creme mit deren „Kernkompetenz“. Und nicht anders wimmeln unsere Lehrpläne neuerdings von ausdifferenzierten Kompetenzrastern, die alle gut klingen, aber praktisch kaum realisierbar erscheinen.



Kompetenz wissenschaftlich nicht definierbar

Diese Beliebtheit hat einen Grund: Der Kompetenzbegriff ist wissenschaftlich nicht definiert und nicht definierbar (vgl. Müller-Ruckwitt, 2008). Ich habe selbst lange gebraucht, um das zu verstehen und auch ernst zu nehmen. Bemerkenswert ist nun, dass der Psychologe Franz Weinert, auf den die meist zitierte Kompetenzdefinition zurückgeht, selbst genau wusste, dass Kompetenz nicht wissenschaftlich definierbar ist. In einem nicht öffentlichen Papier für die OECD von 1999, das den Vermerk „Please Do Not Cite“ trägt, gesteht Weinert ausdrücklich ein, dass es unmöglich sei, einen konsensfähigen Kompetenzbegriff zu formulieren: „Because the scientific definitions of the concept of competence are so heterogeneous, it is impossible to identify a consensually agreed core definition“ (Weinert, 1999, S. 3). Anstatt das Konzept aber nun aufzugeben, konstruiert er einen Kompetenzbegriff, *weil die OECD für ihre PISA-Tests einen solchen benötigt!* D.h. das Kompetenzkonstrukt hat einzig das Ziel, irgendein Instrument für großflächige Schultestungen zu liefern. Es hat mit der Realität zunächst wenig zu tun. Auch hier erscheint wiederum das schon von den bildungsökonomischen Theoremen bekannte Phänomen: Das Modell entspricht nur bedingt der Realität, doch wird nun die Wirklichkeit nach dem Modell ausgerichtet. Die Abstraktion des Modells schafft eine neue Wirklichkeit. Auch PISA hat die Kompetenzwirklichkeit erst hergestellt, die man von Beginn an vorgab „objektiv“ zu messen.

Weinerts dann veröffentlichte Behelfsdefinition lautet bekanntermaßen wie folgt: „Kompetenz ist „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f).

Kompetenz als Fremdsteuerung und Anpassung

Nimmt man diese ernst, unterwirft man damit auch innere Einstellungen, Wille, Motivation und Sozialität dem Anspruch der Messbarkeit und Steuerbarkeit. Hierzu hält Volker Ladenthin treffend fest: „Eine solche Verhaltensmodifikation zielt massiv auf das, was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten, nämlich den freien Willen und damit das Wollen des Selbst, das uns selbst bestimmt.“ Denn nun soll das Selbst „motiviert sein, das zu tun, was andere wollen. So betrachtet (...) ist die Kompetenztheorie die bisher ausgeprägteste Form der Fremdsteuerung“ (Ladenthin, 2011, S. 3).

Das dies nicht böswillige Überinterpretation ist, macht die OECD selbst deutlich. Ihr zufolge sollen Schlüsselkompetenzen dazu befähigen, „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“ „Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel schritt zu halten?“ (OECD, 2005, S. 9 u. 8)

Kompetenzerwerb gilt als *Anpassungsleistung* an die gegebenen Verhältnisse. Kompetenz ist gewissermaßen die Bildungsform des homo oeconomicus, jenes steuerbaren und sich selbst im unhinterfragten Rahmen der gegebenen Umstände steuernden homunculus. Bildung im eingangs erörterten Verständnis zielte jedoch noch nie auf Anpassung - im Gegenteil!

Verlust der Inhalte

In der Praxis zeigt sich zudem, dass die Kompetenzorientierung mit dem Verlust tatsächlichen Wissens und Könnens einhergeht: Mein Kollege Hans Peter Klein hat in mehreren Versuchen gezeigt, dass etwa kompetenzorientierte Aufgaben des Zentralabiturs in NRW problemlos von unvorbereiteten Neuntklässlern zu bewältigen sind. Das Geheimnis: Alle Lösungen sind im Aufgabentext enthalten, man benötigt nur „Lesekompetenz“, um sie zu finden und abzuschreiben. Fachwissen braucht man dazu nicht.

Das ist konsequent: Denn prinzipiell ist es für das Trainieren von „Lesekompetenz“ gleichgültig, ob dies an einem Goethe-Gedicht oder der Bedienungsanleitung für einen MP3-Player geschieht. Auch dieser der Verlust der Inhalte hat tiefer gehende Bedeutung, worauf Robert Spaemann aufmerksam macht: Eigentlich

wirken Erziehung und Bildung in der Schule niemals direkt auf den jungen Menschen ein, sondern entfalten sich in der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf Sachen, also die „disciplinae“. Werden die Inhalte sekundär und „Fähigkeiten“ trainiert, droht dies zum direkten Zugriff auf das Selbst des Schülers zu werden: „Denn der Gegensatz von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung bricht erst dort auf, wo die Inhalte verschwinden, die uns miteinander verbinden“ (Spaemann, 2001, S. 258). Unterricht droht dann zum Trainingslager für allerlei Fähigkeiten zu werden, die nicht mehr durch Inhalte motiviert sind und daher durch Techniken der Selbstmotivation und Selbststeuerung ersetzt werden müssen.

Unternehmerisches Selbst

Ein solcher motivierter, anpassungsfähiger, etwas „kreativer“ und selbstgesteuerter Mensch ist nun genau der Arbeitnehmer, den nach US-amerikanischem Muster geführte internationale Konzerne brauchen, in denen wenig gedacht und streng nach „Guidelines“ gearbeitet wird. So hat auch die EU schon früh gefordert, „Schule und Unternehmen sollen aneinander angenähert werden“ (Europäische Union, 1995), womit eben nicht einfach Schul sponsoring und Betriebspraktika o. ä. gemeint ist, sondern dass Arbeits- und Sozialformen, die in heutigen Großunternehmen üblich sind, auf die Schule übertragen werden: Arbeiten in Teams, Großraumbüros, wechselnden Gruppen und Projekten, flexibles und zugleich anpassungsfähiges Handeln und eine „unternehmerische“ Haltung, die die Interessen des Konzerns als die eigenen ansieht, ohne diese jedoch zu hinterfragen. Michel Foucault hat diese Subjektform schon früh als das „unternehmerische Selbst“ beschrieben: „Im Neoliberalismus (ist) der *Homo oeconomicus* (...) ein Unternehmer, und zwar ein Unternehmer seiner selbst (...), der für sich selbst sein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Einkommensquelle“ (Foucault, 2006, S. 313, 315) Die scheinbar „kompetente“ Selbstbestimmung ist dabei nur auf den vorgegebenen Raum begrenzt, sie ist nur Selbststeuerung nach den Leitlinien anderer.

Containerbegriff

Wer nun einwendet: „So meinen wir Kompetenzorientierung gar nicht und das wollen wir auch nicht“ und den Kompetenzbegriff schlicht als eine Art kleingerechneten Bildungsbegriff versteht, hat allerdings auch nicht unrecht. Gerade aufgrund der Unbestimmtheit und Ungeklärtheit des Kompetenzbegriffs kann ein jeder mit seinen Vorstellungen daran anknüpfen. Kompetenz ist ein „Containerbegriff“, der Hoffnungen und Ziele unterschiedlichster Couleur aufnimmt, von humanistisch geprägten und leistungsbezogenen Gymnasiallehrern ebenso wie von emanzipatorisch und gesellschaftskritisch gesinnten Gesamtschulkollegen. Jeder meint, mit dem Konzept seine Absichten und Ziel verbinden und umsetzen zu können. Das aber hat – in meiner Schlussfolgerung – System: Die Übersetzung des wissenschaftlich ungeklärten Konzepts wird an die Basis der Schulen verschoben und so bindet man jeden mit seinen Meinungen und Überzeugungen ein. Eine grundsätzliche Infragestellung des Konzeptes wird nahezu unmöglich, da immer irgendjemand etwas Gutes daran zu finden meint.

Abschied von der Kompetenzorientierung:

- Der Kompetenz-Begriff ist wissenschaftlich nicht geklärt.
- Kompetenz dient daher als „Container-Begriff“ für Hoffnungen und Ziele aller Art (funktionalistisch, emanzipatorisch, reformpädagogisch...).
- Kompetenzorientierung ernst genommen will innere Einstellungen und Haltungen mess- und steuerbar machen; sie nähert sich der Manipulation.
- OECD-Definition: Kompetenz ist die Fähigkeit zur inneren und äußeren Anpassung an ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse, die das Subjekt nicht selbst gestaltet.
- Kompetenz adressiert das Selbst als unternehmerisch und selbstgesteuert, aber nicht als selbstständig.
- In der Folge vernachlässigt die Konzentration auf Fähigkeitsdispositionen die Inhaltsdimension.
- Fähigkeiten ohne Inhalte vermitteln zu wollen, kommt dem „Strickenlernen ohne Wolle“ gleich und führt nachweisbar zum Verlust von Wissen und Können.
- Fähigkeitsbildung ohne Bindung an Inhalte und Geltung wird zum Training von beliebig einsetzbaren Fertigkeiten (Bsp.: Sozialkompetenz braucht auch eine Mafiabande).
- Kompetenzen fehlt ein normativer Horizont, sie sind wertneutral und gefährden einen personalen Bildungsanspruch und die daran gebundene Verantwortlichkeit.
- Die Umsetzung wird an die Basis verschoben: Lehrer sollen Kompetenzen und Niveauskalierungen definieren, die wissenschaftlich nicht geklärt sind.
- In der Schulpraxis führt die Begriffsunklarheit zu Verwirrung und Notlösungen.
- In der Not wird Kompetenz meist schlicht als Performanz gedeutet, weil Kompetenzen selbst nicht sicht- und messbar sind: Wer etwas kann, muss auch kompetent sein.
- Kompetenzen ersetzen dann Lernziele: Statt „die Schüler sollen ...“ heißt es nun „Die Schüler können...“.
- Das scheint wenig bedenklich, lenkt aber die pädagogische Praxis von ihren tatsächlichen Aufgaben ab und verhindert Bildung.

5. Durchsetzung: Strategien und Akteure im Bildungswesen

Wie kommt es nun, dass Konzepte und Menschenbilder, die nicht der Pädagogik entstammen, sondern ökonomischen Theoriezusammenhängen, derart dominant werden, dass sich mittlerweile Bildungspolitik, Schulpraxis und große Teile der Wissenschaft danach ausrichten? Wie kommt es, dass Veränderungen, die an vielen Stellen den verfassungsmäßigen Grundlagen unserer Länder und des Grundgesetzes widersprechen, umgesetzt werden, ohne dass hierüber eine öffentliche Diskussion erfolgt wäre? Dazu möchte ich auf Akteure und Strategien der Durchsetzung dieses neuen „Bildungsverständnisses“ blicken.



Ich habe 2007 dieses Schema veröffentlicht, das zeigt, welche internationalen Organisationen und Lobbygruppen auf die nationale Gesetzgebungen und Bildungssysteme Einfluss nehmen (vgl. Krautz, 2007).

Hier werde ich mich vor allem auf die europäische Ebene konzentrieren, auf die OECD, die als Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung eigentlich eine ganz andere Aufgabe hatte, und auf die EU, die nominell überhaupt keinen legitimen Einfluss auf Bildungspolitik hat.

5.1. „Sanfte Steuerung“ der Bildungspolitik

Wie diese Internationalen Organisationen (IO) die Bildungspolitik nicht nur in Deutschland grundlegend verändert haben, wurde mittlerweile in Forschungsergebnissen eines Sonderforschungsbereiches der DFG empirisch gestützt dezidiert herausgearbeitet.¹ Man nennt diese Mechanismen in der Politikwissenschaft „Soft Governance“. Solche „sanfte Steuerung“ zielt darauf, nicht legitimierten Einfluss auszuüben und zwar so, dass er möglichst unbemerkt bleibt. Früher hat man dies offener „Propaganda“ genannt, denn Propaganda geht im Kern von einem Gesellschaftsbild aus, in dem einige Eliten die öffentliche Meinung durch die Inszenierung von Krisen und Ereignissen so beeinflussen, dass sich die medial vermittelte Meinungsbildung in die gewünschte Richtung entwickelt. Das rechtfertigt man damit, dass das Volk nicht imstande sei, sich selbst zu bestimmen (Krautz, 2012).

Governance Instrument	Dominant Function
Discursive dissemination	Establishing ideas
Standard setting	Prescribing behaviour
Financial means	Transfer payment
Coordinative activities	Execute surveillance
Technical assistance	Support structures

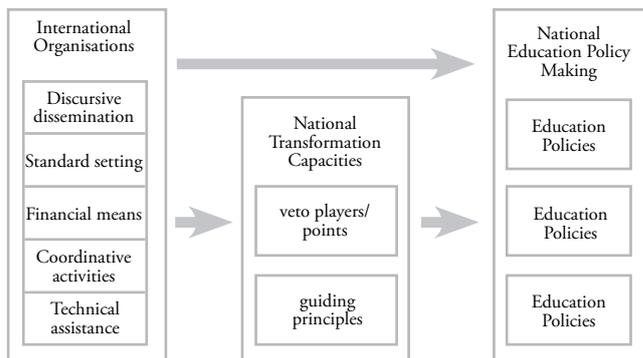
(Bieber, 2010)

Heute kennt man sehr genau die sozialpsychologischen Strukturen, die es zu beeinflussen gilt, und die Methoden hierzu. Und so hat auch der genannten SFB 597 ein Modell erarbeitet, in denen „governance instruments“ herausgearbeitet werden, also Steuerungsinstrumente, mit denen gerade die OECD und die EU arbeiten. Das erste und für uns wichtigste nennt sich „discursive dissemination“, also die gezielte Verbreitung von Diskursen. Sie kennen das: Eine Flut von „Expertenstatements“, „Gutachten“, „Monitorings“, „Rankings“ und „Studien“ zu Bildungsthemen wird beständig in die Öffentlichkeit eingespeist. So hält man die Diskussion in Atem und lenkt sie zugleich. Das Ziel ist klar: Neue Ideen sollen etabliert werden („establishing ideas“), man will also jeweils national geprägte Bildungsvorstellungen neu auszurichten. Wohlgemerkt: Wir sprechen hier von der gezielten Veränderung von inneren Bildern und Leitidealen der Bürgerinnen und Bürger! Man könnte dies auch schlicht Manipulation nennen.

Dann werden Standards aufgestellt, die Verhalten vorschreiben sollen („prescribing behaviour“). Sie können die Wirkung von Standards sehr gut mit Ihrer Erfahrung in Schule und Bildungspolitik abgleichen. Je nach Land wird dies mit finanzieller Unterstützung gesteuert und der Prozess wird auf den internationalen und informellen Ebenen koordiniert: Die Überwachung der Umsetzung liegt nun bei OECD (PISA) und EU (Bologna-Prozess), nicht mehr bei den Nationalstaaten. Die OECD hat selbst formuliert, solche informelle Steuerung über „peer reviews“ sei „wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben“ (OECD, 2004, S. 23). Es handelt sich hierbei also nicht um Zufälle oder ungewollte Effekte, sondern strategisch geplante und durchgeführte Maßnahmen zur demokratisch nicht legitimierten Beeinflussung nationaler Bildungspolitik.

1. www.sfb597.uni-bremen.de/pages/forProjektBeschreibung.php?SPRACHE=de&ID=14

Influence on national education policy making



(Niemann, 2010, S. 3)

Die Forschungen des SFB 597 arbeiten auch heraus, dass in diesem Prozess mit Widerstand gerechnet wird. Das sind sog. „veto-players“ und „veto-points“ – also womöglich mancher der Zuhörer hier sowie leitende Bildungsvorstellungen. Eine Teilstudie für Deutschland kommt zu dem eindeutigen Resümee, dass und wie es PISA und Bologna gelang, diese Vetospieler auszuschalten und die leitenden Ideen von Bildung umzudefinieren: „Despite the existence of multiple veto points and guiding principles that were contrary to existing ideals PISA and Bologna managed to overcome these obstacles and substantially influenced the German education system especially by applying IO governance instruments, such as discursive dissemination and coordinative activities. Additionally, standard setting played a role in the context of H[igher] E[ducation]: the Bologna Process defined aims to be achieved in a certain time period. (...) With rather soft governance instruments both IOs were successful in changing established structures and guiding principle of German S[econdary] E[ducation] and HE. (...) The impact of IOs was able to alter the preexisting German guiding principles in general“ (Niemann, 2010, S. 27).

5.2. PISA-Schock und normative Empirie

In dieser Strategie hat die PISA-Studie eine wesentliche Rolle gespielt. In der medialen Verbreitung wurde die Studie zunächst mit der Aura unfehlbarer empirischer Validität aufgrund harter Text-Empirie umgeben: Nun sei zweifelsfrei festgestellt, wie schlecht das deutsche Bildungswesen ist. Abgesehen davon, dass am statistischen Zahlenwerk und den daraus abgeleiteten Folgerungen von einschlägigen Fachleuten gut belegte Kritik geübt wird (vgl. Jahnke & Meyerhöfer, 2006), räumt das PISA-Konsortium selbst offen ein, dass seine Empirie keineswegs eine neutrale Messung ist, sondern normativ wirkt: „Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität [...] und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 19). Weil sich also die PISA-Fragen an den Richtlinien und Lehrplänen der zahlreichen getesteten Länder weder orientieren können noch wollen, wird der Maßstab für die vorgenommene Messung selbst aufgestellt. Nicht das deutsche Bildungsverständnis, sondern das besagte Kompetenzkonzept der OECD ist somit Maßstab.

Und seitdem wurde jede Reformmaßnahme ohne weiteres Nachdenken damit begründet, im PISA-Test künftig besser abschneiden zu wollen. Damit etablierten sich undeklariert das ökonomistische Menschenbild und das Kompetenzkonzept von PISA als neue Leitlinie des deutschen Schulwesens: Lehrpläne, Standards und zentrale Prüfungen wurden entsprechend angepasst, die OECD-Kriterien gelten nun als neuer Maßstab für Bildungserfolg. Die vermeintlich „objektiven“ Vergleichstests setzten so per normativer Empirie ein völlig anderes Bildungsverständnis durch - am demokratischen Souverän und an geltenden Richtlinien vorbei.

Der „PISA-Schock“ zeigt sich dabei als Pendant zu der von Naomi Klein herausgearbeiteten marktradialen Reformstrategie des Neoliberalismus, die durch Naturkatastrophen, Wirtschaftskrisen oder gezielt inszenierte Ereignisse ausgelöste Schockzustände ausnutzt (Klein, 2007). Denn der Schock lähmt das Denken und öffnet mental Tür und Tor für schon vorbereitete „Lösungsmaßnahmen“, die die reale oder inszenierte Krise

überwinden sollen und nach denen dankbar gegriffen wird. Der medial inszenierte „PISA-Schock“ hat Bildungspolitiker, Wissenschaftler, Lehrer und Bürger bereit für umfassende Reformmaßnahmen gemacht.

„PISA-Schock“ zeigt vermeintlich

in Deutschland: Antiquiertheit des deutschen Bildungsdenkens

=> Anschluss an anglo-amerikanisch geprägtes Wettbewerbsprinzip

in der Schweiz: Kantönligeist, Insel-Dasein

=> Bologna/PISA als Ausweg aus der Rückständigkeit und Anschluss an Europa

5.3. Bertelsmann und „Die Kunst des Reformierens“

Gerade auch für Niedersachsen ist zudem das Wirken der Bertelsmann-Stiftung von zentralem Interesse. Denn ähnlich wie in NRW kann auch hier diese Stiftung seit langem als „heimliches Bildungsministerium“ gelten. In einer Schrift mit dem Titel „Die Kunst des Reformierens“ (Bertelsmann Stiftung, 2009, S. 24) gibt die Stiftung Politikern dezidierte Anleitung, wie man Reformprozesse *gegen* den Willen der Bürger durchsetzt, denn der Volkswille gilt als zufällig und schwankend, weshalb er von „Experten“ gesteuert werden müsse: „Um ihrer politischen Verantwortung gerecht zu werden, muss eine Regierung sich im Zweifelsfall auch gegen den empirischen und kontingenten Volkswillen durchsetzen.“ Dass dies als „nur auf den ersten Blick demokratietheoretisch bedenklich“ (ebd., S. 24) gilt, verweist auf ein Demokratieverständnis, das Bürger als zur Selbstbestimmung unfähig ansieht, weshalb sie entsprechender Führung bedürften.

Ausschluss der Betroffenen und Reorganisation von Regierungszentralen

Die Ausführungen des Bertelsmann-Papiers sprechen vor dem hier entwickelten Hintergrund weitgehend für sich, weshalb sie ausführlicher zitiert seien. Die Durchsetzung von Reformen beginnt eine Regierung gemäß den Ratschlägen der Autoren mit der „Erarbeitung eines Reformkerns in der ‚Agenda-Setting‘-Phase unter Reduktion der Beteiligung von Interessengruppen“ (ebd., S. 7). Ein exklusiver Zirkel trifft demnach strategische Entscheidungen, die durchzusetzen sind. Weiter empfiehlt die Stiftung die „Partizipation der Interessengruppen (und eventuell der politischen Opposition) in der Entscheidungsphase, weil dadurch das Wissen über das Politikfeld und die Legitimität der Reform gesteigert und umgekehrt Widerstände gemindert werden können“ (ebd.). Demnach geht es nicht um einen sachlichen Dialog mit den Beteiligten, sondern darum, den *Eindruck* von Beteiligung zu wecken, um das eigene Vorhaben äußerlich zu legitimieren und Widerstände auszuschalten.

Sodann beginnen PR-Spezialisten ihre Arbeit, um einen „kommunikativen ‚Frame‘“ zu entwickeln, „der glaubhaft die inhaltliche Dimension einer Reform repräsentiert und über die Medien oder eigenständige Kampagnen transportiert wird“ (ebd.). Es wird also eine Sprachregelung gefunden, mit dem die neueste Diskussion in die Öffentlichkeit transportiert werden soll. Zur Umsetzung empfiehlt man ein „strategisches Zentrum“ einzurichten, „das durch alle Phasen des Reformprozesses hindurch die Fäden in der Hand behält.“ Dies schließe die „Reorganisationen der Regierungszentralen“ ein (ebd., S. 8). Im Klartext: Es werden in den Ministerien eigene Stäbe oder Arbeitsgruppen installiert, die nun das Handeln der Exekutive steuern. Und in der Tat begegnet man in Kultus- und Wissenschaftsministerien allorten Mitarbeitern oder ehemaligen Angehörigen der Bertelsmann-Stiftung und ihrer Ableger. Die Strategie ist längst umgesetzt.

Zersetzung der Opposition

Weiter gibt man genauere strategische Anweisungen, wie „veto-players“ auszuschalten sind, wie man ihren Zusammenhalt schwächt und destabilisiert: „Ein geschickter Partizipationsstil zeichnet sich dadurch aus, dass flexible und neue Formen der Inklusion das Widerstandspotenzial großer Interessengruppen und (Teilen) der Opposition aufzubrechen versuchen. Reformen können auch so konzipiert werden, dass sie manche Interessengruppen begünstigen und andere benachteiligen, um so eine potenziell geschlossene Abwehrfront

zu verhindern.“ „Die strategisch gehandhabte Inklusion und Exklusion bestimmter Akteure definieren wir als selektiven Partizipationsstil. [...] Durch eine selektive Partizipation während der Entscheidungsphase können Vetospieler in ihrer Kohärenz geschwächt, sozusagen ›gesplittet‹, und die Protestfähigkeit bestimmter Interessengruppen gemindert werden“ (ebd., S. 40f). Man mag vor diesem Hintergrund einmal die Erfahrungen vieler Verbände und Gewerkschaften, aber auch die der Kollegien in den Schulen in den letzten zwanzig Jahren reflektieren und wird auf vielfältige Parallelen stoßen. Ich habe jedenfalls oft das Argument gehört: „Wir dürfen uns nicht zu kritisch zu den Reformen äußern, sonst werden wir nicht mehr zu Anhörungen eingeladen.“ Oder auch: „Es ist ja nicht alles schlecht, so können wir wenigstens einige Ideen einbringen.“ Es zeigt sich, dass dies genau kalkulierte Umarmungsstrategien sind, die Widerstand ausschalten sollen.

Diese Taktik des „divide et impera“ ist zwar alt, aber ihre sozialpsychologisch ausgefeilte Form gehört zum speziellen Manipulationswissen der Geheimdienste dieser Welt. So gerät das Bertelsmann-Papier etwa in die Nähe der bekannten Geheimdienst-Richtlinie 1/76 des Staatssicherheitsdienstes der DDR, die Anleitung zur Zersetzung oppositioneller Gruppen gibt. Dort heißt es: „Maßnahmen der Zersetzung sind auf das Hervorrufen sowie die Ausnutzung und Verstärkung solcher Widersprüche bzw. Differenzen zwischen feindlich-negativen Kräften zu richten, durch die sie zersplittert, gelähmt, desorganisiert und isoliert und ihre feindlich-negativen Handlungen einschließlich deren Auswirkungen vorbeugend verhindert, wesentlich eingeschränkt oder gänzlich unterbunden werden“ (Geheime Verschlussache).

5.4. Innere Schulreform: Qualitäts- und Change -Management

Auf der Ebene der einzelnen Schulen und Kollegien werden die Reformen v.a. über zwei Mechanismen durchgesetzt, das sogenannte Qualitätsmanagement sowie das Change Management.

In der Feedbackschleife

Qualitätsmanagement ist bekanntlich eine Übertragung kybernetischer Regelungssysteme auf menschliches Handeln. Wie bei einem Heizungsthermostat, das seinen Wärme-Input gemäß dem gemessenen Temperatur-Output steuert, soll nun auch in Schulen Qualität durch eine Feedbackschleife („Qualitätszirkel“, z.B. SEIS) erhöht werden.

Die Idee ist so bestechend einfach wie für komplexes menschliches Handeln unbrauchbar: Wenn Schulinspektoren Kollegen zwanzig Minuten im Unterricht beobachten und Ankreuzbögen ausfüllen sowie das Schulprogramm evaluieren (so in NRW) und dies dann an die Kollegen „rückmelden“, entsteht eben nicht pädagogische Qualität, die immer von situativem Verstehen und Handeln in einer hochkomplexen Situation abhängig ist. Rainer Dollase hat darauf hingewiesen, dass tatsächliche Unterrichtsqualität nur entwickelt werden kann, wenn die Inspektoren das kollegiale Gespräch suchen würden und in der Lage wären, den besseren Unterricht auch *selbst vorzumachen* (vgl. Dollase, 2012, S. 83-93): „Schauen Sie, Frau Kollegin, ich zeige Ihnen, wie es geht!“ So könnte man tatsächlich professionell und auf Augenhöhe über guten Unterricht sprechen.

Faktisch verbreiten die „Qualitätssicherer“ aber nur Aufgeregtheit und fördern die forcierte Produktion sinnloser Papierberge und Show-Schulstunden. All das lenkt zum einen vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen und der pädagogischen Arbeit ab. Zum anderen führt die drohende Kontrolle zu vorausseilenden Anpassungsleistungen, zum Gehorsam gegenüber Reformforderungen, die man eigentlich als unsinnig beurteilt.

Akzeptanz herstellen

In den Ministerien und Steuerungsagenturen kennt man diese hartnäckige professionelle Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer inzwischen und sinnt darüber nach, wie man sie „aufbrechen“ kann. So heißt es in einem Abschlussbericht über den niedersächsischen Schulversuch ProReKo: „Weil die eher skeptischen bis ablehnenden Haltungen dieser Gruppe gegenüber der Übertragung von Managementkonzepten und -instrumenten auf die Schule in über langjährigen beruflichen Sozialisationsprozessen erworbenen mentalen

Strukturen und anderen – durchaus pädagogisch begründeten – Vorstellungen von Schule wurzeln, ist davon auszugehen, dass sie nicht so einfach und kurzfristig ‚aufzubrechen‘ sind. Trotz dieser verfestigten Einstellungs- und Handlungsmuster wäre in diesem Zusammenhang zu fragen, wie bestimmte, bei vielen Lehrkräften in der ‚Zone der Sensibilität‘ liegende und deshalb auf Bedenken und Skepsis stoßende Projektelemente langfristig in die ‚Zone der Akzeptanz‘ transformiert werden können“ (Schulversuch ProReKo, 2008, S. 170).

Wohlgemerkt: Man fragt nicht, wie man mit Ihnen vernunftbezogen diskutieren kann, wie man das bessere Argument findet und vertritt, sondern es geht unverhohlen um die Manipulation Ihrer pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen jenseits rationaler Argumentation. Denn „Akzeptanz“ ist „ein Begriff des Polit-Marketings, ein Herrschaftsbegriff“, wie man schon 1989 bei der OECD wusste (Strittmatter, 1989, S. 177). Demokratie besteht eben nicht im „Herstellen von Akzeptanz“, sondern im Austausch von Argumenten.

Mentale Neuorientierung

So zieht man denn professionelle Experten heran, die sich auf „Change Management“ verstehen. Eine solche Agentur, die u.a. Schulreformprozesse in Österreich umsetzt, wirbt entsprechend: „Wir verstehen uns als ‚Agency of Change‘. Wir sind die Spezialisten in der Modellierung und Begleitung von Übergangsprozessen. (...) Change Management bedeutet: mentale Neuorientierung, Beschreiten innovativer Wege, offener Dialog mit den Beteiligten und emotionale Klärung und Öffnung.“² Auch hier zielt „offener Dialog“ nur auf das zuvor schon festgelegte Ziel: Sie kennen vielleicht solche Konferenzen, bei denen mit bunten Zettelchen, Gruppenarbeit, gruppenspezifischen Vertrauensübungen und systemischen „Aufstellungen“ ein Anschein von Partizipation erweckt wird, bei dem am Schluss aber genau das herauskommt, was der Moderator wollte. Jedenfalls bewegt sich dies im Feld psychologischer Manipulation, denn für „mentale Neuorientierung“ ist allenfalls Ihr Seelsorger zuständig, den Sie freiwillig aufsuchen, nicht ein vom Schulamt bestellter Spin-Doctor.

6. Ausblick

Was ich also unter „Ökonomismus in der Bildung“ fasse, ist die manipulative Durchsetzung eines Menschenbildes und eines Bildungsverständnisses, das den Grundwerten unserer Verfassung widerspricht und das diametrale Gegenteil zu allen – traditionell-humanistischen wie kritisch-emanzipatorischen – Konzepten von Bildung darstellt.

Schäden nehmen zu

Tatsächlich erweist sich die pseudo-ökonomische Rhetorik und ihre Auswirkungen in der Bildung als kontraproduktiv: Sie verschlechtert Bildung. Sie gefährdet die Grundlagen unsere Kultur und Demokratie. Und sie schadet auch und gerade der Wirtschaft. Denn anpassungsbereite Kompetenzträger wollen allenfalls bestimmte Großkonzerne. Handwerk und technische Industrie beklagen dagegen den immer weiter nachlassenden Qualifikationsstand ihrer Bewerber. Große Unternehmen schulen Bachelor-Absolventen inzwischen stillschweigend oft jahrelang nach; Mittelständler können das leider nicht und ringen die Hände.

Eberhard von Kuenheim, dreißig Jahre im Vorstand und Aufsichtsrat von BMW, hat im letzten Jahr in der FAZ klar gestellt, dass gerade die Ökonomisierung der Bildung der Wirtschaft schadet: „Die vorgeblich durch Zwänge der Wirtschaft erforderliche Ökonomisierung der Bildung ist der falsche Weg. Indizien belegen, dass eben sie die Schäden verursacht, die man beklagt“ (Kuenheim, 2011, S. N5). Und der Industrie- und Handelskammertag widersprach kürzlich einmal deutlich dem OECD-Matra, demzufolge wir eine Akademikerquote von 40% bräuchten. Doch das schade gerade der deutschen Wirtschaft, die traditionell auf qualifizierte Facharbeiter und Meister angewiesen sei (vgl. Sauer, 2012a, 2012b).

2. <http://www.ios-schley.de/cms/index.php?id=4>, letzter Abruf 15.07.2011

Aufklärung fortsetzen

Wie lange wollen wir uns also noch an irrigen Konzepten orientieren, die der Jugend schaden, Kultur zerstören und Demokratie abbauen? Die Zeit, in der man dem ökonomischen Imperialismus noch gläubig abnahm, dass er alles besser erklären und managen könne, so auch die Bildung, dürfte im Zeichen der Finanz- und Wirtschaftskrise vorbei sein. Und die dargestellten Konzepte der Manipulation und Propaganda haben eine zentrale Schwäche: Sie verlieren ihre Wirkung, wenn man sie kennt.

Insofern ist es also wesentlich, Aufklärung fortzusetzen, sich eben des Verstandes zu bedienen, um Ausgang aus der selbst- und fremdverschuldeten Unmündigkeit zu nehmen. Es ist wichtig, diese Fragen in ihrer ganzen Tragweite öffentlich klar und deutlich aufzubringen, Rechenschaft von der Politik zu fordern, die Lage in den eigenen Verbänden zu klären und in den Schulen und Kollegien sowie mit den Eltern offensiv zu diskutieren. Gleiches steht für die Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken an sowie für die Lehrerbildung. Und ich darf Sie ermutigen, dass hier bereits viel geschehen ist. Beispielhaft verweise ich auf unsere „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ (www.bildung-wissen.eu), die eine Plattform für inzwischen hundert Wissenschaftler und mehrere hundert Lehrer bietet, die sich mit den Fragen auseinandersetzen.

Wiedergewinnung des Pädagogischen und Politischen

Dem antihumanistischen Neusprech und antiaufklärerischen Neudenk ist eine Besinnung auf den Kern von Bildung und Erziehung in Theorie und Praxis entgegensetzen: Eine Wiedergewinnung des eigentlichen Pädagogischen, das zugleich immer auch die Verantwortung der Pädagogen als Bürger einschließt. Denn die tägliche Arbeit im Klassenzimmer hat tragende Bedeutung für das Gemeinwohl. Daher müssen Lehrerinnen und Lehrer immer auch Bürger sein, die – wo angezeigt – vor die Tür ihres Klassenzimmers treten und für ihre Schüler die humanen und demokratischen Grundlagen unseres Zusammenlebens verteidigen: „Das Prinzip des Pädagogischen aufzuweisen und in die öffentlichen Räume hinein zu kommunizieren heißt auch, sich in den Kampf gegen die kulturelle Hegemonie zu begeben, in der die Leitvorstellung einer sozialtechnologischen Steuerung psychischer und geistiger Strukturen Heranwachsender in einem ungesteuerten Wirtschaftssystem vorherrscht“ (Bernhard, 2010, S. 19f.).

Person statt homo oeconomicus

Dabei kann ermutigen, dass gerade aus dem Bankenwesen nun Stimmen kommen, die genau die Abkehr vom homo oeconomicus und die Hinwendung zur Person fordern, von der hier die Rede war: „Der Sozialcharakter, der den Banken nottut, ist nicht der Finanzheroe, der sich durch Rücksichtslosigkeit, Egoismus und Draufgängertum auszeichnet; erst recht nicht der Wiedergänger des Barockmenschen, der sich jede Tat und jede Geste vergolden lässt. Der Sozialcharakter der Zukunft wird vielmehr von Frauen und Männern repräsentiert, die in einem emphatischen Sinne Personen sind, ausgestattet mit der Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen, das eigene Tun und Meinen zu reflektieren, Selbstkorrekturen zuzulassen, Fremdes zu akzeptieren, Frauen und Männer, für die das altmodische Gemeinwohl kein Fremdwort ist. Die Charakterfrage ist eine Sache von Bildung, einer Bildung, die gegen Irrealitäten immunisiert, die ein Mehr schafft an Erfahrungsbindung, Klugheit, Maß und Empathie. Einer Bildung, für die allerdings auch alle in einer Gesellschaft zuständig sind, nicht nur die Vertreter einer bestimmten Branche“ (Olearius & Thiemann, 2012).

Literatur

- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Becker, G. (1978). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G. (1993). ‚Economic Imperialism‘. In: *Religion & Liberty*, Vol. 3, Nr. 2.
- Bernhard, A. (2010). Die Austreibung des Pädagogischen aus Kultur und Gesellschaft. In: Reißland, M. & Borst, E. & Bernhard, A. *Die Wiedergewinnung des Pädagogischen*. Hohengehren: Schneider.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009). *Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Binswanger, M. (2010). *Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*. Freiburg: Herder.
- Buber, M. (2000¹⁰). Rede über das Erzieherische (1925). In: ders.: *Reden über Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus. Bundesverfassungsgericht 4, 7.
- Danner, H. (2010). Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: J. Krautz, (Hrsg.): *Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Dollase, R. (2012). Sinn und Unsinn des Qualitätsmanagements. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): *Wozu Bildungsökonomie?* Berlin.
- Europäische Union (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel.
- Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Geheime Verschlussache: Richtlinie Nr. 1/76, Abschn. 2.6.: *Die Anwendung von Maßnahmen der Zersetzung*.
- Graupe, S. (2012a). Die Macht ökonomischer Bildung. Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis. In: Sonderheft „Demokratie setzt aus“ der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2012, S. 85-112.
- Graupe, S. (2012b). Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): *Wozu Bildungsökonomie?* Berlin, S. 35-50.
- Jahnke, T. & Meyerhöfer, W. (Hrsg.) (2006). *Pisa & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim: Verlag Franzbecker.
- Keeley, B. (2007). *Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt*. OECD Insights, S. 31-32.
- Klein, N. (2007). *Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/München: Diederichs.
- Krautz, J. (2012). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Sonderheft „Demokratie setzt aus“ der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2012, S. 86-128. Online: <http://www.phvn.de/images/krautz.pdf> [abgerufen am 21.02.2014]
- Krautz, J. & Schieren, J. (Hg.) (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlagen der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuenheim, E. (2011). Wider die Ökonomisierung von Bildung. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 13.04.2011, S. N5.

- Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, *Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, Heft 09/2011.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.
- Niemann, D. (2010). *Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations*. TranState Working Papers No. 99. Sfb597. Online: <http://www.sfb597.uni-bremen.de/homepages/niemann/arbeitspapierBeschreibung.php?ID=139&SPRACHE=de&USER=niemann> [abgerufen am 21.02.2014]
- OECD (2004). *Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt*. Online: <http://www.oecd.org/general/33808614.pdf> [abgerufen am 21.02.2014]
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Online: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [abgerufen am 21.02.2014]
- Olearius, C. & Thiemann, B. (2012). Siechtum mit System. In: *FAZ* vom 08.12.2012.
- Sauer, S. (2012a). Viele Studenten, wenig Lehrlinge. In: *Berliner Zeitung* vom 30.08.2012
- Sauer, S. (2012b). Akademiker werden zum Problem. In: *Mitteldeutsche Zeitung* vom 29.08.2012.
- Schulversuch ProReKo (2008) (Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren), Niedersachsen, Abschlussbericht, 7. Juni 2008.
- Spaemann, R. (2001). Disziplin und das Problem der sekundären Tugenden. In: ders.: *Grenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Straubhaar, T. (2004). Humankapital, Devisenquelle der Zukunft. In: D. Dettling/ Ch. Prechtel (Hrsg.): *Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 22-30.
- Thielemann, U. (2010). *System Error. Warum der freie Markt zu Unfreiheit führt*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ulrich, P. (2008⁴). *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern: Haupt Verlag.
- Ulrich, P. (2010). *Zivilisierte Marktwirtschaft. Eine wirtschaftsethische Orientierung*. Bern: Haupt Verlag.
- Wehner, U. (2009). Etwas Können – Jemand Werden. Bildungstheoretische Vermessungen zwischen Qualifikations- und Identitätstheorie. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1/2009, S. 81-98.
- Weinert, F. (1999). Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- World Bank (1995). *Priorities and Strategies for Education*. Washington DC: World Bank.

Lernen in Beziehungen

Thomas Fuchs

Universität Heidelberg, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Wie kein anderes Lebewesen bedarf der Mensch seiner Artgenossen, um seine Anlagen zu Fähigkeiten zu entfalten; dazu gehören insbesondere seine sozialen und kommunikativen Fähigkeiten. Ihre Entwicklung verläuft in enger Wechselwirkung von organischen Reifungsvorgängen im Gehirn und interaktiven Erfahrungen. Wichtige Stufen dieser Entwicklung sind

1. die von Geburt an mögliche Nachahmung von Gesten und Ausdrucksformen anderer;
2. der Erwerb von interaktiven Verhaltensmustern im Umgang mit den Bezugspersonen in den ersten Lebensmonaten;
3. die Entwicklung der „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ auf äußere Objekte im 9. Lebensmonat; und schließlich
4. das Erlernen symbolischer Interaktionsfähigkeiten von der Zeigegeste bis hin zur Sprache im Verlauf des 2. Lebensjahres.

Im Vortrag werden diese grundlegenden Schritte der menschlichen Sozialisation unter phänomenologischen, entwicklungspsychologischen und neurobiologischen Aspekten dargestellt.

Schlüsselwörter: Lernen, Beziehung, Bindung, Entwicklung, Gehirn, Kommunikation, Intersubjektivität, Bindung, Spiegelneurone,

ABSTRACT. Unlike any other creature, a human being requires fellow human beings in order to develop one's potential into abilities; of special importance among these are one's social and communicative abilities. The development of these depends on the interplay between organic maturation processes in the brain and interactive experiences. Important steps of this development include:

1. the ability to imitate gestures and forms of expression of others, which is possible from birth on;
2. the acquisition of interactive behavioral patterns in relation to caregivers in the first month of life;
3. the development of "joint attention" on external objects in the ninth month of life; and finally,
4. the learning of the capability to interact symbolically, i. e., from the pointing gesture until speech during the second year of life.

These fundamental steps of human socialization will be presented in a phenomenological, developmental psychological, and neurobiological light.

Einleitung

Seit der Antike hat sich der Mensch als das Wesen ausgezeichnet, das Sprache hat – als *zoon lógon échon*.¹ Die Sprache gilt bis heute als das spezifische Merkmal von Homo sapiens. Erst die vergleichende evolutionäre Verhaltensforschung und die Säuglingsforschung der letzten Jahrzehnte haben uns gezeigt, welcher Reichtum von Kommunikation und Dialog sich beim Menschen schon vor dem Erlernen der Sprache herausbildet. Die nonverbale Kommunikation, die Körpersprache, wie man sie auch nennt, wird vermittelt durch Mimik und Gestik, durch Berührungen, durch die Intonation der Stimme und schließlich durch die gesamte

1. *lógos*, eigentlich das Wort oder der Sinn, avancierte später zur Vernunft, so dass die lateinische Übersetzung *animal rationalis* nicht mehr die gleiche Bedeutung hatte wie im Griechischen.

Körperhaltung. Diese Ausdruckskommunikation des Menschen weist eine Differenziertheit und Vielfalt auf, die im Tierreich einzigartig ist. Sie ist, wie wir noch sehen werden, auch die Grundlage, auf der sich die sprachlich-symbolischen Formen der Verständigung überhaupt erst entwickeln können.

Die Körpersprache bleibt aber auch für uns Erwachsene die Basis unserer Beziehungen. Das liegt zum einen daran, dass sie – jenseits aller verbalen Beteuerungen – den eigentlichen Gefühlsausdruck vermittelt, der für die Beziehungsebene der Kommunikation entscheidend ist. Zum anderen trägt die Körpersprache im Unterschied zur verbalen einen unmittelbaren Charakter. Wir haben sie nur bedingt unter Kontrolle und sind ihr zumeist gewissermaßen ausgeliefert. Die meisten körpersprachlichen Signale laufen rand- oder unbewusst ab, und wir können sie nicht bewusst zur Kommunikation einsetzen. Friedrich Nietzsche hat das auf den Punkt gebracht: „Man lügt wohl mit dem Munde; aber mit dem Maule, das man dabei macht, sagt man doch noch die Wahrheit.“ (Nietzsche, 1984, S. 84) Mimikanalysen haben gezeigt, dass etwa ein künstliches Lächeln weniger Gesichtsmuskeln aktiviert (v.a. der Augenringmuskel ist nicht beteiligt) und daher für den guten Menschenkenner immer durchschaubar bleibt. Freilich können wir die Mimik auch verstellen oder zumindest still stellen. Aber in der Regel werden wir uns im Kontakt mit anderen unbewusst mehr auf die nonverbalen Signale verlassen als auf seine Worte, nämlich wenn es um die Beziehung, das Vertrauen, die „Chemie“ zwischen uns und dem anderen geht.

Daher tun wir gut daran, uns anhand der frühkindlichen Entwicklung deutlich zu machen, auf welcher Grundlage sich die menschliche Dialogfähigkeit entfaltet. Zwar regeln wir unser Leben, unsere Informationen und Beziehungen als Erwachsene in hohem Maß durch die Sprache, ja zunehmend durch digital-elektronische Zeichenkommunikation. Doch diese symbolische Sprache bleibt immer angewiesen auf eine ursprünglichere Kommunikation, die gewissermaßen schon unsere Körper miteinander verbindet und eine grundlegende Intersubjektivität herstellt, die der französische Philosoph Merleau-Ponty (2003, S. 256) einmal als „Zwischenleiblichkeit“ bezeichnet hat.

Im Folgenden will ich die biologischen, psychologischen und sozialen Grundlagen unserer Dialogfähigkeit darstellen. Ich beginne dabei mit einem kurzen Blick auf die Gehirnentwicklung, denn diese stellt ja die Basis für alle Lernprozesse dar, die sich in der Kindheit vollziehen. Dann werden wir die Schritte, die vom ersten Lächeln zum ersten Wort führen, in Grundzügen nachverfolgen.

Neuroplastizität und Entwicklung

Der Mensch bedarf wie kein anderes Lebewesen seiner Artgenossen, um seine Anlagen zu Vermögen zu entfalten. Keine andere Spezies kommt aber auch mit einem so plastischen und formbaren Gehirn zur Welt wie der Mensch. Aufgrund der neuronalen Plastizität, also der Ausbildung der Synapsenstruktur vor allem in der frühen Kindheit, entwickelt es sich zu einem Organ, das komplementär zu seiner Umwelt passt wie der Schlüssel zum Schloss. Unsere neurobiologischen Anlagen bedürfen also der passenden emotionalen und intellektuellen Angebote unserer Bezugspersonen, um sich zu entfalten. Der Mensch ist im Sinne des Wortes ein „*zoon politikon*“, ein soziales Lebewesen, dessen Organismus bis in das Gehirn hinein durch die Gemeinschaft mit anderen geformt wird. Mit anderen Worten: Das menschliche *Gehirn ist wesentlich ein sozial und biographisch gebildetes Organ*.

Das ist deshalb für unser Thema so wichtig, weil das Erlernen der Kommunikation kein genetisch festgelegtes Programm darstellt, das nur aktiviert werden muss, sondern sich von Anfang an durch die soziale Interaktion vollzieht. Die emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten des Kindes entwickeln sich in einer Wechselwirkung von biologischen Potenzialen und interaktiven Erfahrungen in seiner sozialen Umwelt.

Der amerikanische Neurophysiologe Hebb formulierte 1949 das Grundgesetz des synaptischen Lernens: Simultan aktivierte Neuronen verstärken ihre synaptischen Koppelungen bzw. bilden zusätzliche Verschaltungen. Dies führt zu einer Bahnung, also künftig erhöhten Signalübertragung. Selten oder gar nicht benutzte Verbindungen hingegen werden wieder abgebaut, was dem Verlernen entspricht. Man könnte dies mit einem Dschungelpfad vergleichen, der bei häufigem Begehen allmählich breiter und schließlich zu einem bequemen Weg wird; bleibt er jedoch unbetreten, so wird er überwuchert und verschwindet

schließlich wieder. Häufig genutzte neuronale Verbindungen gleichen gut ausgetretenen Pfaden, während selten aktivierte Verschaltungen wieder verloren gehen.

Ein gewaltiger Überschuss an Neuronen und Synapsen wird in den ersten Lebensmonaten gebildet und dann je nach Anregung und Gebrauch gefestigt oder wieder abgebaut. Es sind zunächst fast doppelt so viele Synapsen wie schließlich gebraucht werden. Dieser erfahrungsabhängige Selektionsprozess formt bis zum Ende des zweiten Lebensjahrs das bleibende anatomische Nervennetzwerk. Lebenslang veränderlich bleibt aber seine Feinstruktur in Form von synaptischen Verschaltungsmustern, ja sogar die Neubildung von Neuronen im erwachsenen Hippocampus konnte inzwischen nachgewiesen werden. So wie Muskeln durch Übung wachsen, ohne Tätigkeit aber atrophieren, so wachsen oder degenerieren je nach Ausübung einer Funktion die für sie zuständigen neuronalen Netze.

Die Struktur unseres Gehirns verändert sich also mit jedem Gebrauch, in Abhängigkeit von den Reizen, die jede Sekunde auf das Gehirn treffen, und von den Beziehungen, die es vermittelt. Das Gehirn eines Menschen repräsentiert gleichsam die Summe aller Erfahrungen aus seiner Vergangenheit. Es ist umso beeindruckbarer, je jünger der Mensch ist, je intensiver die Eindrücke sind und je öfter diese wiederholt werden. Grundsätzlich gilt aber das ganze Leben hindurch: Wir schaffen und verändern durch unsere Erfahrungen ununterbrochen die neuronale Struktur unseres Gehirns und damit auch unsere Wahrnehmungs- und Handlungsbereitschaften – kurz, wir verändern uns selbst.

Primäre Intersubjektivität

Nach diesen Vorbemerkungen zur Neuroplastizität will ich mich nun dem eigentlichen Thema, der Entwicklung der Kommunikation in der frühen Kindheit zuwenden. Ich werde dabei immer wieder einen Blick auf die biologische Basis dieser Entwicklung werfen. Beginnen wir mit dem ersten Lebensjahr, der Phase, die in der Säuglingsforschung auch als die der „primären Intersubjektivität“ bezeichnet wird (Trevorthen, 2001).

Zwischenleibliche Resonanz und Empathie

„Am Anfang war Beziehung“ – und die unmittelbarste Form der Beziehung zur Welt stellt der Tastsinn her. Der taktile Körperkontakt, das Berühren, Hochheben, Wiegen und natürlich auch das Stillen, ist die erste Form der Kommunikation zwischen Mutter und Kind. Er vermittelt nicht nur die Erfahrung des Getragenen, Gehaltenseins, der Wärme und Geborgenheit – entscheidende Erfahrungen für die Entwicklung des Urvertrauens in die Welt und in die anderen Menschen. Auf biologischer Ebene kommt es bei beiden auch zur Oxytocin-Ausschüttung – ein Hormon, das nicht nur den Milchfluss anregt, sondern auch die Bindung zwischen Mutter und Kind unterstützt. Auch Tiermütter kümmern sich umso intensiver um den Nachwuchs, je höher ihr Oxytocin-Spiegel ist. In traditionellen Kulturen ist der Körperkontakt zwischen Säugling und Bezugspersonen viel intensiver als in den Industriestaaten, und dies hat sicher eine höhere Bindungssicherheit der Kinder zur Folge.

Gehen wir über zum Sehsinn. Auch hier sind Säuglinge schon biologisch auf soziale Interaktionen eingestellt. Sie verfügen zum einen über die angeborene Fähigkeit, belebte und unbelebte Objekte zu unterscheiden. Zum anderen zeigen sie von Geburt an eine erhöhte Aufmerksamkeit für Gesichter. Ja mehr noch: Sie sind sie auch von Anfang an in der Lage, Gesten von Erwachsenen wie Zunge zeigen, Mundöffnen, Stirnrunzeln u.a. zuverlässig nachzuahmen (Meltzoff & Moore, 1977). Sie verfügen über ein angeborenes soziales Körperschema, so dass sich der eigene Körper des Säuglings mit der Wahrnehmung des anderen verbindet, also beide von vorneherein als verwandt erfahren werden. Das Neugeborene nimmt also seine Mutter nicht als bloßes „Bild“ oder Gegenüber wahr, sondern *mimetisch*, indem es ihren Ausdruck in sich nachbildet. Die Forschungen der letzten 1-2 Jahrzehnte sprechen dafür, dass diese Fähigkeit des menschlichen Säuglings zur spontanen Nachahmung von Ausdruck und Handlungen anderer die Grundlage für die Empathie und das zwischenmenschliche Verstehen ist – wir kommen darauf zurück.

Durch zahlreiche kulturvergleichende Studien ist es heute belegt, dass bestimmte Grundmuster menschlicher Mimik zunächst auf biologischer Basis hervorgebracht und auch verstanden werden. Sie

sind an stammesgeschichtlich alte Teile unseres Gehirns gebunden, nämlich an Stammhirn und limbisches System. Dementsprechend gibt es einen Satz von sechs Grundemotionen, deren mimischer Ausdruck in allen Kulturen gleich ist, nämlich Freude, Trauer, Wut, Ekel, Überraschung, Angst. Entsprechende Ausdrucksformen sind etwa Stirnrunzeln, Naserümpfen, Augenaufreißen, Weinen, Lächeln, Augenbrauen hochziehen, usw. So entwickeln Säuglinge ungefähr sechs bis acht Wochen nach der Geburt die Fähigkeit, auf ihre Umgebung mit Lächeln zu reagieren und so mit anderen Menschen in Interaktion zu treten und Bindungen aufzubauen. Natürlich treten später andere, stärker kulturprägte Emotionen und Ausdrucksformen hinzu.

Über diese Nachahmungs- und Ausdrucksformen entwickelt sich nun auch zunehmend eine *emotionale Resonanz* des Säuglings mit der Mutter. Sie antwortet auf seine Signale und Initiativen intuitiv mit geeigneten stimmlichen und gestischen Reaktionen. Mütter benutzen dabei unbewusst vereinfachte, prototypische Verhaltensformen (Ammensprache, expressive Mimik, Augenkontakt, Begrüßungsreaktion u.a.), die den noch unentwickelten Repertoires des Kindes entsprechen. Die Säuglingsforscher Papoušek und Papoušek (1995) haben diese und ähnliche Umgangsformen als „intuitive mütterliche Kompetenzen“ bezeichnet. Mütter (aber auch Väter) verfügen danach über ein biologisch angelegtes unbewusstes Wissen, das sie dazu befähigt, sich dem Säugling durch Laute, Mimik und Gestik verständlich zu machen, ihn angemessen zu beruhigen oder zu stimulieren, und sich dabei von den kindlichen Signalen leiten zu lassen.

Dieser frühe Dialog von Mutter und Kind ist besonders geprägt von *musikalischen* Ausdrucksqualitäten, vom Rhythmus und von der Dynamik der mimischen, stimmlichen und gestischen Interaktion („crescendo“, „decrescendo“, fließend, weich, explosiv etc.). Sie führt zu der wechselseitigen „Affektabstimmung“ und den „gemeinsamen Bewusstseinszuständen“ von Mutter und Säugling, die die Säuglingsforschung hervorhebt. Daniel Stern (1998a) hat auch von einem „gemeinsamen Tanz“ gesprochen, den Mutter und Säugling spontan miteinander vollführen. Im Laufe dieser Kommunikation lernt das Kind zunehmend, den mütterlichen Gefühlsausdruck mit typischen wiederkehrenden Situationen in Verbindung zu bringen und so seine verschiedenen Bedeutungen zu unterscheiden. Zugleich lernt es seine eigenen Gefühle immer besser zu verstehen und zu differenzieren. Vor allem aber entwickelt es das Grundgefühl, mit anderen in einer gemeinsamen emotionalen Welt zu leben und mit ihnen verbunden zu sein.

Fassen wir alle diese Beobachtungen zum Gefühlsausdruck und zur Imitation zusammen, so können wir von einem ursprünglichen, auch biologisch angelegten *Resonanz- und Empathie-System* sprechen, das die frühe Entwicklung des Kindes prägt. Wir wachsen auf in einer ursprünglichen Sphäre kommunikativer „Zwischenleiblichkeit“, in der wir auch unser ganzes Leben hindurch bleiben: Immer wenn zwei Personen einander begegnen, sind sie von vorneherein in ein Interaktionsgeschehen einbezogen, das ihre Körper miteinander verbindet und ein intuitives Verstehen herstellt. Die Gefühle des Anderen werden in seinem Ausdruck unmittelbar verständlich, weil dieser in uns einen meist unbemerkten leiblichen Eindruck mit subtilen Empfindungen und Gefühlsvorstufen hervorruft. Daraus ergibt sich eine *zwischenleibliche Resonanz*: Man spürt den Anderen buchstäblich am eigenen Leib.

Spiegelneurone

Aus der Resonanz ergibt sich das Einfühlungsvermögen, die schon erwähnte Empathie. Sie ist das Fundament unseres sozialen Lebens und macht Kommunikation überhaupt erst möglich. Menschen fühlen sich ständig in das Denken und Fühlen anderer Menschen ein. Sie spüren den Schmerz und die Freude anderer, sie verstehen die Absicht hinter einer zum Gruß ausgestreckten Hand, sie verstehen, warum ein anderer nach einem Glas greift. Die neuronale Basis dieser Einfühlung ist in den letzten 10 Jahren entdeckt und erforscht worden, nämlich das System der Spiegelneurone („mirror neurons“; Rizzolatti et al., 2001, Gallese, 2001).

Diese Neuronen wurden zunächst bei Affen in der prämotorischen Hirnrinde identifiziert, die für die Bewegungsorganisation und -regulation zuständig ist. Inzwischen ließen sich auch beim Menschen in prämotorischen, aber auch anderen Arealen des Gehirns solche Neuronengruppen nachweisen. Spiegelneurone werden sowohl dann aktiviert, wenn wir eine ganz bestimmte Handlung wie etwa das Greifen nach einem Apfel oder einer Tasse selbst ausführen, als auch dann, wenn wir die gleiche Handlung bei einem

anderen wahrnehmen. Das Spiegelneuronensystem verknüpft also die interpersonelle Wahrnehmung mit der Eigenbewegung. Bereits bei der Beobachtung der Bewegung kommt es zu unterschwelliger Aktivität der entsprechenden eigenen Muskeln. Man könnte den Effekt so ausdrücken: Ich verstehe was es heißt, wenn du nach einer Tasse greifst, weil sich dabei in meinem Arm eine gleichartige Bewegung andeutet. Spiegelneurone werden auch dann aktiviert, wenn man sich die Ausführung einer Bewegung vorstellt, am meisten aber dann, wenn man eine beobachtete Bewegung *imitiert*. Auch die Imitation bei Säuglingen dürfte auf der Aktivität von Spiegelneuronen beruhen.

Das System hat also, soweit wir heute sagen können, zwei hauptsächliche Funktionen:

1. Es stellt eine Resonanz zwischen dem eigenen Körper und dem des anderen her und erleichtert damit das Verstehen seiner Handlungen.
2. Die Resonanz der Spiegelneurone bahnt auch Handlungsbereitschaften. Je öfter man eine Aktion bei Anderen beobachtet hat, desto niedriger liegt die Schwelle für ihre Nachahmung, desto leichter fällt sie auch. Auch die Imitation bei Neugeborenen dürfte auf der Aktivität von Spiegelneuronen beruhen. Damit stellt das Spiegelsystem die Basis für das Imitations- und Modell-Lernen dar, eine für die Kulturentwicklung zentrale menschliche Fähigkeit.

Auf der anderen Seite sind die motorischen Spiegelneurone sicher nicht die einzigen Systeme, die zum Verständnis der Anderen beitragen; dazu ist ihre Reichweite zu begrenzt. Neuronale Spiegelsysteme spielen aber auch bei der „Ansteckung“ durch Lachen, Weinen oder Gähnen anderer eine Rolle. Weitere derzeit intensiv erforschte Mitempfindungen betreffen Gefühlsreaktionen wie Schmerz oder Ekel: Beobachtet man die Ekelempfindungen Anderer bei einer unangenehmen Geruchswahrnehmung, so wird ein Areal in der vorderen Insel aktiviert, das auch eigenen Ekelreaktionen zugrunde liegt (Wicker et al., 2003). Aufgrund dieser Forschungsergebnisse kann man inzwischen von einem komplexen, über verschiedene Hirnregionen verteilten Spiegelsystem ausgehen, das Eigen- und Fremdwahrnehmung verknüpft und so zu einer Grundlage zwischenmenschlicher Wahrnehmung, Imitation und Empathie wird.

Freilich bringt auch dieses biologisch angelegte System die menschliche Sozialität nicht etwa hervor; seine Aktivität ist nicht einfach angeboren, sondern beruht auf typisch wiederkehrenden Erfahrungen. Das Greifen nach einem Apfel kann das Spiegelsystem erst aktivieren, wenn der Apfel für das Kind in bestimmten Situationen die *Bedeutung* eines Greifziels erhalten hat. Auch die Mitempfung von Gefühlsreaktionen wie etwa Ekel erfordert ein Verständnis der Situation, etwa für den Zusammenhang von Geruch und Ekel. Das Spiegelsystem kann also seine Funktion erst erfüllen, wenn es in einen *sozialen Interaktions- und Bedeutungsraum eingebettet* ist. Es gibt inzwischen auch Studien, die einen Trainingseffekt auf das Spiegelneuronensystem belegen (Catmur et al., 2007)

Implizites Gedächtnis

Gehen wir nun weiter in der frühkindlichen Entwicklung. Wie vollzieht sich eigentlich das soziale Lernen im ersten Lebensjahr? – Das Erinnerungsgedächtnis, in dem einzelne biographische Erlebnisse oder erlernte Fakten gespeichert sind, reift erst im 2. Lebensjahr aus. Doch es gibt noch eine ganz andere Form des Gedächtnisses. Das allermeiste von dem, was wir irgendwann erlernt haben, wenden wir nämlich ganz automatisch im alltäglichen Lebensvollzug an, ohne uns dabei an Vergangenes zu erinnern. Durch wiederholte Erfahrungen oder Übung haben sich Fähigkeiten oder Gewohnheiten gebildet, die in der passenden Situation unwillkürlich aktiviert werden. In der Gedächtnisforschung spricht man vom *impliziten* im Unterschied zum autobiographischen Gedächtnis (implizit = unwillkürlich, automatisch, ohne gezielte Aufmerksamkeit). Man kann es auch das *prozedurales Gedächtnis* nennen, denn es enthält vor allem Prozeduren oder Verhaltensmuster wie Laufen, Schwimmen oder Fahrradfahren, Sprechen oder Schreiben, aber auch die Fähigkeiten des Umgangs mit anderen, die wir bei jeder Begegnung zur Verfügung haben, ohne eigens darauf achten zu müssen.

Das implizite Gedächtnis beruht auf anderen Hirnstrukturen als das autobiographische Gedächtnis; es ist eher subkortikal organisiert und wesentlich früher funktionsfähig. Bereits 3-4 Monate alte Kinder sind

mittels des impliziten Gedächtnisses in der Lage, aus wiederholten Erlebnissen Regelmäßigkeiten zu bilden, sich Fähigkeiten anzueignen und zu lernen. Vor allem erwerben sie im Kontakt mit anderen interaktive Verhaltensmuster, die ihren Umgang mit anderen organisieren, „schemes-of-being-with“, wie Daniel Stern sie genannt hat – „Ich-mit-Mutter-beim-Stillen“, „Ich-mit-Vater-beim-Ballspielen“ usw. Daraus entsteht das, was man auch *implizites Beziehungswissen* nennt (Stern, 1998b): ein Wissen, wie man mit anderen umgeht – wie man mit ihnen Vergnügen hat, Freude ausdrückt, Aufmerksamkeit erregt, Ablehnung vermeidet, usw. Es ist ein zeitlich organisiertes, gewissermaßen „musikalisches“ Gedächtnis für die Rhythmik, die Dynamik und die „Untertöne“, die in der Interaktion mit den Anderen unhörbar mitschwingen.

Bereits in den ersten Lebensmonaten lässt sich ein Gedächtnis für solche gemeinsamen Interaktionssequenzen nachweisen, nämlich an den Erwartungen der mütterlichen Reaktionen, die das Kind zeigt. Babys lernen rasch, welche emotionalen Äußerungen die Eltern ansprechen, aktivieren oder eher abweisen usw. Sie zeigen deutlich Erwartungen, und daher auch Überraschungen und Enttäuschungen. Beim *still-face-Experiment* fordert man die Mütter auf, im Verlauf einer normalen Spielsituation mit ihrem Säugling zwei Minuten lang ihre Mimik starr zu stellen und gerade aus zu blicken. Babys reagieren darauf in der Regel mit deutlicher Irritation und Unruhe – die erwartete Resonanz der Mutter bleibt aus – und versuchen auf alle mögliche Weise, gestikulierend und vokalisierend, die Mutter wieder zur Rückkehr zum gewohnten Kontakt zu veranlassen.

Dabei lassen sich zwei Gruppen von Kindern differenzieren (Field, 1984; Papousek, 2001): (1) Kinder von sensiblen und lebhaften Müttern bleiben auch in der *still-face-Situation* aktiv und erwarten offensichtlich, dadurch die Mutter wieder in den Kontakt zu bringen; (2) Babys von Müttern mit eher unsensibler, mangelnder Resonanz, etwa aufgrund einer nachgeburtlichen Depression, reagieren dagegen anders: sie sind zwar anfangs beunruhigt, werden dann aber rasch passiv und hilflos. Sie haben nicht gelernt, ihr Verhalten wirksam im Kontakt einzusetzen, d.h. sie entwickelten ein gewohnheitsmäßiges Schema von anderen als relativ unerreichbar und unbeeinflussbar. Gelingt es den Kindern nicht, Beziehungsschemata zu erwerben, mittels deren sie mit anderen in sicheren Kontakt treten, so können sich auch ihre Bindungen nicht angemessen entwickeln. Sie zeigen im weiteren Verlauf eine deutliche Bindungsschwäche (Field et al., 1988). Wir sehen also, dass sich die frühe Interaktion und Kommunikation von Anfang an in den Gedächtnis- und Gehirnstrukturen des Kindes niederschlägt.

Bindungssystem

Damit kommen wir zu einem zentralen Begriff der Entwicklungspsychologie der letzten 1-2 Jahrzehnte, der Bindungstheorie. Nach John Bowlby, der diese Theorie in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt hat, werden die sozialen Beziehungen in der frühen Kindheit von einem biologisch angelegten Bindungssystem reguliert, das die Funktion erfüllt, die Nähe, Fürsorge und emotionale Verbundenheit mit den wichtigsten Bezugspersonen sicherzustellen (Bowlby, 1982). Es umfasst

1. biologisch verankerte, bei Kindern und Erwachsenen aufeinander abgestimmte *Signale* wie Suchen, Rufen, Anblicken, Weinen, Anklammern;
2. die entsprechenden *Triebregungen und Bedürfnisse* etwa nach Geborgenheit, Pflege, Wärme und Zuneigung;
3. die dazugehörigen *physiologischen*, etwa neuroendokrinen Funktionen.

Durch dieses System werden die elementaren Bedürfnisse des Säuglings erfüllt: Er ist angewiesen auf die Wärme des Körpers der Mutter, auf ihren Geruch, ihre Berührungen, ihre liebevollen Zuwendung, angemessene Anregung und Beruhigung. Diese Interaktionen spielen für die emotionale und soziale Entwicklung des Säuglings eine unersetzliche Rolle. Gelingt die komplementäre Ergänzung und Regulation durch die Mutter, dann wird der Säugling zunehmend fähig, seine Gefühlszustände, also auch unangenehme oder Stresszustände selbst zu regulieren. Zugleich gehen seine frühen Beziehungserfahrungen in das implizite Gedächtnis ein und werden als *sichere Bindungen* verankert. Er gewinnt das Grundvertrauen und die sichere Basis, um die Welt aktiv zu erforschen. Die ersten Beziehungen werden auch zu inneren Vorbildern, die seine späteren Beziehungen bis ins Erwachsenenalter maßgeblich prägen (Brisch et al., 2002).

Umgekehrt jedoch führen mangelnde Zuwendung, Geborgenheit oder Trennungen von der Mutter beim Säugling zu psychophysischen Stressreaktionen mit zunächst steigender Erregung, dann aber zunehmender Resignation, Apathie oder Verzweiflung. Schon aus den 60er Jahren sind die Untersuchungen von René Spitz (1967) an Heimkindern bekannt, die bei völligem Entzug emotionaler Fürsorge schwere Deprivations syndrome mit Apathie, Depression und erhöhter Sterblichkeit entwickelten. Bereits weniger gravierende Beziehungsstörungen etwa infolge einer nachgeburtlichen Depression der Mutter wirken sich nachteilig auf die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes aus (Murray & Cooper, 2003). Nicht nur die Entwicklung der kognitiven Hirnstrukturen, sondern auch die noch grundlegendere Reifung des emotionalen Beziehungssystems ist also ein erfahrungsabhängiger Prozess, der vielfältigen Störungsmöglichkeiten unterworfen ist (Fuchs, 2008a).

Sekundäre Intersubjektivität

Ich habe nun die frühen, also die non-verbalen Formen von Kommunikation und Beziehung dargestellt, die auch als primäre Intersubjektivität bezeichnet werden. In der nächsten Stufe, der sekundären Intersubjektivität, entwickelt sich die sprachlich-symbolische Kommunikation, die eigentliche menschliche Dialogfähigkeit. Betrachten wir diese Entwicklung etwas näher.

Ein entscheidender Schritt ist dabei die Entwicklung der „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ („joint attention“), bei der sich Mutter und Kind gemeinsam auf ein äußeres Objekt richten – eine Fähigkeit, die sich etwa ab dem 9. Lebensmonat ausschließlich beim Menschen entwickelt. Biologisch unterstützt wird diese Entwicklung dadurch, dass die Neubildung neuronaler Verschaltungen oder Synapsen in diesem Zeitraum ihren Höhepunkt erreicht. Hier liegt also die Phase der intensivsten Umwandlung von Umwelterfahrungen, insbesondere von sozialen Interaktionen, in die bleibenden Netzwerke des Gehirns (Markowitsch & Welzer, 2005, S. 174).

In diesem Alter beginnen Babys also, sich gemeinsam mit Erwachsenen Gegenständen zuzuwenden und sich dabei deren Aufmerksamkeit durch kurze Blicke zu vergewissern. Bald gehen die Babys aber auch dazu über, die Aufmerksamkeit der Erwachsenen durch *Zeigegesten* auf Dinge zu lenken: Sie zeigen auf ein Glas, damit die Mutter es füllt, auf ein interessantes Tier, damit sie es sieht, oder auch auf einen Gegenstand, den die Mutter sucht, um ihr zu helfen. Umgekehrt beginnen Babys nun auch, die *Zeigegesten* der Erwachsenen zu verstehen, also die „Bedeutung“ der deutenden Hand. Das Zeigen beinhaltet die gemeinsame Beziehung auf ein Drittes, das von beiden Partnern gesehen oder gehandhabt wird. In den *Zeigegesten* manifestiert sich eine spezifisch menschliche Kommunikation, die Verständigung über einen gemeinsamen äußeren Bezugspunkt. Hier liegt die grundsätzliche Grenze der mentalen Fähigkeiten anderer Primaten, die keine gemeinsame Aufmerksamkeit entwickeln können (Fuchs, 2008b, S. 25f.).

Die *Zeigegeste* ist also grundlegend. Der Säugling erlebt nämlich dabei, dass es eine Aufmerksamkeitsrichtung der anderen gibt, die er selber beeinflussen kann und die ihn selber beeinflusst. Er macht die Erfahrung, dass die Welt aus den Augen der Mutter anders aussieht als seine eigene Welt, dass er sich aber mit ihr darüber verständigen kann. Wenn er ihr etwas zeigt, dann kann er das nur, wenn er ein Verständnis davon hat, dass sie es noch nicht sieht, es aber vielleicht gleich sehen kann. Das heißt, er entwickelt das Verständnis dafür, dass es eine Perspektive außerhalb der seinigen gibt - die eines anderen. Das beginnt um den neunten Lebensmonat. Es ist eine so grundlegend neue Stufe, dass man auch von der 9-Monats-Revolution spricht (Tomasello, 2002).

Kinder verstehen nun auch, dass andere Menschen Ziele haben, und dass sie bestimmte Mittel einsetzen, um sie zu erreichen. Mit 12-14 Monaten sind sie bereits in der Lage zu begreifen, was ein Erwachsener tun möchte und führen eine unvollständige Handlung an seiner Stelle zu Ende. Nun haben sie auch die Möglichkeit, gezielt von anderen zu lernen. Sie fangen an, Handlungen anderer nicht mehr nur unwillkürlich nachzuahmen, sondern durch selbst gesteuerte *Imitation* einzuüben, etwa den Gebrauch von Werkzeugen. Dazu müssen sie Ziel, Zweck und Mittel der Handlung anderer erfassen können. Sie versetzen sich in sie, identifizieren sich mit ihnen und übernehmen in oft spielerischer *Imitation* ihre Haltungen und Rollen. Auf diese Weise erwerben sie spezifische Kulturtechniken im Umgang mit Objekten ebenso wie soziale Kompetenzen im Umgang mit Anderen.

Freilich gibt es außer der Zeigegeste noch weitere kommunikative Gesten, die sich in den ersten Lebensmonaten entwickeln. In nahezu allen Kulturen bedeutet z.B. ein Kopfschütteln „nein“. Der Anfang dieser Bewegung lässt sich bereits beim Säugling beobachten, der auf einen unangenehmen Reiz hin den Kopf zur Seite und somit das Gesicht vom Reiz weg bewegt. Im Verlauf der Stammesgeschichte kam es vermutlich zu einer Ritualisierung. Da das Signal eindeutig sein muss, wurde es auffälliger ausgeführt: durch eine Vergrößerung der Kopfdrehung bis über die Mittelachse des Körpers und durch Wiederholung der Bewegung. – Auf der anderen Seite steht ein Kopfnicken in den meisten Kulturen für ein „ja“. Das Senken des Kopfes bedeutete wahrscheinlich eine Art Demutsgeste, um sich dem Interaktionspartner zu beugen. Eine Ritualisierung erfolgte auch hier durch die Wiederholung und bedeutete: Ich beuge mich dem, was du sagst, ich bin einverstanden.

Mit den Gesten, besonders mit der Zeigegeste, sind nun aber auch die ersten Worte verbunden. Die Eltern zeigen auf Gegenstände und benennen sie. Und ebenso sind die ersten Worte, die Kinder verwenden, häufig verbunden mit Zeigegesten. Sie sind integriert in kooperative Aktivitäten, in die die Kinder einbezogen sind, und die von den Eltern strukturiert werden: Windeln wechseln, Essen im Kinderstuhl, mit dem Auto fahren, Enten füttern, einen Turm aus Klötzen bauen usw. Das Sprachvermögen entwickelt sich also in der gemeinsamen, auf die Umwelt gerichteten Praxis. Ohne eine sinnvolle Interaktion mit dem Erwachsenen, der einen neuen sprachlichen Ausdruck verwendet, hören Kinder nur Geräusche, die aus dem Mund der anderen kommen. Sie müssen erkennen, dass Bezugspersonen Wörter zielgerichtet, also mit einer Bezeichnungsabsicht verwenden. Daher übernehmen sie ein Wort für einen neuen Gegenstand nur dann, wenn die Aufmerksamkeit des Erwachsenen tatsächlich auf den Gegenstand gerichtet ist. Schaut die Bezugsperson in eine andere Richtung oder kommt die Stimme vom Band, stellt das Kind die Beziehung von Wort und Gegenstand nicht her.

Perspektivenübernahme und Selbstbewusstsein

Mit der Sprache erlernt das Kind ein grundlegend neues Medium der Kommunikation, aber auch der Erkenntnis der Welt und seiner selbst. Es vermag sich nun noch besser in andere hineinzusetzen, ihre Absichten nachzuvollziehen und ihre Perspektive im eigenen Handeln mitzudenken. Doch wie lernt das Kind eigentlich „Ich“ sagen? Wie kommt es zur Entwicklung von Selbstbewusstsein? Wir werden sehen, dass auch dieses Phänomen an die Beziehung und Kommunikation mit den anderen gebunden ist.

Zwar bringt der Säugling bereits ein sehr elementares Selbstgefühl, ein leibliches Selbsterleben mit. Er hat schon vor der Geburt grundlegende Empfindungen von Berührung und Bewegung, in denen er zugleich sich selbst spürt. Doch erst in den ersten Lebensmonaten entwickelt und differenziert sich dieses elementare Selbstempfinden, vor allem durch die Erfahrungen mit den anderen, die ihn ansehen und ansprechen. Die Vorstufen von Selbstbewusstsein entwickeln sich mit dem Sich-Spiegeln in den Augen der Mutter, also mit dem Angesprochensein von den anderen. Freilich kann der Säugling sein Selbstempfinden noch nicht reflektieren im Sinne eines „Ich“ oder eines Selbstbewusstseins, aber er spürt, dass er wahrgenommen wird und gemeint ist. Er ist ein „Selbst-mit-Anderen“, wie man es ausdrücken könnte.

Das bedeutet aber noch kein „Ich-Selbst“. Der entscheidende Schritt auf dem Weg zum eigentlichen Selbstbewusstsein vollzieht sich ab dem 9. Lebensmonat, wenn der Säugling die „gemeinsame Aufmerksamkeit“ erlernt und die Perspektive anderer zu begreifen beginnt. Würden wir alleine aufwachsen, könnten wir unserer selbst gar nicht bewusst werden. Wenn das Kind aber die Perspektive der anderen erfassen kann, lernt es auch, sich selbst mit ihren Augen zu sehen – und nur so entwickelt sich das Selbstbewusstsein. Das Kind lernt zum Beispiel zu verstehen, was es bedeutet, einen eigenen Namen zu haben, etwa dass ich „Monika“ bin. Das geschieht, wenn das Kind merkt, dass der Name auf es „zeigt“. Diese Bedeutung versteht das Kind im Laufe des zweiten Lebensjahres. Interessanterweise sagen Kinder ja zunächst einmal: „Monika spielt Puppen“ oder „Monika hat das gemacht“; sie benützen also erst ihren Eigennamen, bevor sie „ich“ sagen.

Im Laufe des zweiten Lebensjahrs wird es dem Kind auch möglich, sein Spiegelbild als sich selbst zu erkennen. Es gibt das bekannte Experiment, bei dem man Kindern unbemerkt einen roten Fleck auf die Stirn malt. Wenn sie sich nun im Spiegel sehen, greifen sie ab dem 16.-18. Lebensmonat an die eigene Stirn.

Sie verstehen also, dass das Spiegelbild sie selbst darstellt. Zuvor ist es für sie einfach nur ein lustiges Gesicht. Sich im Spiegel zu erkennen bedeutet, sich selbst aus der Perspektive der anderen, gewissermaßen von außen sehen zu können. Darin besteht ein Markstein in der Entwicklung des Selbstbewusstseins.

Ab dem 2./3. Lebensjahr schließlich lernt das Kind, mit dem Ich-Pronomen umzugehen. Das Pronomen Ich steht zwar für mich, aber es ist auch ein schwieriges, nämlich ein Wechselwort. Je nach dem Sprecher wechselt es ja immerzu den Ort. Ich sage jetzt „ich“, aber sobald Du anfängst zu sprechen, sagst du plötzlich auch „ich“ - eigentlich eine sehr verwirrende Doppeldeutigkeit. Erst wenn das Kind versteht, dass jeder gleichermaßen – es selbst aber auch – „ich“ sagen kann, begreift es die Allgemeinheit der persönlichen Perspektive. Nun ist es bei dem Verständnis angekommen, einer unter anderen zu sein, einer Gemeinschaft von Personen anzugehören.

Die Verinnerlichung sprachlicher Interaktionen lässt sich dann mit den *reflexiven, in sich dialogischen Denkprozessen* identifizieren, in denen das Kind über sich nachdenkt und sich auf sich selbst bezieht. In diesem Sinn hat bereits Platon die Gedanken als „das innere Gespräch der Seele mit sich selbst, das ohne Stimme vor sich geht“, verstanden. Selbstbewusstsein bedeutet die stets gegebene Möglichkeit dieses Selbstgesprächs. Es kann sich nur entwickeln, wenn das Kind die Perspektive der anderen auf es selbst erfasst und sich zu Eigen gemacht hat. Die dazu erforderlichen Strukturen des Präfrontallappens im Gehirn reifen in den interaktiven Erfahrungen heran, in denen das Kind von den anderen angesprochen und als eigene Person mit der Fähigkeit zur Selbststeuerung behandelt wird. Selbstsein, ja auch Selbstständigkeit, Autonomie und Freiheit sind ebenso wie die dafür erforderlichen Gehirnstrukturen letztlich soziokulturell erworbene Fähigkeiten.

Zusammenfassung

Der Mensch kommt nicht als ein Einzelwesen auf die Welt, das erst nach und nach in die Gemeinschaft eingeführt werden muss. Er ist vielmehr schon biologisch von Anfang an auf Beziehung zu anderen angelegt. Gerade der fast ausschließlich in Gruppen und Sippen lebende Frühmensch war für sein Überleben auf ein hochdifferenziertes System von Kommunikation, Kooperation und Beziehungen angewiesen. Das *Bindungssystem* erfüllte dabei nicht nur für die Säuglinge die Aufgabe, die Nähe, Fürsorge und emotionale Verbundenheit mit den wichtigsten Bezugspersonen sicherzustellen. Auch die Beziehungen zwischen den erwachsenen Mitgliedern der Sippe wurden und werden wesentlich vom psychobiologisch verankerten Bindungssystem getragen. Darüber hinaus entwickelte sich mit dem *Resonanz- und Empathiesystem* bei den höheren Primaten und vor allem beim Menschen ein biologisch angelegtes System subtilen sozialen Verstehens. Es umfasst die von Geburt an mögliche Nachahmung des Ausdrucks von Artgenossen und die Affektabstimmung in der Interaktion von Mutter und Kind.

Auf dieser Basis entwickelt sich beim Menschen wie bei keiner anderen Gattung die Fähigkeit der Ausdruckskommunikation, des Mitfühlens und Einfühlens. Menschliche Kommunikation beruht primär auf dieser vorsprachlichen, nonverbalen Kommunikation, die wir auch als frühe Zwischenleiblichkeit bezeichnen können. Im ersten Lebensjahr wird die Basis von Beziehung, Bindung und wechselseitigem Verstehen gelegt, die erforderlich ist, damit sich im Laufe des 2. und 3. Lebensjahres die symbolisch-sprachliche Kommunikation entwickeln kann.

Diese eigentlich dialogische Kommunikation tritt in der frühkindlichen Entwicklung zum ersten Mal in Form spontaner Gesten des Zeigens und Gestikulierens auf. Sie entwickelt sich in kooperativen Situationen, als eine Form des gemeinsamen praktischen Umgangs mit den Dingen. Diese Entwicklung beruht zum einen auf der Fähigkeit des Menschen, eine geteilte Aufmerksamkeit oder geteilte Intentionalität herzustellen: sich also gemeinsam mit einem anderen auf einen Gegenstand zu richten und zu wissen, dass der andere dies ebenfalls tut; gemeinsame Ziele, Absichten und ein wechselseitiges Wissen davon zu bilden. Zum anderen beruht die Entwicklung der Sprache auf den Grundmotiven der menschlichen Kommunikation, nämlich einander zu informieren, einander zu helfen und Gefühle miteinander zu teilen. Diese altruistische und kooperative Grundausrichtung unterscheidet den Menschen auch von den höchsten Primaten, die ihre Gesten nur einsetzen, um mit Hilfe des anderen einen Vorteil für sich zu erreichen (Tomasello, 2009).

Die Fähigkeit der gemeinsamen Aufmerksamkeit und das Verständnis der Perspektive anderer ist auch die Basis der Entwicklung des Selbstbewusstseins. Es enthält gleichsam einen verinnerlichten Dialog, in dem das Kind die Haltungen und Äußerungen anderer gegenüber dem eigenen Selbst in das eigene Bewusstsein aufnimmt. Dies manifestiert sich schließlich in der Fähigkeit, „ich“ zu sagen, das heißt, sich als eine Person unter anderen Personen zu begreifen. Das Ich ist in uns angelegt, und doch ist es ebenso eine Gabe der anderen.

Abschließend noch ein Wort zur Rolle des Gehirns. Wir haben gesehen, dass der menschliche Geist, die Sprache und das Selbstbewusstsein sich nur in der Interaktion von mit anderen entwickeln können. Geistige Prozesse werden nicht einem isolierten neuronalen Apparat produziert. Sie überschreiten vielmehr fortwährend die Grenzen des Gehirns ebenso wie des Körpers. Denn Geistiges beruht auf *Bedeutungen*, und Bedeutungen auf *Beziehungen*. Sie leiten sich ab von der frühkindlichen Erfahrung der geteilten Aufmerksamkeit, des Zeigens, und vom gemeinsamen Gebrauch der Worte. Neuronale Muster, die diesen Bedeutungen entsprechen und zugrunde liegen, werden dem Gehirn im Verlauf der frühkindlichen Entwicklung eingeschrieben, aufgeprägt. Das Gehirn ist das „Organ der Möglichkeiten“, eine Matrix, die die Beziehungserfahrungen des Kindes aufnimmt und in bleibende Fähigkeiten verwandelt (Fuchs, 2008). Dadurch wird das Gehirn zum Organ des Geistes. Doch Geist ist ein Geschenk der anderen, der Gemeinschaft, nicht ein Produkt des Gehirns. Umso mehr tragen wir die Verantwortung, die pädagogischen Umwelten der Kinder so zu gestalten, dass sie ihre natürliche Tendenz fördert, nämlich in und durch Beziehungen zu lernen.

Literatur

- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol I: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brisch, K. H. & Grossmann, K. E. & Grossmann, K., & Köhler, L. (2002). *Bindung und seelische Entwicklungswege*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Catmur, C. & Walsh, V. & Heyes, C. (2007). Sensorimotor Learning Configures the Human Mirror System. *Current Biology*, 17: 1527-1531.
- Field, T (1984). Early interactions between infants and their postpartum depressed mothers. *Infant Behavior and Development* 18, 1-3.
- Field, T. & Healy, B. & Goldstein, S. & Perry, S. & Bendell, D. & Schanberg, S. & Zimmermann, E.A. & Kuhn, C. (1988). Infants of depressed mothers show "depressed" behavior even with nondepressed adults. *Child Dev* 59, 1569-1579.
- Fuchs, T. (2008a). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2008b). *Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays*. Kusterdingen: Die Graue Edition.
- Gallese, V. (2001). The ‚shared manifold‘ hypothesis. From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies* 8: 33-50.
- Markowitsch, H. J. & Welzer, H. (2005). *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Das Auge und der Geist*. Hamburg: Meiner.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science* 198: 74-78.
- Murray, L. & Cooper, P. (2003). Intergenerational transmission of affective and cognitive processes associated with depression: infancy and the pre-school years. In: L. Murray & P. Cooper (eds) *Unipolar depression: a lifespan perspective*, (pp. 17-46). Oxford University Press.
- Nietzsche, F. (1984). *Jenseits von Gut und Böse*, Frankfurt: Insel Verlag.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1995). Vorsprachliche Kommunikation: Anfänge, Formen, Störungen und psychotherapeutische Ansätze. In: H. G. Petzold, (Hrsg.) *Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung* Bd. II. (pp. 123-142). Paderborn: Junfermann.
- Rizzolatti, G. & Fogassi, L. & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Neuroscience* 2: 661-70.
- Spitz, R. A. (1967). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett.
- Stern, D. N. (1998a). *Die Lebenserfahrungen des Säuglings*. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. N. (1998b). The process of therapeutic change involving implicit knowledge: Some implications of developmental observations for adult psychotherapy. *Infant Mental Health Journal* 19: 300-308.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Trevarthen, C. (2001). The neurobiology of early communication: intersubjective regulations in human brain development. In: A. F. Kalverboer, & A. Gramsberg, (Hrsg.) *Handbook of brain and behaviour in human development*, (pp. 841-881). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wicker, B. & Keysers, C. & Plailly, J. & Royet, J. & Gallese, V. & Rizzolatti, G. (2003). Both of Us Disgusted in My Insula: The Common Neural Basis of Seeing and Feeling Disgust. *Neuron* 40: 655-664.

On the Possibility of Novelty: Subjectivity and Intersubjectivity in Teaching

Moira von Wright

Södertörn University, Huddinge, Sweden

ABSTRACT. Different conceptions of the subjectivity and selfhood of students scant little attention in teacher education today, yet they are central in any educational situation. The understanding of the condition of human subjectivity makes some educational perspectives and practices more intelligible than others. Still, neither teaching nor learning can be reduced to an anthropology or theory of human growth; education is always a “here and now situation” in a threefold relation between the educator, the student and the world (e.g. a subject). This article discusses the role of different conceptions of subjectivity, and shows how intersubjectivity plays a role in the experiences that students have in school. It also deepens the question of teacher authority and novelty in teaching. First, three different aspects of human subjectivity are pointed out, and with these in mind, teacher influence and the possibility of novelty in the educational situation is discussed. It is argued that the self, the ego-organism of each student, should not be a target for teacher authority, and that novelty appears in an intersubjective sphere. An understanding of subjectivity as manifold shows how an open and creative environment of teaching and learning with novelty and surprises can come about.

Keywords: subjectivity, intersubjectivity, teaching, novelty, authority, the pedagogical rule

On the Possibility of Novelty: Subjectivity and Intersubjectivity in Teaching

An important but still somewhat overlooked part of the work of teachers relates to those aspects of teaching that deal with novelty; with enabling situations that allow for experiences, surprises, and new knowledge. For education to come alive, there has to be more to it than mere “teaching” or mere “learning”. Tradition, repetition, compliance and habit may be important parts of education, but they do not enable newness. Many teachers somehow acknowledge this, and work towards enabling widening perspectives and classroom situations where surprises, new ideas, and knowledge can arise. However, most theories and discussions within teacher education tend to stick to rigid models and theories about development and the human self that inform the teachers about what to expect and how to act if expectations are not fulfilled. This way, few teacher-students learn to reflect upon how they as teachers influence the situation and how they encourage – or discourage – novelty in the educational realm. In this presentation, I try to shed light on some aspects of that important discussion. I hold that novelty is an integral part of education – that novelty is not “added” or brought into educational situations from the outside by the teacher or someone else, but rather that it grows out of the very situation itself. With the help of a widened understanding of subjectivity and teacher authority, I unfold this question. I suggest that a widened understanding of subjectivity and self makes it possible to speak about novelty in education in a way that a traditional, closed view of subjectivity does not allow.

Theory, subjectivity and educational relations

As already mentioned, in this article I deepen one of the most important and integral aspects of the educational relation, namely *subjectivity*, and I hold that subjectivity appears in (at least) three different

forms or dimensions in education. The common, closed view of subjectivity as a whole and inner part of the human stands in the way of an open and more complex but educationally relevant understanding. The ideas about human subjectivity presented here derive mainly from the works of George Herbert Mead (1922, 1967) and Hannah Arendt (1998). In addition, I turn to Lars Løvlie's (2007) conception of education in classrooms as a "pedagogy of place", because it allows one to think about intersubjectivity, shared meaning, and common action in education from the viewpoint of the situation itself, rather than from the subjective standpoint of one participant or another. I will also discuss how teacher authority and influence works. My thoughts on teacher influence and on the threefold pedagogical relation between teacher, student and world are mainly inspired by Mead, but here I also turn to the "pedagogical rule" presented by Rudolf Steiner (1924) in his lectures on curative education. Waldorf teachers commonly refer to this pedagogical rule, and therefore I find it proper for this occasion.¹ It is based on his multidimensional phenomenological understanding of the living human being, in which the human individual is understood from the perspective of four different aspects or "sheets": the physical, the living, the intellectual-emotional and the self, and they are connected in a structural hierarchy.

From the viewpoint of the teacher, it is important to understand how the teacher affects the students, and to recognize that in a regular educational interaction the teacher is also affected, as the "pedagogical rule" shows. From the viewpoint of the students, it is important that the educational situation allows the creation of new, shared meaning. For both, it is valuable to appreciate that there are moments in education when the asymmetry is set out of play, and these moments, though they may be brief, can contain both surprises and novel turns.

The educator's view on human subjectivity and educational relations needs to include several different aspects of subjectivity, and thereby to transcend the traditional idea of subjectivity as (merely) part of a single human self. This way, teachers can appreciate a wider spectrum of classroom communication, and they can better see how their authority works, and how they themselves are part of the educational relation.

Speaking of the possibility of novelty

It can be risky for the teacher to let educational situations grow or develop in unanticipated directions. Even in a well-orchestrated situation, a discussion can go astray and a teacher may risk losing the grip. Therefore many teachers prepare the situations so narrowly that there is no opportunity for a surprising turn or novel idea. But, as Løvlie (2007) has pointed out, all teaching needs a framing and all learning is tied to situations, "to places where experiences come about and leave their traces". The possibility of pedagogy, he holds, lies in its "places of experience". Within these possibilities lays the possibility of novelty.

To speak about education in terms of situations where pedagogical moments and novelty may appear and where love and goodness can be qualities calls for a vocabulary that differs from the discourse of methods of training, self-development, and skills. Our language of education echoes our view of the human being, with limitations and possibilities – and hence subjectivity. It also echoes our pedagogical ideas and traditions - which may originate as far back as from e.g. Socrates, Rudolf Steiner, Ellen Key or John Dewey. How we speak of our students, how we conceive of their subjectivity and their interrelations has an impact on how we plan education and on how it turns out. It has an impact on the work of the teachers, on educational practice here and now, and on the lived experience of the students.

When something new and unexpected happens in the educational situation, it happens in the intersubjective sphere of relations. Novelty is not introduced from the outside by a teacher or by a student, or by anyone else. Novelty originates in the educational situation itself, in a here and now. This possibility of novelty is the "possibility of pedagogy" that Løvlie (2007, p 32-33) speaks of.

Our language of education needs to be constantly updated and revised. And therefore we need to look closely at the relationship between teachers and students and at how teacher authority works. Nonetheless, teacher's actions cannot be guided instrumentally with the help of a pedagogical theory or an elaborated

1. This article is based on an invited key note speech at the Congress *The Educator's View of the Human Being – Consequences for Schools and Teacher Education*, Vienna, May 1-3, 2013, for researchers and Waldorf school teacher educators.

language, because in a creative situation there is always a possibility for something new, beyond the anticipated. As teachers, we must not only care about the goal-oriented effects of education (those with reference in the future) but also about the situation itself and the possibilities of each individual student in that very moment. The classroom is a “place where experiences come about and leave their traces (Løvlie, 2007, p 32)”- in every participant, including the teacher. Teacher authority needs to be handled with care, and established differently in different situations. Many aspects of what it means to be human and involved in educational relations are shared and common. The “pedagogical rule” (Steiner, 1924) focuses on these shared aspects in the teacher-student relationship. It illustrates the asymmetry of the relationship, and shows a systematic hierarchy of how they influence one another and how, mainly, teacher authority works. It can therefore be a fruitful tool for reflection.

Three dimensions of subjectivity

There are several dimension of subjectivity in education, and some are easier to grasp than others. First, we have the unique person *Who* I appear to be when I act and speak with others (Arendt, 1998); second there is the well-known inner and private subjectivity and *ego*; third the intersubjective dimension where we act together and new and shared meaning comes about (Arendt, 1998, von Wright 2000). In this intersubjective sphere of subjectivity, not the participants, but the educational situation itself is “the subject” (Løvlie, 2007, p 34-35).

The unique person, the Who beyond categories

Let me illustrate the dimension of subjectivity that emphasizes the uniqueness of each human being with the help of a story about a situation that could happen practically anywhere, in any school. I overheard this conversation many years ago in a Swedish school (compare Wright, 2000, p 156). At the collegium meeting, one of the teachers told about a new boy student who would begin in her class soon.

- Nice. *Who* is he? One of the colleagues asked.
- His name is Pekka. He is a boy from Finland. He is nine years old, speaks Finnish fluently but only a little Swedish. Fortunately, he seems bright and and is no troublemaker, so he will certainly pick up the language easily. Pekka plays the guitar and dreams of playing in a band. His parents have divorced recently and the mother and the children are now moving back to Sweden, where she comes from. He has a little sister who will come to our school next year, the teacher replied.

This way, the teacher informed her colleagues about the new student, but did she answer the question *Who* the new boy, Pekka, is? No, she told the others *what* Pekka shares with thousands of other students: name, language, family situation, interests etc. It is difficult – if not impossible – to capture the uniqueness of a person in ordinary language. Whatever it is that makes Pekka unique, and in that sense different from everybody else, cannot be defined in terms of age, temperament, constitution, family structure, hobbies, etc. *Who* Pekka is can only be disclosed when he is speaking and acting with others in concert. This implies that he speaks and acts with the others who inhabit the same educational space. In such situations *Who* Pekka is appears (only) to those who are participating in the situation. So if the teacher – or anyone else – is there simply as an onlooker or watcher, she does not share the experience. (Arendt, 1998, p. 181)

There is basically nothing wrong in using categories when we speak of human beings in general; categories make up most of our theories and scientific knowledge. But if we want to get a rich understanding of a specific person, and if we want to encounter another human being as a *unique subject* and as someone different from everybody else, we cannot come close to this person with the help of categories. They can only tell us the history of someone or how the person in question “ticks certain boxes” like age, temperament, constitution, gender, skills, family situation, etc. A language of categories risks dimming the attention of the teacher so that she cannot appreciate and see the child or student as *Who* he is. “*Who* one is” can thus only be seen and experienced in human action, together with others (Arendt, 1998). Therefore, the question of *who* I am, or who you are, is a question of appearance and not a question of inner traits or outer capabilities

or experiences. If the teacher does not appreciate this distinction between *what* people share in terms of descriptions, and *who* one might be, she might easily slip into reasoning as if they were the same thing, which would be unfortunate.

The inner self; the ego

Let us now turn to another aspect of subjectivity, the inner self, or the *Ego*, as we tend to call it. I pointed out in the previous section that we must not mistake the idea of a unique *Who* of a person with *what* categories a person can be identified with. Neither should we equate our private inner self, the *Ego*, with *Who* we are when we disclose ourselves to others. As human selves we all have inner lives and a sense of who we are, but this inner private is not revealed to others – and should not be so in education. I will return to this when I discuss the “pedagogical rule” of Steiner.

The uniqueness of each human self is not “inner”; it is *Who* we are with others in an intersubjective space that makes me different from you. This uniqueness cannot be pinned down and settled, but is always temporary, situated. In this important detail – in *Who* as an active performing aspect of the self - lies the possibility of education and the key to novelty.

When humans act and speak together and disclose who they are, their attention is directed towards the mutual situation and not towards their egos. Conversely, the self as inner and private is occupied with itself and it turns its attention towards itself, and its presentation is a self-presentation - often with the aim to find similarities. This, again, is different from acting in concert: Acting in concert means acting in performance, together in a public now (Arendt, 1998, Disch 1996, 34). It is shared experience in the moment.

Intersubjectivity in situ

The third dimension of subjectivity that I want to present is the situation of communication in which we all, as participating selves, are continually re-constructed. It is a situation where new and shared meaning can be created and where novelty may appear. In intersubjective communication we as *selves* are continually re-constructed (Mead, 1967).

In every teaching and learning situation, there is a possibility for something new to come about, and these moments of newness are of great importance for the well-being and flourishing of the students, but also for the development of knowledge. The wonder of the educational situation is the fact that it, at its best, turns out to be “more” than what is actually put into it. Education is not about transmission and repetition; true education always contains moments and parts of surprise and novelty. There is a risk that the teacher holds back these situations of potential novelty. The reasons may be varied: lack of understanding of how learning comes about, fear of chaos and loss of control, etc. An intersubjective understanding of subjectivity adds to a base for understanding the conditions for an open and creative environment of teaching and learning, where these rare moments of surprise and openness may come about. In intersubjective communication, when the situation is common and shared, everyone - including the teacher - is a participator. In these moments, the ever so important and dominant asymmetry of the teacher-student relationship is set out of play, and everybody is acting together, in concert (Disch, 1996). In this situation, individuality and each individual’s sense of self manifests itself, and nobody is an outside spectator - not even the teacher. This means that the teacher is neither evaluating nor interfering or interrupting from an outside perspective or expert point of view; not displaying authority and not demanding compliance.

The pedagogical rule: teacher authority at work

Let us now turn from subjectivity to another aspect of the educational relationships, namely to teacher authority and influence. The “pedagogical rule” (Steiner, 1924), illustrates how teacher authority works, and it can also show the mutual relationship between students and teachers, and thus show when moments can appear when the asymmetry is set out of play. In these moments, novelty may appear.

We tend to view teaching and learning in terms of an asymmetrical relationship where the teacher has the position of authority, knowledge, and responsibility, and the students have the position of the recipient: the growing and learning person. This is often very true, but if we reduce our understanding to merely this, we miss the point of education that transcends given knowledge, the possibility of pedagogy: novelty. There are educational situations where the asymmetry of the relationship between teachers and students is set out of play. These pedagogical moments can be of utmost importance, though sometimes almost unnoticed, and they can be complicated, because they are inherently unpredictable. They demand tact and serenity from the teacher.

If we look at a teaching and learning situations, and have a close look at the relationship between the teacher and the student, and want to understand how the teacher's communication affects the student, Steiner's "pedagogical rule" can be quite helpful. (The pedagogical rule is also referred to as the "curative educational law".) Here, Steiner captures the asymmetry of educational relationships. He recognizes the fact that the teacher does not have an impact on the "same" aspect as that from which he or she communicates. Steiner's point is that the asymmetry is that the teacher systematically addresses the student from another *aspect* than where the response of the student can be found, in accordance with the structural hierarchy of the human being. The self should be left free and untouched, basically because it is not a question for education or for the teacher. The pedagogical rule should be understood as normative. It illustrates how the teacher turns to, or speaks to the student in a way where the upper organisational aspect of the teacher addresses the following lower aspect in the student, in accordance with the hierarchy.

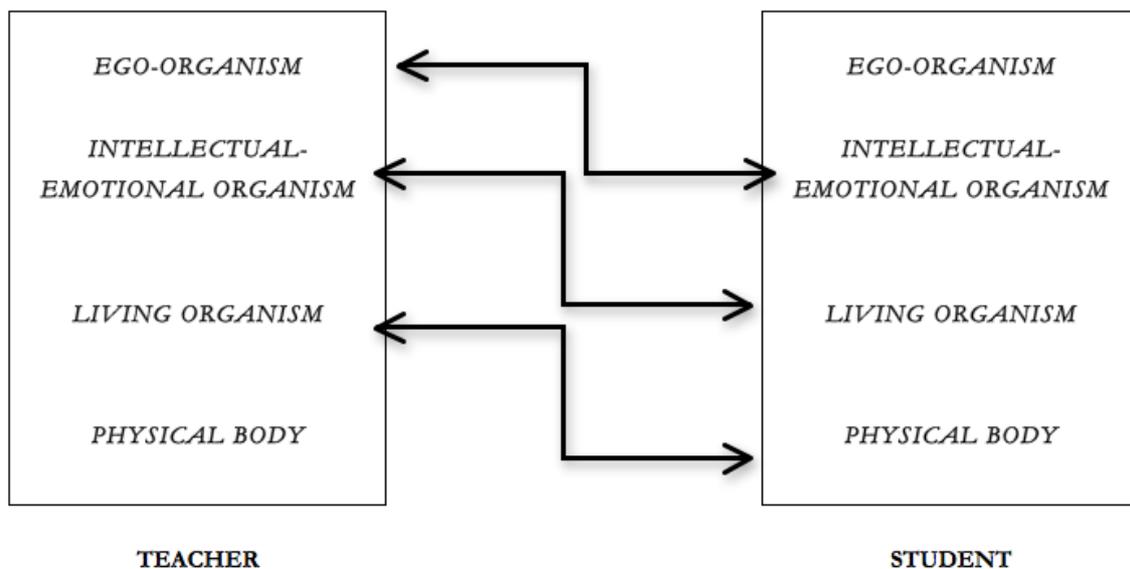


Figure 1. Mutual teacher-student influence, according to the pedagogical rule of Steiner 1924 in accordance with a lecture by Erik van Mansvelt (2003).

Figure 1 shows that the self, the ego-organism of the teacher speaks to the intellectual-emotional aspect of the student, and the intellectual-emotional aspect of the teacher speaks to the living organism of the student. The teacher is, however, easily tempted to turn directly to the ego-organism of the student and ask for compliance. But if the teacher does this, it blocks the possibility of novelty. So, according to Steiner, the self of the student must be left outside of the sphere of deliberate teacher authority and influence, because otherwise the teacher blocks the possibility for the student to have direct access to the new: The ego, the self, is a question for the student him or herself, because the self plays an important role in novelty and freedom. When we understand subjectivity in the open way that I have suggested, we can, with the help of the rule, understand why the teacher should not deliberately address the self, the emerging ego-organism of the young student.²

2. The ego-organism of Steiner is not fully compatible with any of the forms of subjectivity that I have suggested, but it contains aspects of both the inner *Ego* and the *Who* I am.

The important point here is that the pedagogical rule shows in what way the ego-organism - the self - of the student can stand outside of teacher authority and deliberate influence, whereas the other aspects of the student and subjectivity may still be engaged.

Novelty in educational situations

The rare creative moments where the pedagogical rule and the asymmetry of the situation is set out of play can be still and pass by unnoticed. In order to illustrate this point on novelty, I will tell about a situation that I witnessed in fourth grade in primary school (von Wright, 2011, p 140): It is Monday morning. The whole class is gathered in a ring, on a carpet, in a corner of the classroom, together with the teacher. They have a habit of sitting together, discussing what happened over the weekend. A girl has just talked about the dog she misses so much – it was recently put to sleep by the veterinarian. When she has finished speaking, this discussion followed:

One of the boys said: I had a rabbit called Daniel.

Another boy exclaimed: But that's what I am called!

What a lovely name, said the teacher.

How can we understand this situation? One boy remembers his dear pet; the other boy is surprised that a rabbit had the same name as he has. There are numerous ways, in which the teacher could have reacted – with numerous consequences. But in a light and serene voice she said: “What a lovely name!”

From the spectators point of view I suggest that the teacher directs the attention of the students by the way she communicates with them and through what she says. And they hear her say something positive: a *lovely* name!

As a spectator I might, however, also suspect that the teacher is dealing with anticipation and avoidance: Is the teacher perhaps anticipating a complicated situation and an unwanted continuation that might follow from these remarks? Is she trying to avoid misconceptions or harassment?

Yet another way of understanding what the teacher did is to hold that she confirmed what was said, but without affirming or encouraging it, and without making any moralizing or didactic “points”. After all, she could have said something about relevance. However, she said: “What a lovely *name*.” By saying this, the teacher confirms that there are different perspectives, many versions. She holds back judgments and possible new explanations or lessening interpretations (after all she does not say: “...all dear creatures and humans have names...”) To sum up: the teacher leaves her authority behind and allows intersubjectivity to take over. She speaks and acts in the common sphere.

What then is in the name that the teacher brings into the situation? She brings in the aspect of love in the name: the beloved pet, the beloved boy. She does not pick up the expected problems of categories or consistency. She neutralizes the possible problem of combining nature and humanity, and she releases a possible tension by showing that *the boys share something beautiful through the name, Daniel*.

What did the teacher not do? The teacher did *not* produce shame or guilt; not take sides; not fill in missing parts; not present a conclusion or value; not interrupt or quiet; not judge or evaluate; not give them other tasks. She did not produce confusion. She did not turn her attention to the individuals and address their egos, nor did she address their morals.

The teacher may quickly have turned several different possibilities through her mind before responding, but she did not say them out loud. She was both spontaneous and serene – and so was the situation. Somehow the teacher managed to shift the mode of awareness in the educational situation: A shared moment of open wonder and stillness came about.

Concluding remarks

In my presentation, I have deepened the question in what way an intersubjective understanding of subjectivity makes a difference for the students as growing, unique human beings. I have pointed at the relation between intersubjectivity and novelty in education. I have argued that an intersubjective understanding is essential for an open and creative environment of teaching and learning where new meaning and perspectives can come about.

An appreciation of human subjectivity as having many dimensions opens the way for a relational understanding of education that includes both teachers and students. This way, we can see how teachers affect students, and vice versa, and we can also see that subjectivity appears differently in different situations. A consequence is that in common classroom situations, when the educational situation aims to exceed the given and already known, the teacher must not attend to and control each individual student, but instead the teacher must attend to the situation itself, and so enable unexpected events and novelty.

I have suggested that we separate between the following dimensions of subjectivity in educational relations:

- The uniqueness of each person – which can be seen through a glimpse when one discloses *Who* one is, but cannot be known through categories or stories.
- The inner subjectivity and sense of self, *Ego*, that each person has is not a subject for deliberate education. We must keep this private inner self outside of education if we want to create a space for novelty.
- The intersubjective communication in which we as *selves* are continually re-constructed. This is where new and shared meaning is created and where pedagogical moments of surprise and novelty may appear.

In this article I have argued that our perspectives and attitudes as educators make a difference for the educational situation and the traces they leave in the students. I have not delved into different theories or anthropologies, because I do not believe that there is a single theory or anthropology that could ever serve as “the” pedagogical answer to any educational situation. The practice of education, the very situation, exceeds any pre-given idea, which is why we may speak of pedagogy as an art, and of experience and novelty as integral parts of education. Nonetheless, I have turned to an open understanding of human subjectivity with three aspects of subjectivity, and I have taken the Waldorf educational perspective on the student as a whole human being, understood as four sheets. These conceptions can inform our educational language and help us see if we let the “possibility of pedagogy” come about. A fixed view on subjectivity as merely an inner self points towards a closing of relationships, whereas an understanding of subjectivity as manifold points towards an opening of educational relations, with space for novelty and newness. I hold this latter perspective to be preferable, because it contains the possibility of embracing difference and newness, including not only the teacher but also every participant in the classroom.

Acknowledgements

I would like to thank Erik van Mansvelt for generously sharing his immense and thorough knowledge on the work of Rudolf Steiner, and for commenting on the drafts of this paper.

References

- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Second Edition. Introduction by Margaret Canovan. Chicago & London: The Chicago University Press.
- Dish, L. J. (1996). *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*. Ithaca and London: Cornell University Press
- Løvlie, L. (2007). The Pedagogy of Place. *Nordisk pedagogik, Vol. 27*, 32-37.
- Mead, G. H. (1922). A Behavioristic Account of the Significant Symbol, *Journal of Philosophy* 19, 157-163.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited by Charles W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Steiner, R. (1924). *Curative Education: Lecture 1-12*, Dornach. Available at: <http://www.rsarchive.org/Lectures/GA/?ga=GA0317> [Retrieved March 10, 2014]
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- von Wright M. (2011). Platsens pedagogik. In M. Jensen (Ed.), *Lärandets grunder. Teorier och perspektiv*, (pp. 137-142). Lund: Studentlitteratur.

Unpublished notes:

- van Mansvelt, E. (2003). *Life processes and human interaction*. Lecture, Ekenäs.

Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns

Bernhard Schmalenbach

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Der Beitrag erarbeitet die Dimensionen von Nähe und Distanz im Hinblick auf verschiedene Aspekte des pädagogischen Feldes: der Beziehung zwischen den handelnden Personen, der Beziehung zum Lerngegenstand, der Beziehung zur eigenen Persönlichkeit - unter Berücksichtigung kultureller Perspektiven und in der Verbindung von pädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung. Darüberhinaus wird der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsbildung und Lernen in der Waldorfpädagogik dargestellt, sowie die Bedeutung von Wissen, Theorien und inneren Bildern als Brücke zwischen der Pädagogin und den Kindern / Jugendlichen, unter besonderer Berücksichtigung unterschiedlicher Formen des Wissens.

Schlüsselwörter: Lehrer-Schüler-Beziehung; Dimensionen des Lerngegenstandes; Waldorfpädagogik; Formen des Wissens: explizites Wissen, implizites Wissen und ‚Lebendiges Wissen‘ im Sinne der Waldorfpädagogik; Die Bedeutung Innerer Bilder in der Pädagogik

ABSTRACT. The article explores the dimensions of proximity and distance with regard to different aspects of the educational field: the relationships between the various actors, the relationship to the contents of learning, the relationship to one's self - while taking into account cultural perspectives and the link between educational theory and empirical research. In addition, the article describes the connection between personal development and learning within Waldorf education; emphasis is given to the relevance of knowledge, theories and internal images/visualisation as a bridge between the educator and children/youth, taking into account different forms of knowledge.

Keywords: Teacher pupil relationship / dimensions of the contents of learning / Waldorf Education / Forms of knowledge: explicit knowledge, implicit knowledge and 'living knowledge' in terms of Waldorf Education / significance of inner pictures in pedagogy //

Das Zusammenspiel von Nähe und Distanz kann als eines der elementarsten anthropologischen Grundphänomene gelten, als ein immer von Neuem zur Aufgabe gestelltes Sich Finden eines Wesens, welches in seiner exzentrisch-distanzfähigen Position (Plessner 1961/1976, 56 ff.) und in seiner teilweisen Instinktoffenheit (Scheler, 1928/1986¹¹)¹ sich in einem Verhaltens-Spielraum gegenüber der Welt, den Menschen und sich selbst bewegt. Dieser Raum bildet sich in der Entwicklung der Menschheit wie des individuellen Menschen aufgrund des Zusammenhangs von aufrechter Haltung, der Befreiung der Arme und Hände von der Fortbewegung, der Ausbildung hoher motorischer Freiheitsgrade und der Entfaltung und Dominanz des Sehens als Fern-Sinn. Auf diese Weise entsteht eine Polarität, welche Martin Seel in dem Grundgegensatz von *Teilhabe* und *Beobachtung* beschreibt (Seel, 2006). Dieses Urphänomen entfaltet sich

1. Scheler spricht von der „existentiellen Entbundenheit vom Organischen“ (a.a.O., 38), dem Vermögen, die seine Umwelt in Form von „Gegenständen“ (39) zu erfassen und dem Vermögen, sich „als Lebewesen *emporzuschwingen* und von einem Zentrum gleichsam *jenseits* der raumzeitlichen Welt *alles*, darunter auch sich selbst zum Gegenstand seiner Erkenntnis zu machen.“ (47)

in zahlreichen Dualitäten: dem Gegensatz von Fernsinnen und Nahsinnen, von reflektierendem Denken und handelndem Eingreifen, von Annäherung und Distanznahme usw. – jeweils auf einem Kontinuum verbunden in vielfältiger Verschränkung. Auch die klassische, von Friedrich Schiller in seinen Briefen über die *Ästhetische Erziehung des Menschengeschlechtes* beschriebene Polarität von Formtrieb und Stofftrieb manifestiert das Wirken von Nähe und Distanz und weist zugleich auf ihre Vermittlung in der ‚freien Bewegung‘, in der Kunst und dem Spiel hin. Nicht von ungefähr sprechen Pädagogen von der Aufgabe, Nähe und Distanz ...auf kunstvolle Weise zu verschränken und zu vermitteln (Dörr & Müller, 2012³, 9) oder hier von einer Kunst im Sinne eines rational strukturierten „Regel- und Anwendungswissens“ in Verbindung mit einem „kreativ-intuitiven Handeln“ (Strobel-Eisele & Roth, 2013), 15). Wenngleich in diesem Gegensatz zuallererst die Ebene der Beziehung zwischen Pädagogen und Kind / Jugendlichen angesprochen scheint, so hat er auch für die weiteren Elemente im pädagogischen Feld eine fundamentale Bedeutung: der Bezug zum Lerngegenstand, der Bezug die Gruppe, und auf die Person der Pädagogin oder des Schülers selbst. Hermann Giesecke und andere warnen vor der Gefahr, mit der Beschäftigung von Nähe und Distanz in den Beziehungen einer Psychologisierung des pädagogischen Raumes Vorschub zu leisten und vor allem auch die Bedeutung von institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren zu ignorieren (Giesecke, 2013). Gerade in sozialpädagogischen Aufgabenstellungen wie etwa der Heimerziehung zeigt sich die überragende Rolle der institutionellen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Nähe und Distanz in den Beziehungen - wie etwa die Organisation der Arbeitszeiten, der Betreuungsschlüssel oder die Möglichkeiten zur Reflexion der Praxis durch Supervision u.a. (Müller, 2012³). Weitgehende Einigkeit herrscht darüber, dass Pädagoginnen und Pädagogen das Verhältnis von Nähe und Distanz auf professionelle Weise balancieren (Oevermann, 1996; Strobel-Eisele & Roth, 2013, Dörr & Müller, 2012³), und dies entsprechend der Arbeitsfelder und der mit ihnen korrespondierenden Altersstufen in differenzierter Weise. Bereits Hermann Nohl als Theoretiker des pädagogischen Bezugs wies darauf hin, dass die Beziehung zwischen Pädagogen und Kind ein Spektrum gegenläufiger Tendenzen in sich birgt und dadurch immer fragil bleibt: etwa zwischen Anerkennung und Veränderungswille auf Seiten des Pädagogen, zwischen ‚Hingabe‘ und Widerstand auf Seiten des Kindes (Nohl, 1935/1988, nach Klika, 2013).

Dabei bleiben Nähe und Distanz im pädagogischen Handeln immer aufeinander bezogen: wo keine Distanz mehr herrscht, kommt es zu Symbiosen, Übergriffen, Kämpfen, emotionaler Abhängigkeit. Wo jede Nähe fehlt, waltet Gleichgültigkeit. Zudem tragen Nähe und Distanz unterschiedliche Valenzen in sich: Nähe kann als Geborgenheit, Halt oder als Bedrängnis erlebt werden; Distanz als Freiraum, Toleranz oder als Indifferenz. Weiterhin gilt es, verschiedene und nicht linear verbundene Dimensionen der Nähe zu unterscheiden: physische Nähe, emotionale Nähe; Nähe durch geteilte Gemeinschaft; Nähe durch erlebte Ähnlichkeit, etwa in Persönlichkeit, Herkunft oder Überzeugung, Nähe durch eine gemeinsame Tätigkeit – im Handeln oder Denken, um nur einiges zu nennen.

Das Denken über Nähe und Distanz bleibt jedoch oft in räumlich physikalischen Kategorien verhaftet, womit deren Dialektik zu wenig berücksichtigt bleibt: so bietet eine räumliche und/oder emotionale Distanz nicht selten die Möglichkeit einer gesteigerten Nähe zu anderen Person durch den *freieren* oder *beweglicheren Blick*. Phänomenologisch zu unterscheiden ist weiterhin das Erleben des *Sich Annäherns* von dem Erleben der *Nähe*. Dies führt auf eine zeitlich-musikalische Ebene der Beschreibung. Die Musik bietet hier Kategorien der Beschreibung wie Rhythmus, Dynamik und Intervall (Harmonie) an, welche nicht von ungefähr in die Alltagssprache, und mehr und mehr auch in die wissenschaftliche Beschreibung sozialer Verhältnisse Eingang finden: eine Intervall-Skala etwa verbindet *Entfernung* und (Zusammen-) Klang in einer nicht linearen Weise. Hieraus ließen sich Charaktere von sozialen Nähe-Distanz-Verhältnisse entwickeln, bis hin beispielsweise zum Intervall der Oktave: in ihr entsteht Nähe im Modus der Distanz als Einklang. Der Verweis auf musikalische Parameter führt auf die Genese der Entfaltung von Nähe und Distanz in den Prozessen der frühen Kindheit, wo der ‚Freigelassene der Natur‘ (Herder) und seine Bezugspersonen das Zusammenspiel von Nähe und Distanz einüben. Hier ergeben sich Variationen nicht erst auf der individuellen, sondern bereits auf der gesellschaftlichen und kulturellen Ebene.

Nähe und Distanz in der Gruppe – kulturelle Gesichtspunkte (nach Keller, 2011)

Das Nachdenken über Nähe und Distanz sollte auch dessen kulturellen Rahmen miteinfassen – nicht nur angesichts der wachsenden Begegnung von kulturellen Milieus. Die Regulierung von Nähe und Distanz ist zwar eine anthropologische Konstante, aber sie unterliegt bedeutender kultureller Variabilität. Kulturvergleichende Studien zeigen, dass die Gestaltung von Beziehungen in westlich-industrialisierten Kulturen anders verläuft als in östlich-industrialisierten Kulturen, und wiederum anders in ländlichen Kulturen Afrikas oder Mittelamerikas, was sich anhand diverser Dimensionen oder Achsen darstellen lässt (Keller, 2011). Eine dieser Achsen verläuft zwischen den Polen Autonomie und Bezogenheit. Westliche Industriekulturen, und hier insbesondere die Mittel- und Oberschichten, betonen das Prinzip der individuellen Autonomie in einer überragenden Weise. Andere Kulturen wiederum betonen die Gemeinschaft stärker. Die Bedeutung dieser Orientierungen kann nicht hoch genug veranschlagt werden: Sie führen zu Unterschieden in den Lebenszielen, in den Gradmessern für Lebenszufriedenheit und in dem Aufbau der Identität. Eine in diesem Sinne westlich geprägte Persönlichkeit definiert sich daher über ihre individuellen Leistungen und Ziele, über ihren persönlichen Erfolg und ihre Eigenschaften. Bemerkenswerterweise werden diese kulturellen Ausprägungen bereits ‚in die Wiege gelegt‘, indem sie sich bereits in der Säuglingspflege manifestieren. So finden wir Unterschiede in der Betonung von Berührungen und körperlicher Nähe, in der Verwendung von Sprache, im Blickkontakt, in der Frage der Anzahl der Bezugspersonen und nicht zuletzt bei den Werten, welche den Kindern vermittelt werden. Erziehung in einer auf Individualität hin abgestellten Kultur zielt darauf ab, sich durchsetzen zu lernen, eigene Vorstellungen klar auszudrücken, Talente und Interessen zu entwickeln. Die Erziehungsziele einer auf Bezogenheit hin ausgerichteten Kultur lauten Wahrung der Gemeinschaft, Respekt vor dem, was Eltern und überhaupt ältere Menschen sagen, das Teilen mit anderen Mitgliedern der eigenen Gruppe und die Beförderung der sozialen Harmonie. Heidi Keller zeigt, dass die Orientierung auf Autonomie sich bis in die Bildungspläne der Frühpädagogik auswirkt. Diese regen an, das Kind so akzeptieren, wie es ist, seine Bedürfnisse wahrzunehmen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten auf eine individuelle Weise zu entwickeln, seine Grenzen zu respektieren, Bestätigung, Lob und Anerkennung äußern. Die Pädagoginnen werden zu einer Orientierung an der inneren Lebenswelt des Kindes, seiner Wünsche, Vorlieben und Intentionen geführt. Im Zentrum steht hier nicht das Kind an sich, sondern vor allem das Kind als *kognitives Wesen*, das entsprechend zu fördern ist.

Dieses Konzept, welches in enger Verbindung zu Konzepten des selbstgesteuerten Lernens steht, führt in Kindergärten etwa dazu, gemeinsame Mahlzeiten aufzuheben oder mit dem Kind morgens zu besprechen, welche Aktivitäten es denn heute durchführen möchte. In der Schule geht es um eine möglichst frühe Selbstständigkeit, in der Auswahl von Arbeitsmaterialien und Themen, in der frühen Aufforderung, Referate und Präsentationen zu halten, in einer Betonung individueller Förderpläne. Dieser Ansatz ist aus verschiedenen Perspektiven kritisiert worden (etwa Weinert, 1982, nach Strobel-Eisele, 2013, Giesecke, 2013, Felten, 2013), nicht zuletzt in seinen Auswirkungen auf Kinder, welche benachteiligt sind. Zur Frage steht hier nicht unbedingt die Orientierung auf die Individualität des Kindes als solches, sondern der hier waltende Begriff von Individualität, der in erster Linie kognitiv-sprachlich ausgerichtet ist und zugleich den Beitrag der Bezogenheit auf Gemeinschaft hin für die Ausprägung einer stabilen Individualität unterschätzt. Wenn dies zutrifft, so würde hier dem Vorschub geleistet werden, was der Psychiater Alain Ehrenberg in einer viel beachteten Zeitdiagnose das *erschöpfte Selbst* genannt hat. Dagegen verweisen etwa die Ergebnisse der Hattie-Studie auf die große Bedeutung der Gruppe für das schulische Lernen: ein erfolgreiches Lernen setzt voraus, dass eine positive allgemeine Stimmung in der Gruppe herrscht, die es auch ermöglicht, Fehler zu machen; ein soziales Gefüge, in dem Schüler Freundschaftsbeziehungen in der Gruppe haben und in dem sich Schüler gegenseitig belehren und fördern (Hattie, 2009, 104 ff.). Auch im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes wurzelt Lernen in der Verbindung von sozialen Beziehungen und Gegenstandsbezug.

Lernen in Beziehungen – frühkindliche Entwicklungsprozesse

In der frühesten Kindheit werden die Erfahrungen mit der Welt und die Erfahrungen mit den Menschen erst allmählich integriert: wir sehen den Säugling zunächst oft in intensivem Austausch mit seinen Bezugspersonen, und auf der anderen Seite die sich ihm zeigende Welt betrachtend und

erkundend – Gehörtes und Gesehenes verbindend, Dinge erkundend - und seien es die eigenen Hände. Entwicklungspsychologen beschreiben die ersten sozialen Erfahrungen mit den Bezugspersonen unter dem Begriff der *primären Intersubjektivität* (Trevarthen, 1979): Erfahrungen des Gehalten- und Versorgtwerdens, der intensive Austausch von Berührung, Mimik und Lauten, getragen im guten Fall von einer verlässlichen und feinfühligem Bezugsperson, welche die Bedürfnisse des Kindes erkennt und auf sie prompt und adäquat einzugehen vermag. Der Austausch von Säugling und Bezugsperson ist in hohem Maße leiblich verankert und seine zentralen Elemente sind Berührung, Rhythmus und Resonanz/ Spiegelung. Die Bezugsperson nimmt die Äußerungen des Säuglings in einfühlsamer Form auf, und spiegelt sie, aber wirkt auch in einer Weise auf das Kind ein, die man als modulierend bezeichnen kann: so werden Spannungszustände allmählich beruhigt oder in positiver Weise gemeinsam umgestaltet. Als weiteres Element zeigt uns die Forschung an vielen Beispielen, dass diese Dialoge rhythmisch strukturiert sind. Nicht umsonst werden hier Begriffe aus dem Bereich der Musik verwendet: Colwyn Trevarthen prägte daher den Begriff der *Communicative Musicality* (Trevarthen & Malloch, 2009) als eine nicht metaphorisch gemeinte Beschreibung der primären Intersubjektivität, welche zum Aufbau der Bindung führt und zugleich den Grund dafür legt, sich selbst wahrzunehmen und abzugrenzen. An der Synchronizität der Rhythmen und an der Kohärenz der Inhalte lässt sich eine fungierende Beziehung und Bindung ablesen – und vice versa (Beebe et al., 2002; Marwick & Murray, 2009). Im Hinblick der Beschreibung der Verhältnisse von Nähe und Distanz ergeben sich hier eine räumliche Ebene (physische Zuwendung und das Teilen des Lebensraumes), die Ebene der zeitlichen Struktur (Rhythmus und Synchronisation in der Beziehung von Mutter und Kind sowie in der Struktur gemeinsamer Tätigkeiten), die ikonische Ebene der Übereinstimmung / Entsprechung im Ausdruck (Spiegelung, Resonanz) und nicht zuletzt Nähe und Fremdheit auf einer personalen oder Wesens-Ebene der Begegnung, welche nicht auf andere Parameter vollständig reduzierbar ist.

Diese beiden Sphären nun werden im Laufe der ersten Jahres zusammengeführt, wenn sich der intersubjektive Bezug auf Gegenstände hin weitet, oder anders gesagt, der Gegenstandsbezug in einen sozialen Rahmen hinein genommen wird. Meilenstein und gleichzeitig Inbegriff dieser Entwicklung sind bekanntlich das deklarative Zeigen und das Verstehen der Zeigegeste um das erste Jahr, welches dann den Beginn der Sprache einleitet. Damit eröffnet sich die Sphäre der *gemeinsame Aufmerksamkeit*, deren Früchte die Sprache, aber auch das gemeinsame Spiel und damit einher gehend, der fortwährende Austausch von Gedanken sind. Gemeinsame Aufmerksamkeit kann als das Medium von Lernen und kognitiver Entwicklung gelten (Tomasello, 2002).

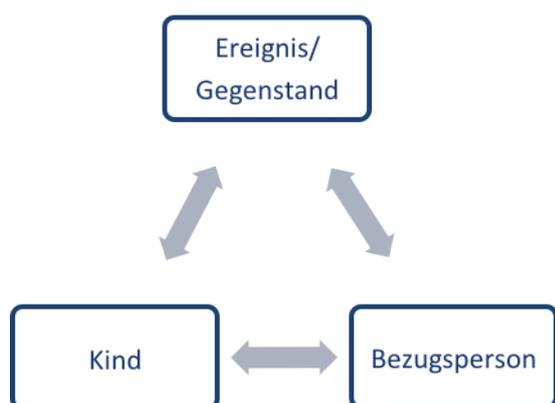


Abb. 1 : Struktur der Gemeinsamen Aufmerksamkeit

Die Struktur dieser Interaktion gründet auf der Koppelung von Handlung, Geste und Sprache. Dies geschieht immer wieder von neuem, jedoch nur dann mit Erfolg, wenn sich hier gemeinsame Gewohnheiten und ein geteilter Bedeutungsraum entfalten.

In den verschiedenen Unterrichtsgebieten wird nun an dem Aufbau gemeinsamer Bedeutungsräume gearbeitet, mehr oder minder erfolgreich. Wenn dies gelingt, kommt es dem Neurobiologen Gerhard Roth

zufolge zwischen Schülern und Lehrern zu einem „kognitiv-emotionalen Tanz.“ (Roth, 2011⁴, 312)² Roth weist z.B. darauf hin, dass Lehrende das Unterrichtsgeschehen zwischen Spannung und Entspannung wechseln lassen sollten - man kann etwa 3 bis 5 Min einer konzentrierten Darstellung folgen, dann braucht es eine Entspannung, durch einen Witz, oder etwa eine Geschichte. Auch den frühkindlichen Dialogen unterliegt eine Choreografie von Spannung und Entspannung; hier spielen die von Daniel Stern herausgearbeiteten Vitalitätskonturen (Stern, 2000⁷, 83 ff.) eine überragende Rolle, deren Funktion auch darin besteht, Ereignisse in eine szenisch-narrative Struktur einzufügen. Die Kommunikationsforschung hat in vieler Hinsicht gezeigt, dass Verstehen im Dialog an dem Eingeschwungensein von Rhythmen gebunden ist, nicht nur in der frühen Kindheit, sondern auch in den auf Sprache beruhenden Verstehensprozessen. Diese hier verlaufenden Synchronisations-Verhältnisse lassen sich mittlerweile auch auf neurobiologischer Ebene nachweisen.³ Damit erscheinen die oben skizzierten Stufen der Nähe auf der Ebene von Sprache und Denken – und damit in größerer Distanz: geteilte Lebenswelt, rhythmische Koppelung der Interaktion, Übereinstimmung auf der Ebene von Bildern und Begriffen, die Bereitschaft, sich aufeinander einzulassen.

Dieses Bild erweitert sich noch durch die zeitliche Dimension. Denn der Pädagoge gestaltet in erster Linie die Lernumgebung des Kindes in einer solchen Weise, dass das Kind hier anknüpfen kann. Der russische Entwicklungspsychologe Wygotskij prägte hier den Begriff der *Zone der nächsten Entwicklung* (Chaikin, 2010): Der Pädagoge unterstützt das Lernen in solcher Weise, dass er anknüpft an dem, was das Kind gegenwärtig kann und ihm ermöglicht mit seiner Hilfe den nächsten Schritt zu unternehmen. Um dies zu können, muss der Pädagoge nicht nur die gegenwärtige Entwicklungsstand kennen, sondern auch in der Lage sein mögliche Schritte vorwegzunehmen. Dies erfordert eine Einfühlung in die kognitiven Prozesse des Lernenden im Sinne der Antizipation eines entstehenden, sich gleichsam aus der Zukunft nähernden Vermögens und eine korrespondierende Haltung auf Seiten der Lernenden.

Bindung und Lernen

Nun bringen Kinder – und Pädagogen – verschiedene Voraussetzungen in diesen Prozess mit ein (Geddes, 2002, nach Jungmann & Reichenbach, 2013³). Bekanntlich unterscheidet die Bindungsforschung verschiedene Formen von Bindungsverhaltensweisen bei Kindern. Bindungsverhalten beschreibt das Verhältnis der Bezugnahme auf die andere Person und der Bezugnahme auf den Gegenstand – der freien Bewegung zwischen Bindung und Exploration. Auch hier zeigt sich die Verschränkung von Nähe und Distanz in der Zeit: So bildet das Erleben einer fürsorglichen, feinfühlig und zuverlässigen Haltung seitens der Bezugsperson die Grundlage für Autonomie und Zuwendung zur Welt.

So haben *sicher gebundene* Kinder die Erfahrung gemacht, dass ihre Bezugsperson feinfühlig auf ihre Äußerungen reagiert und ihnen einen verlässlichen Halt gibt, ohne den Freiraum zu sehr einzuschränken. Diese Kinder verhalten sich offen gegenüber neuen Situationen und wirken resilient – sie können mit Frustrationen umgehen und sind in der Lage, sich Hilfe zu suchen. Das sicher gebundene Schulkind hat ein stabiles und durchgängig positive Selbstbild, zeigt sich dem unbekanntem Stoff gegenüber aufgeschlossen, und fühlt sich durch den Lehrer in guter Weise gefördert. Alle Elemente befinden sich somit in einem Gleichgewicht.

Sogenannt *unsicher vermeidende* Kinder hingegen haben nicht die Erfahrung gemacht, dass ihren Bedürfnissen entsprochen wird; sie haben gelernt, Spannungssituationen mit sich allein ausmachen zu müssen. Sie ziehen sich daher oft in sich zurück und zeigen wenig Reaktionen. Daher halten diese Kinder eher Distanz zu den Lehrern und wenden sich den Aufgaben zu. Diese gibt ihm die Sicherheit, die es bei der Lehrerin nicht sucht, was durchaus als eine Form der Selbständigkeit missverstanden werden kann. Ihre Leistungen bleiben oft beschränkt, ihre Kommunikation ist eingeschränkt.

Unsicher ambivalent gebundene Kinder haben kein kontinuierliches und stabiles Eingehen seitens der Bezugspersonen erlebt; diese verhalten sich mal zugewandt und feinfühlig, in anderen Situationen aber nicht. Diese Kinder zeigen sich in sozialen Situationen immer wieder ambivalent; ihnen fehlt die Erfahrung, in

2. Roth bezieht sich hier auf eine Aussage von H. Maturana (ohne Quelle), Roth, 2011⁴, S. 252.

3. siehe hierzu beispielsweise die Forschungsarbeiten von Konsik et al., 2012, Watanabe et al., 2012; Sänger et al., 2013; Daitch et al., 2013.

herausfordernden Situationen ausreichend Unterstützung zu bekommen. Der Schule gegenüber empfinden sie daher Unsicherheit oder Angst, manchmal bis hin zur Schulphobie. In der Beziehung zur Lehrerin wirken sie gespalten, manchmal bis hin zur Abhängigkeit Nähe suchend, dann wieder fordernd oder auch aggressiv, wenn sie ihre Wünsche nicht erfüllt sehen. Den Aufgaben gegenüber zeigen sie sich vermeidend und unbeständig.

Zusätzlich zu diesen drei idealtypisch formulierten Bindungsverhaltenweisen lassen sich *desorganisierte* Bindungsmuster beschreiben. Hier ist eine eindeutige Bindungsstrategie nicht zu erkennen, es kommt zu widersprüchlichen Verhaltensweisen, Stereotypen und/oder Unterbrechungen der Annäherung. Dieses Muster zeigen häufig Kinder, welche in Zusammenhang mit ihren primären Bezugspersonen Erfahrungen von Beängstigung, Verwirrung oder Gewalt durchleben mussten. Von den hier skizzierten Typen von Bindung, insbesondere den ersten drei Typen, müssen die klinisch relevanten *Bindungsstörungen* unterschieden werden (Brisch, 1999; Ahnert & Spangler, 2014).

Pädagogischer Umgang mit Bindungsmustern

Folgt man Geddes und Julius (Geddes, 2007, und Julius, 2002, nach Jungmann & Reichenbach, 2013³) so liegt der Schwerpunkt der Intervention beim unsicher vermeidenden Kind nicht auf der Beziehungsebene, sondern auf der Sachebene. Die Schüler profitieren von strukturierten und sehr sachbezogenen Aufgaben, bei deren Erledigung sie auch selbst Entscheidungsmöglichkeiten haben und bei denen Erfolgserlebnisse sicher gestellt sind. Der Lehrer folgt auf diese Weise der grundlegenden Orientierung des Schülers, und bestätigt ihn zunächst einmal dahin, und versucht von dort ausgehend, über die Sicherheit auf der Sachebene die Ebene der Kommunikation und des sozialen Bezugs zu stärken.

In analoger Weise setzt die Intervention bei Kindern mit unsicher-ambivalenter Bindung auf der Ebene der Beziehung an. Hier können feste Punkte, wie tägliche Rituale, eine Hilfe darstellen. Der Lehrer bemüht sich um eine die Ambivalenzen des Kindes transzendierende Verlässlichkeit und Konstanz; die Erledigung der Aufgaben findet, so weit es möglich ist, in einem gemeinsamen Bezug statt, um von dort aus den Schüler zu ermutigen, auch selbst und für sich tätig zu sein.

Die Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung

Für den Schüler ist es entscheidend, ob er erlebt, dass ihm die Lehrerin mit Respekt und Verständnis begegnet und im Hinblick auf das Lernen dessen Vorstellungswelten und Denkwege nachvollziehen kann. Schüler fragen sich, ob sie der Lehrerin trauen können, im Hinblick auf deren Persönlichkeit, ihre Fähigkeit die Gruppe zu führen und ihre Kompetenz in der Sache. Der Schüler erwartet die selbstverständliche, in der Sache, der Persönlichkeit wie der Führungsfähigkeit begründete Autorität der Lehrer. Oft, besonders in Situationen besonderer Lebenslagen, spielt es eine große Rolle, ob die Lehrer den familiären und den kulturellen Hintergrund ihrer Schüler kennen und dass sie positive Erwartungen an alle Schüler hegen. Laut einer von Hattie veröffentlichten Studie sind vor allem folgende Lehrervariablen von großer Bedeutung (Hattie, 2009, S. 119):

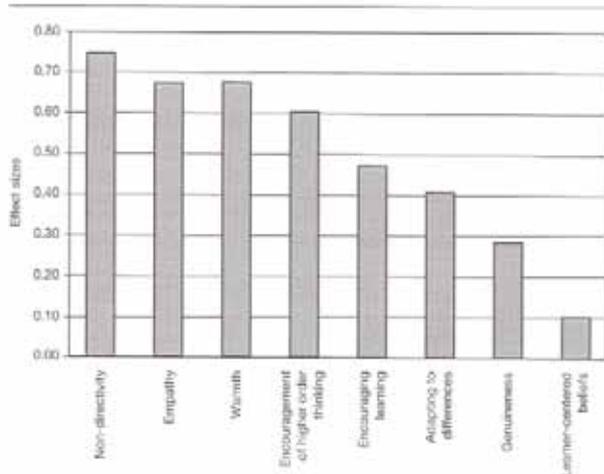


Figure 7.6 Effect sizes for nine teacher-student relationship variables

Abb. 2: Effekte der Lehrer-Schüler-Beziehung auf den Lernerfolg (Schulleistungsnoten) nach Hattie, 2009

Bemerkenswerterweise finden sich hier diejenigen Haltungen, welche auch für therapeutisches Handeln und für eine erfolgreiche Beratung als entscheidend angesehen werden (Warschburger, 2008). Im Vergleich zählen diese Faktoren, mit anderen gemeinsam, mehr als etwa das Fachwissen des Lehrers, eine bestimmte Methodik oder Schulform. Die Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung wird in der Hattie-Studie durch einen weiteren Faktor ergänzt: die gute Führung einer Klasse (Classroom Management). Es handelt sich auch hier damit um die Fähigkeit, eine Art *freier Beweglichkeit* zwischen Führung und Offenheit auszubilden; beziehungsweise die Beziehung zur Gruppe wie zum einzelnen Schüler in dieser Beweglichkeit auszutarieren. Dies betrifft auch die Extreme von Nähe und Distanz: zu vermeiden, sich kränken oder sich in Machtkämpfe verwickeln zu lassen, und auf der anderen Seite nicht zynisch werden – wie es so häufig zu beobachten ist. Bekanntlich haben Schüler für diese Verhältnisse ein starkes Sensorium, wie für das Verhältnis der Lehrerin zu Fach und Lerngegenstand: differenzierend zwischen der ‚objektiven‘ Seite der Fachlichkeit und der ‚subjektiven‘ Seite der Identifikation des Lehrers mit einem Fach und dessen Bildungswert (Schieren, 2013).

Nähe und Distanz im Bezug zum Lerngegenstand

Im Verlauf der Kindheit und Jugend werden den Schülern Inhalte und Prozess des Lernens mehr und mehr bewusst und in ihre Verantwortung gestellt. Die Pädagogin baut für das Kind Brücken zu den einschlägigen Themen und Tätigkeiten, in dem sie diese in altersentsprechender Weise aufschließt (Strobel-Eisele, 2013).

Hierbei verändert sich auch der Bezug zum Lerngegenstand, der beim kleinen Kind denkbar konkret und mit leiblichen Erfahrungen verbunden ist und sich von der Vorschulzeit an auf einen mehr und mehr symbolischen Bezug ausweitet.⁴ Themen und Lerngegenstände können unmittelbar wahrgenommen werden, sie können bildlich veranschaulicht und auf künstlerische Weise dargestellt und sie können in den biologischen Systematiken und Gesetzmäßigkeiten beschrieben werden. Je stärker abstrakt und systematisch gearbeitet wird, umso mehr entfernt man sich von der Ebene der Phänomene, kommt zu den tieferen Strukturen und

4. Die von Stufentheoretikern der kognitiven Entwicklung wie Piaget und Bruner als Abfolge sich ablösender epistemischer Strukturen (sensomotorisch, konkret anschaulich, formal-logisch, bzw. enaktiv, ikonisch, symbolisch) beschriebene Entwicklung ist, zumindestens in einem engen Verständnis, angesichts zahlreicher Forschungsergebnisse nicht haltbar, da man auch bei kleinen Kindern Hypothesenbildung und logische Operationen beobachten kann. Allerdings sind diese weitgehend *implizit* gegeben. Umgekehrt zeigen Forschungen im Bereich der Theorien der *Embodiments* eine starke Verankerung auch abstrakter kognitiver Prozesse in körperlichen Prozessen und körperbezogenen Repräsentationen; doch sind auch diese *implizit* gegeben. Insofern ist es naheliegend, die Diskussion der Frage nach einer bereichsübergreifenden kognitiven Entwicklung um die Dimension implizit/explicit zu ergänzen, welche epistemische Strukturen in verschiedenen Formaten charakterisiert, wobei man die obige Dimension noch um weitere ergänzen dürfte, etwa um die Aspekte Willkürlichkeit / Unwillkürlichkeit und Bewusstheit. In jedem Fall weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass intelligente Leistungen in einem Handlungsebene (z.B. der Ebene des Blicks, gemessen am Habitierungsverhalten) nicht bedeuten, dass diese auch in einem anderen Medium (z.B. des Greifens) oder Kontext zu beobachten sind (Baillargeon, 2002; Sodian, 2014)

fordert stärker eine begriffliche Aktivität. Die Forschungsrichtung der *Embodied Cognition* zeigt auf, wie sich kognitive Prozesse aus körperlichen Erfahrungen aufbauen, aber auch in Form von Sprache und Denken stets an körperliche Erfahrungen, oder an die Imagination solcher Erfahrungen gebunden bleiben und von ihnen wiederum auch beeinflusst werden. Als ein Beispiel dafür ist in der jüngeren Vergangenheit ist die große Bedeutung von Gesten im Prozess des Lernens beschrieben worden, insbesondere von Susan Goldin Meadow und ihrer Forschungsgruppe. Dies sei an dem folgenden Beispiel veranschaulicht (Goldin-Meadow & Alibali, 2013).

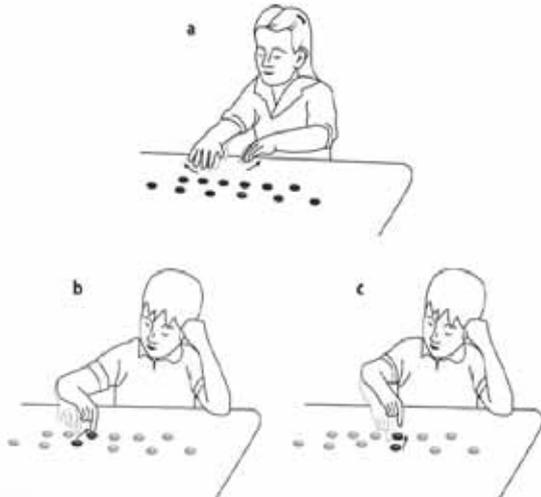


Figure 1

Abb. 3: Die Bedeutung der Geste bei der Lösung einer Aufgabe zum Mengenerhalt (nach Goldin-Meadow & Alibali, 2013):

Das Kind ist hier mit einer klassischen Piaget'schen Aufgabe beschäftigt. In dieser Aufgabe liegen zunächst zwei Reihen mit Steinen nebeneinander. Dann wird eine Reihe auseinander gelegt, also der Abstand der Steine wird vergrößert, so dass die Reihen nun unterschiedlich lang, aber in der Anzahl noch gleich sind. Wenn man Kinder nun fragt, ob die Reihen nun die gleiche Anzahl von Steinen haben, so bejahen dies die älteren; jüngere Kinder lassen sich von dem Anschein hier noch täuschen. Hier kommt es nun auf die Rolle der Gesten an: Das Kind in a) denkt, dass nun die Anzahl in der längeren Reihe größer geworden ist, und es sagt: „Ja, weil Sie die die Steiner auseinandergelegt haben.“ Während es dies sagt, führt es in der Geste eine Bewegung aus, welche das Gesagte unterstreicht. Geste und Sprache sind im Einklang. Das Kind in b) und c) sagt das Gleiche: Sie haben die Steine bewegt, mit seinen beiden Bewegungen in b und c aber weist es darauf hin, dass die Steine in beiden Reihen als Paare gesehen werden können: in der Geste erscheint die Eins-zu-Eins Entsprechung der Steine, die in der Sprache noch nicht auftaucht: Geste und Sprache sind nicht im Einklang. Nun zeigen die Forscher, dass Kinder, bei denen dies der Fall ist, auf dem Wege sind, das das alte Konzept gegenüber dem neuen Konzept, der Eins-zu-Eins Entsprechung, aufzugeben. Die Geste zeigt hier eine Bereitschaft, etwas hinzuzulernen. Bemerkenswerterweise sind es zumeist die Gesten, in denen das neue Konzept auftaucht. Beispiele für diese Prozesse fand Goldin Meadow inzwischen in der Mathematik, in der Chemie, und dem Nachdenken über moralische Urteile.⁵ Man weiß, dass sensitive Lehrer diese Gesten unbewusst aufnehmen und ihre Instruktion daraufhin verändern. Ebenfalls weiß man, dass es Kindern im Lernen hilft, wenn man sie dazu ermuntert, Gesten zu verwenden,⁶ und dass man mit Gesten z.T. Vorgänge besser nachvollziehen kann, als wenn man sie direkt, am Objekt, ausführt.⁷

Damit bilden Gesten – neben unmittelbaren Wahrnehmungen, Handlungen, ikonischen Repräsentationen oder künstlerischen Darstellungen, Sprache und weiteren Symbolen ein eigenes

Medium der Repräsentation.

5. Siehe für eine Zusammenfassung hier Goldin-Meadow, 2006

6. Broaders et al, 2007

7. Goldin-Meadow, 2009

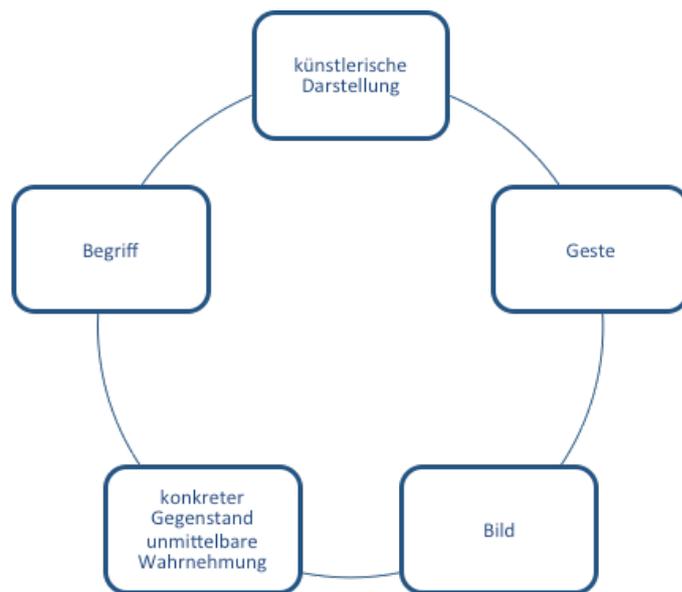


Abb. 4: Medien der Repräsentation von Lerngegenständen

Bildungsforscher und Neurobiologen untermauern, was die Pädagogik seit langem weiß: ein Lernen, welches eine Vielfalt von Repräsentationen einschließt, führt zu einem nachhaltigeren Bezug zum Gegenstand. Dabei kommt der emotionalen wie der motivationalen Ebenen eine herausragende Rolle zu.⁸ Diese werden durch eine als sinnvoll erlebte Eigentätigkeit und darüber hinaus gerade in der künstlerisch-schöpferischen Bearbeitung eines Gegenstandes angesprochen. Bietet man eine Vielzahl von Vorgehensweisen und Repräsentationsformaten an, eröffnet dies die Möglichkeit,

- dass Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten in verschiedener Weise an das Thema anknüpfen können,
- dass der Lerngegenstand vollständiger repräsentiert ist und damit auch intensiver im Lernenden verankert wird,
- dass die Beziehung zu dem Ausschnitt von Welt, wenn er auch bildhaft-ästhetisch oder handlungspraktisch hergestellt wird, eine intensivere wird,
- und damit die innere Verbindung mit dem Lerngegenstand eine stärkere wird, was auch eine ethische Bedeutung hat.

Man könnte die obige Abbildung auch im Hinblick auf Nähe und Distanz in anderer Weise konzipieren, mit den leibnahen Repräsentationsformen im Zentrum und den abstrakten Auffassungsweisen in der Peripherie, wie dies Sabine Bulk in ihrem didaktischen Modell einer konzentrischen Didaktik skizziert hat (Bulk, 2010). Hier wird der Lerngegenstand, ähnlich wie in G. Feusers Modell des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2009⁷) in verschiedenen Dimensionen und auf verschiedenen Lernniveau-Stufen repräsentiert und durch Prozesse des Verdichtens und Erweiterns in dynamischer Weise entfaltet.

8. zuletzt Roth, Bildung braucht Persönlichkeit

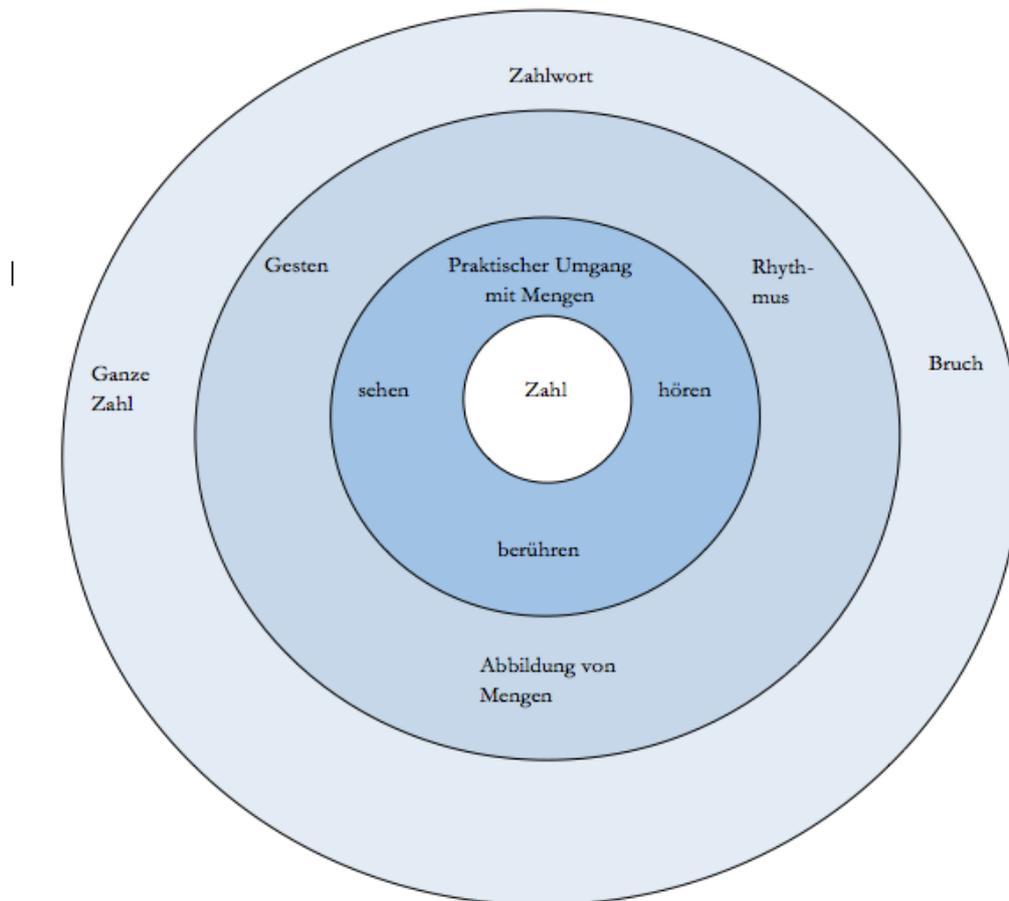


Abb. 5: Repräsentationen von Zahlen

Je weiter man nach außen geht, um so mehr entsteht Distanz im Hinblick auf den konkreten Gegenstand und Nähe hinsichtlich des Begriffs als solchen, und umgekehrt. Im Lernen durchdringen sich die Bewegung von innen nach außen, wie von außen nach innen. Auch hier handelt es sich um die an den Lerngegenstand orientierte freie Beweglichkeit durch die Formen der Repräsentation. Für den Lernenden bedeutet dies jedoch nicht nur, dass er einen vertieften oder ‚vernetzten‘ Gegenstandsbezug erfährt; es verändert sich zugleich das Verhältnis zu dem Ausschnitt von Welt, der durch den Lerngegenstand nahe gebracht wird – nicht nur im Sinne der Aneignung, sondern auch der Beheimatung oder Verwurzelung der Persönlichkeit in der Lebenswelt wie der Kultur und, darüber hinaus, im Erleben des Anspruchs, welcher sich aus der ‚Sache‘ oder dem Wesen stellt – und dies nicht nur im Sinnes z.B. eines ‚ökologischen Bewusstseins‘ im Bereich von Biologie und Erdkunde.

Mit einer Betonung der Wahrnehmungsseite im Sinne eines phänomenologischen Vorgehens wird ein leiblich begründeter und verbindlicher Bezug geschaffen, auf den ein ästhetisch motivierter, weiterer Umgang aufbauen kann. Hier entsteht die Nähe der Begegnung; eine abstrakte Bearbeitung schafft die Distanz und Autonomie, welche der Umgang mit Symbolen gleichursprünglich voraussetzt wie fördert (Habermas, 1997). Insofern dies hier zu einer begrifflichen Durchdringung führt, entsteht auch hier, aus dem Abstand, eine Nähe auf höherem Niveau. Nicht zuletzt beinhaltet ein solches Vorgehen eine bedeutende soziale Dimension: Der Lernende erlebt hier in den unterschiedlichen Zugängen implizit zugleich die Vielfalt und Berechtigung unterschiedlicher Perspektiven und übt sich in der Wahrnehmung und Anerkennung von Zugängen der Mitschüler ebenso wie im Erleben des eigenen Durchlaufens durch die Vielfalt der Repräsentationen.

Nähe und Distanz zu sich selbst

Die Dimension von Nähe und Distanz betrifft auch das Verhältnis zu sich selbst – auf Seiten der Lernenden wie der Lehrenden. Bekanntlich bildet sich in der sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

mit den Schritten der Distanzierung gegenüber anderen Menschen auch die Fähigkeit zur kognitiver Perspektivenübernahme, der Mentalisierungsfähigkeit und der Selbstreflexion aus – in Verbindung dann mit dem sozialen Vergleich. Die soziale Entwicklung kann rekonstruiert werden als ein fortwährender Prozess von Abstandnahme und Wiederverbindung auf einem höheren Niveau. Wie oben beschrieben, ist die reguläre frühkindliche Beziehung von einer großen Nähe geprägt. Bekanntlich findet in den folgenden Jahren eine schrittweise Ablösung statt, welche durch die Entwicklungsmeilensteine der selbstständigen Nahrungsaufnahme, der Bewegung, der Sprache und des Phantasiespiels vorangetrieben wird, um nur einige zu nennen. Entscheidend ist hier, dass mit jeder Abgrenzung eine neue Verbindung einher geht: das Kind, das in der Lage ist, sich alleine fortzubewegen und sich damit von der Bezugsperson zu entfernen, kann mit Hilfe der sich ausbildenden Gestik und der Sprache wieder eine Brücke schaffen, die von beiden Seiten begangen wird. Die wachsende Distanz, welche das kleine Kind von der unmittelbaren Gefühlsansteckung befreit, geht mit der Fähigkeit zur Empathie einher (Bischof-Köhler, 2011).

Das Kind, das zu eigener Symboltätigkeit in der Bewegung und Sprache fähig wird, verbindet sich mit anderen im gemeinsamen Spiel. Das Erleben der eigenen Gedanken, und des eigenen Willens als solchen verbindet sich mit dem Verstehen der Intentionen des anderen Menschen. Eine positiv getönte Nähe zum eigenen Selbst entsteht durch mit einander verbundenen Erfahrungen, vermittelt durch:

- basale Wahrnehmungsfähigkeiten der Leiblichkeit
- das Erleben, gehalten und getragen zu werden
- das Erleben, gespiegelt und über sich belehrt zu werden
- das Erleben, anerkannt zu werden
- Bereitschaft und Übung, sich selbst wahrzunehmen

Distanz wiederum entsteht durch

- räumliche Abstandnahme
- Abgrenzung und Konflikt
- den Aufbau von Eigenräumen im Handeln, Spielen, Denken
- das Verstehen und Übernehmen von Perspektiven
- den sozialen Vergleich

Der Schüler wird sich seiner selbst in wachsendem Maße bewusst; um das vierte Schuljahr wissen Schüler verfügen Schüler bereits um ein Selbstbild, welches ihre Leistungen, und ihren soziale Stellung im Vergleich zu anderen zu erfassen vermag (Hannover & Greve, 2012). Bekanntlich liegen in dieser Entwicklung vielfältige Gefahren: Lernbarrieren, der Verlust des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, Desinteresse usw. So zeigt sich in den Analysen der Hattie-Studie, dass das Gefühl von Selbstvertrauen und von Selbstwirksamkeit eine sehr hohe Bedeutung für den Schulerfolg darstellen (Hattie, 2009, 46 f.). Im Hinblick auf das Verhältnis zu sich selbst kommen zwei Elemente dazu: das eine betrifft die Führung und Reflexion des des eigenen Lernens (Strategien, Selbstinstruktion u.a.) Diese Fähigkeiten nehmen natürlich im Laufe der schulischen Entwicklung zu. Auf der anderen Seite steht die Fähigkeit, mit Spannungen, Frustrationen und negativen Gefühlen umzugehen: diese wahrzunehmen und mit ihnen in einer solchen Weise umzugehen, dass es nicht zu überstarken sozialen Konflikten, oder zum Abbruch des Lernens kommt. Das sich in der Schulzeit auskristallisierende Selbstbild in Verbindung mit den Fähigkeitskonzepten hat einen überragenden Einfluss auf die Einstellung zur Schule und zum Lernen (Felten, 2013). Doch auch hier geht es um eine Balance, welche auf der anderen Seite nach dem Zugänglichkeit des impliziten Selbsterlebens und das Verhältnis zum expliziten Selbstbild fragt. Diese Polarität betrifft auch die Pädagogen, bei denen vieles darauf ankommt, dass sie von den Schülern als „echt“ oder „authentisch“ erlebt werden (Thiersch, 2012³) – in der Verbindung zu den eigenen Emotionen, den leitenden Bildern (Felten, 2013), sowie

den eigenen Kindheits- und Schulerfahrungen⁹ einerseits und andererseits das durch Übung kultivierte Vermögen, sich selbst aus der Distanz zu betrachten. Auch hier gliedert sich ‚Nähe und Distanz‘ vielfältig auf: hinsichtlich der affektiv-emotionalen Prozesse (Emotionswahrnehmung und Distanzierungsvermögen zu den Emotionen), der zu den eigenen kognitiven Prozessen und im Zentrum all dessen das Verhältnis von Identität / Entfremdung mit dem eigenen Selbst, als Einklang mit sich erlebt.

Die Verbindung von Lernen und Persönlichkeitsbildung - ein Impuls der Waldorfpädagogik

Lernen und Persönlichkeitsbildung erscheinen in der Schule oft als getrennte Bereiche. Im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung wird, abgesehen von der Bedeutung der allgemeinen Klassenführung, nicht selten auf Programme etwa zur Förderung der Emotionsregulierung, zur Vorbeugung von Aggressionen, zur Förderung des sozialen Verhaltens hingewiesen, welche dann gleichsam als weiterer Lerngegenstand eingeführt werden. Dagegen charakterisiert Michael Felten unterrichten als „hochkomplexe Menschen-Entwicklungs-Beziehungsarbeit.“ (Felten, 2013, 221). Nur selten wird der Bildungswert erarbeitet, welchen einzelne Lerngegenstände als Ausschnitt von Welt für die Persönlichkeit gewinnen können - in der Formulierung von Heinrich Roth die „bildenden und bildsamen Dimensionen des Gegenstandes“ (Roth, 1969, nach Strobel-Eisele, 2013, 195) Kaum wird, Wenn es um die Beschreibung und Erforschung von Schulerfolg geht, wie etwa bei der Hattie-Studie, dann geschieht dies am Maßstab der erreichten Leistungen, insofern sie benotet werden.

Die Impulse der Waldorfpädagogik liegen hier mindestens auf zwei Ebenen: auf einer inhaltlichen und einer strukturell-dynamischen Ebene. Bekanntlich sind die Inhalte – und nicht nur der Schwierigkeitsgrad - der Waldorfpädagogik dahingehend orientiert, den Entwicklungsstufen der Kinder zu entsprechen. Weiterhin werden Inhalte und Bilder vermittelt, die durchaus eine vorbildhafte, nicht aber normative Wirkung ausüben sollen. Dazu gehört auch die Arbeit mit Geschichten, Bildern und Metaphern, mit dem Ziel, dass sich die Kinder mit den hier vermittelten Inhalten auch auf einer impliziten Weise auseinander setzen können. Besonders in den ersten Schuljahren wird ein besonderer Wert auf narrative Zugänge gelegt. Diese können auf der Grundlage universeller und den Kindern bekannter erzählerischer Strukturen ihnen dann noch fremde Inhalte zugänglich zu machen. In ähnlicher Weise befördern enaktiv-leiblicher Zugänge, welche Themen und Bereiche zur Darstellung bringen, die Intentionalität und Konzentration auf den unbekanntem Gegenstand hin; künstlerisch-ästhetische Akzentuierungen sprechen die ‚innere‘ Verbindung mit einem Gegenstand und schaffen über eine Vielfalt von Sinnesmodalitäten eine verdichtete Repräsentation. Daran schließt sich die Aufgabe an, die auf diese Erfahrungen aufbauenden Explikationen und Systematisierungen zu entwickeln, was natürlich ebenso scheitern kann¹⁰, wie schon die Vermittlung eines primären Zugangs, der hinreichend Anschlussmöglichkeiten für das Erleben und Selbsterleben der Schüler anbietet – nicht umsonst ist hier und in anderen Zusammenhängen von *Erziehungskunst* die Rede.

Die dynamische Seite der waldorfpädagogischen Konzeption knüpft an das Ziel an, alle Schichten der Persönlichkeit auch in der Vermittlung des Stoffes anzusprechen. Legt man hier beispielsweise das ‚Neurologische Vier-Ebenen-Modell‘ nach Gerhard Roth zugrunde (Roth, 2011), so wären anzusprechen die am meisten basale Ebene die des vegetativ-affektiven Verhaltens und des Temperamentes, weiters die Ebene der emotionalen Bewertung und Motivation, sodann die Ebene der sozialen Persönlichkeit und schließlich die Ebene von Sprache und Verstand. In diesem Sinne richtet sich die bereits angesprochene, in der körperlichen Tätigkeit wurzelnde und das ästhetische Erleben einbeziehende Vielfalt des Zugangs zum Lerngegenstand auf eine ‚ganzheitliche‘ Didaktik aus. Doch auch in einer weiteren methodischen Differenzierung ist es möglich, den Stoff in seinen dynamischen Qualitäten fruchtbar zu machen, d.h. also verschiedene Konstitutionen des Temperamentes - im Sinne der motorischen Aktivierung und der sensorischen Erregbarkeit (Kuhl, 2011) - fruchtbar zu machen: durch die Art des Erzählens, durch Themen wie das Formenzeichnen, durch einen dynamisch differenzierten Umgang mit Farben und Musik, bis hin zur Arbeit mit Grundrechenarten, welche die deren dynamischen Qualitäten berücksichtigt. Auf diese

9. Siegfried Bernfeld spricht hier von dem Kind, das man selbst war (Bernfeld, 1921/1996, nach Thiersch, 20123)

10. Für ein Beispiel für Entsprechende Probleme beim Physikunterricht siehe Ullrich, 2008.

Weise kann man unterschiedliche Konstitutionen hinsichtlich des Temperamentes und des Umgangs mit Spannungen über die Präsentation des Lerngegenstandes ansprechen, auch durch die Wahl von Geschichten, Sprüchen, Tätigkeiten und Themen hinsichtlich des in ihnen enthaltenen dynamischen Profils, ihrer ‚Vitalitätskontur‘. Diese Verbindung sei an dem folgenden Beispiel veranschaulicht: Schüler der dritten Klasse einer Waldorfschule schrieben nach Beendigung einer Pflanzenkunde – Epoche einen Aufsatz mit der Überschrift: Wenn ich eine Pflanze wäre.¹¹

„Ich bin eine lila Tulpe und stehe im Garten eines vornehmen Hauses. Im Herbst wurde ich als Zwiebel in die Erde gesetzt. Regen und Schnee drangen ins Erdreich ein. Als der Frühling kam, schlug ich Wurzeln und fange an, meinen Stiel zur Erde hinaus zu schieben. Ich fange an zu wachsen und nach ein zwei Wochen fang ich an zu blühen. Ich blühe ungefähr drei bis fünf Wochen. Danach ziehe ich mich in mein Erdreich zurück. Dann fängt der Jahreskreislauf wieder von vorne an.“

„Wenn ich eine Pflanze wäre, dann würde ich sehr viel Wasser und Erde brauchen, weil ich eine Mohnblume bin. Ein kleiner Samen wird zu einer schönen Mohnblume. Die Mohnblume ist rot. Ich bin eine Zwiebel, ganz klein. Ich drückte mich durch und durch um hoch zu kommen. Es gelang mir bald und die Sonne schien. Aber bald wurde es kalt, und ich ziehe mich wieder zurück in die Erde und komme im Sommer wieder.“

„Wenn ich eine Pflanze wäre, dann würde ich am liebsten ein Apfelbaum sein, denn dann könnte ich den Menschen meine schönen Äpfel schenken. Viele Menschen mögen Äpfel und sie sind eine Freude für sie... Gern würde ich bei einer Familie wohnen, die mich gut pflegt, wo die Kinder auf mir herumklettern und auch die Katze mich besuchen kommt.“

„Wenn ich eine Pflanze wäre, dann wäre ich eine fleischfressende Pflanze und viele Tiere hätten Angst vor mir...“

An diesen Beispielen sehen wir, dass die Kinder Aspekte ihrer Persönlichkeit in den Stoff hineinbringen. Sie sehen sich in der Pflanze. In der Vielfalt der Pflanzenwelt, welche auf phänomenologische Weise entwickelt wurde, suchen sie sich Elemente aus, in denen sie sich spiegeln können. Dies setzt voraus, dass die Vielfalt der Pflanzenwelt in exemplarischer Weise vermittelt wurde und die Kinder so engagiert waren, dass sie hier lernend tatsächlich eingetaucht sind. Bemerkenswert ist hier die Verbindung von Vermittlung eines Stoffes und selbsttätigem Lernen: der Stoff erscheint als ein von den Kindern als solchen durchlebtes Panorama, in dem sie dann einen individuellen Zugang selbst bestimmen können und zu einer sehr persönlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff in die Lage versetzt sind – ohne dass hier Wissen auf einer ‚höheren‘ oder expliziteren Stufe auf das von ihnen beschriebene Beispiel beschränkt bliebe. Ein solches Vorgehen setzt jedoch voraus, dass die Unterrichtenden über den reinen Sachinhalt eines Gegenstandes seine affektbezogenen und dynamischen Qualitäten kennen und in das Unterrichtsgeschehen einbringen, d.h. ein umfassendes Bild dieses Lerngegenstandes haben. Dies betrifft die eine Seite des oben skizzierten Lerndreiecks angesprochen, der Lerngegenstand.

Das Bild vom Menschen zwischen Nähe und Distanz

Es wurde bereits beschrieben, welche Bedeutung die Fähigkeit der Lehrerin zur kognitiven *Perspektivenübernahme* wie zur *Einfühlung* in die motivationale und emotionale Situation zukommt. Dies bedeutet zum einen die Fähigkeit, einschlägige, den Unterrichtsgegenstand betreffende Denkwege zu kennen, um vor diesem Hintergrund die besondere Lernausgangslage eines Schülers zu verstehen. Die Einfühlung in die persönliche Situation eines Schülers in seiner Klasse ist dann von besonderer Bedeutung, wenn es sich um Situationen von Lernschwierigkeiten und/oder emotionalen und sozialen Problemen handelt - aber nicht nur in diesen. Es geht gerade um ein Verständnis des *Zusammenhangs* von kognitiven, emotionalen, motivationalen und physiologischen Bedingungen in der Entwicklung des Kindes – als Folie für das Verständnis des jeweiligen individuellen Kindes. Dies stellt die Frage nach Inhalt und Form des psychologisch-pädagogischen Wissens als Brücke zum Kind ebenso die wie die Frage nach der ‚Gegebenheit‘ des anderen Menschen

11. Ich verdanke diese Beispiele Herrn Prof. Christoph Hueck, Freie Hochschule Stuttgart.

zwischen Wahrnehmung und Wissen.¹² Auch hier lässt sich zwischen *explizitem* und *implizitem* Wissen unterscheiden. Auf der einen Seite gibt es eine Art implizites, oder instinktives Wissen über den Menschen. Hierin gehen u.a. unsere lebensgeschichtlich verankerten Erfahrungen ein, Vorlieben und Abneigungen, aber auch das professionelle Wissen ein, insofern es sich habitualisiert hat. Dieses Wissen ist ein unmittelbar handlungsleitendes Wissen, dass in der Regel nicht reflektiert ist, aber durch Formen der Distanznahme prinzipiell reflektierbar ist. Demgegenüber steht das explizite verfügbare theoretische Wissen, das allgemeine Grundsätze, Gesetze oder Typologien formuliert. Diese sind aber nicht handlungsleitend, es sei denn, sie werden in Form von manualisierten Programmen umgesetzt. Dieses Wissen kann das einzelne Kind stets nur in Aspekten erreichen, da es allgemeiner Natur ist. Das oft zitierte sogenannte Technologiedefizit der Pädagogik (N. Luhmann) bedeutet zugleich, dass es keine eindeutige Lösung für individuelle Situationen gibt. Eine spezifische pädagogische Situation hat stets eine Fülle von möglichen theoretischen Bezügen und es ist eine Frage der bewussten oder unbewussten Entscheidung, welche zur Anwendung kommen. Im Hinblick auf ‚Nähe und Distanz‘ bleibt ein theoretisches Wissen als solches dem Kind fern, während instinktives Wissen Nähe gleichsam in der Nähe und dem Kontext der gegenwärtigen Situation lebt, aber in seiner Subjektivität dem Kind nicht gerecht wird. Hinzu kommt, dass in dieses allgemeine Wissen ein spezifisches Bild eines Kindes oder Jugendlichen einfließt – und zwar ebenfalls in impliziten und expliziten Aspekten. Damit nicht genug; hinzu kommen die inneren Bilder der Pädagogin über sich selbst, gerade auch im Hinblick auf die eigenen fachlichen, sozialen und persönlichen Möglichkeiten und Grenzen.

Die Frage, wie in den informellen pädagogischen Situationen diese Formen des Wissens ineinander wirken, und in welcher Form dieses Zusammenwirken entwicklungs offen ist, ist noch wenig aufgeklärt. In der Vermittlung von impliziten und expliziten Aspekten der Persönlichkeit, seien es Wahrnehmungen, Urteile oder Motive, scheint die Arbeit mit inneren Bildern und Imaginationen ein hohes Potential entfalten zu können. Bewusst gestaltete Bilder können durch ihren epistemischen Status eine Brücke bilden: mit Hilfe von Imaginationen / bildhaften Vorstellungen können implizite Erfahrungen in die Form innerer Anschauung gerückt werden, wie auch umgekehrt explizite Motive, Haltungen, ja auch Bewegungsabläufe, mit Hilfe von Imaginationen in die Richtung impliziter Prozesse geführt werden (Schultheiss & Brunstein, 1999, nach Schultheiss, 2008³, Engelkamp & Zimmer, 2006, 453 ff.). Für den pädagogisch Arbeitenden bedeutet dies etwa, Situationen der pädagogischen Praxis in bildhafter Form zu reflektieren, und, um ein Beispiel zu nennen, alternative Handlungsweisen zu entwerfen. In diesem Zusammenhang gehörten auch Übungen, sich die in der Wahrnehmung und dem gemeinsamen Handeln gegebenen Akteure vor das innere Auge zu rufen – die Kinder und Jugendlichen ebenso wie die Lehrer selbst. Im Verlauf solcher Übungen ergibt sich die Erfahrung, dass es hier zu einer Veränderung auf Seiten des ‚Nähepols‘ ebenso wie auf Seiten des ‚Distanzpols‘ kommt. Denn gerade in der entstehenden Schwierigkeit, sich eine Situation oder eine Person zu vergegenwärtigen, wird eine Vorbereitung dafür geschaffen, diese in einer nächsten Situation nachhaltiger aufzunehmen. Auf diese Weise erfährt die Wahrnehmung aus der Nähe eine Art Klärung. Zugleich trägt die Arbeit mit Bildvorstellungen dazu bei, eine innere Distanz zu sich und zu der pädagogischen Situation zu schaffen. Dies steigert sich noch in Übungsformen, in denen versucht wird, über eine gemeinsame, phänomenologisch orientierte Arbeit ein gemeinsames Bild z. B. über einen Schüler zu kommen. Hier macht man eine paradoxe Erfahrung: die Teilhabe an den charakterisierenden Beschreibungen der Kolleginnen führt zu einem *Durchgang durch Perspektiven*, welcher zugleich annähert wie entfernt: Die betreffende Person wird in einem weiteren Horizont gestellt und damit gerade hinsichtlich der eigenen Betroffenheit in größerem Abstand gesehen; zugleich aber stellt sich in gelingenden Fällen das Erleben einer wachsenden oder vertieften Nähe an die Person durch den Versuch ein, das Kind „von sich selbst her sehen zu lernen“.¹³

12. Bekanntlich werden hier seit geraumer Zeit verschiedene Konzeptionen diskutiert, welche sich um die Kernbegriffe Simulationstheorie, Theorie-Theorie und Theorie der direkten Wahrnehmung aufbauen (vgl. Gallagher & Zahavi, 2012, S. 191 ff.). Nach der Simulationstheorie verstehen wir andere Menschen, in dem wir seine Situation simulieren, nach der Theorie-Theorie, indem wir uns diese kognitiv erschließen. Wie nach ihm Phänomenologen wie Scheler vertrat Steiner das Vorliegen einer direkten Wahrnehmung des anderen Menschen in der Begegnung, als deren *Grundstruktur* er in einem Vortrag ein rhythmisches Pendeln von Nähe und Distanz, sowie von Beeindrucken und Beeindrucktwerden charakterisiert (Steiner 1919/19605), Vortrag vom 29.8.1919 (115 ff.)

13. Im Sinne Heideggers: „Der Ausdruck Phänomenologie ... sagt dann: Was sich zeigt, so wie es sich von sich selbst her zeigt, von sich selbst her sehen zu lassen (Heidegger, 1927/2001, § 7 Die phänomenologische Methode der Untersuchung.) Für methodische Anregungen vgl. Göschel, 2008; oder Zimpel, 2010.

Dies betrifft die jeweils gegebenen, individuellen Situationen. Doch auch im Hinblick auf das allgemeine Wissen über den Menschen ergeben sich Fragen. Denn wenn das psychologische, pädagogische, physiologische Wissen etc. die Folie für das Verständnis eines individuellen Kindes bildet, dann stellt sich die Frage nach Reichweite und Umfang dieses Wissens. Es fragt sich, ob das klassische disziplinär organisierte und zumeist in Modellen gegebene Wissen in dieser Form hinreicht. In diesem Zusammenhang fordert R. Steiner für die Pädagogik im Rahmen seiner wenigen und wenig umfangreichen schriftlichen Ausführungen¹⁴ eine spezifische *Form des Wissens* über den Menschen als Brücke zu dem Menschen. Dieses Wissen muss sowohl an allgemeinem Wissen und an bestätigten Theorien anschlussfähig sein als auch handlungsleitend wirken können. Zudem gibt Steiner Beispiele für ein solches Wissen. Dabei ist übersehen worden, dass neben der Frage, ob die von Steiner formulierten Grundsätze und Beobachtungen zutreffen oder nicht, die wesentlichere Frage zunächst ist, ob die Forderung eines solchen Wissens *berechtigt*, und ob sie *möglich* ist. Steiner charakterisiert dieses von ihm geforderte ‚lebendige‘ Wissen in einem kurzen Aufsatz gegenüber dem ‚instinktiven‘ und dem ‚theoretischen‘ Wissen sowohl im Hinblick auf dessen Gehalt wie der Form des Gegebenseins. Im ersten Schritt wird dieses Wissen selbst beschrieben:

- es soll sich um ein *lebendiges Wissen* handeln: ein lebendiges Wissen wäre demnach mindestens ein Wissen, das entwicklungsfähig ist und einen Organismus bildet, welcher die einzelnen Bestandteile in eine Gesamtheit integriert. Gleichzeitig muss dieses auf den „guten Grundlagen des modernen naturwissenschaftlichen Erkennens beruhen“¹⁵,
- das Wissen soll den *ganzen Menschen* umfassen¹⁶: dies bedeutet, dass ein solches Wissen leibliche, seelische und geistige Prozesse umgreift¹⁷ und sich auch in Begriffen konstituiert, welche diese Bereiche miteinander verbinden. Hierzu hat Steiner Beispiele vorgelegt¹⁸,
- das Wissen soll die *Entwicklung des Menschen im Lebenslauf*, des ‚werdenden Menschen‘ beschreiben können, es muss eine Anschauung des ganzen Lebenslaufes beinhalten¹⁹,
- ferner handelt es sich um ein Wissen, das *unmittelbar in ein Handeln übergeht*²⁰, das zur Unterrichtskunst werden kann.²¹

In **zweiten Schritt** charakterisiert Steiner, die Art, wie ein solches Wissen gegeben sein muss. Denn es liegt nahe, dass ein solcherart charakterisiertes Wissen auch in seiner Form ein anderes Wissen ist. Für Steiner darf es sich hier nicht um ein passives Wissen handeln²², es muss im Menschen *leben*, eine lebendige Anschauung bieten, insofern „sie das Allgemeine *im Leben* als Leben schaut.“²³ Weiter heißt es:

„Die Gedanken über den Menschen sind zugleich Erlebnisse am Menschen.“²⁴; diese „Erkenntnis ist, als was sie sich erkennt.“²⁵ In besonderer Verdichtung dieses Gedankens formuliert Steiner weiter:

„Was man über den Menschen *weiß*, muss man wenigstens bis zu einem gewissen Grade als das Schöpferische des eigenen Wesens empfindend erleben; man muss es im eigenen Willen als wissende Tätigkeit erfüllen.“²⁶

14. Von R. Steiner liegen knapp 70 geschriebene Seiten über Pädagogik vor, darunter etwa ein Drittel als Skizzen zu Vorträgen.

15. Steiner 1921/1961, S. 281

16. a.a.O., S. 281; Steiner 1920/1988, S. 85

17. Steiner 1922/1961, S. 283.

18. als Beispiel könnte hier aus der Anthroposophie etwa das Konzept der Dreigliederung erwähnt werden; oder das Konzept der Bildekräfte genannt werden;

19. Steiner selbst gibt hier einige Beispiele: die Entwicklung von Bewegung, Geste und Sprache als Metamorphose, sowie weitere Metamorphosen (...); ein weiteres Beispiel ist die Möglichkeit der Verwandlung von im Temperament wurzelnden Tendenzen, welche in den ersten Lebensjahren veranlagt worden sind. (Steiner 1923/1961b) In „Anthroposophie, Erziehung, Schule“ heißt es, dass der Erzieher erkennt, „woraus eine Eigenschaft kommt und wohin sie weist.“ (Steiner 1921/1961, 279)

20. „so muss die Menschenerkenntnis in die Tat wie selbstverständlich überfließen“ (Steiner, 1923/1961a, S. 288)

21. Anthroposophie, Erziehung, Schule, S. 279. In Die Pädagogische Grundlage der Waldorfschule heisst es, der Erzieher „muss in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen heraus neu geboren sein.“ (87) , und dass im Menschen der Pädagoge durch Menschenerkenntnis „erwacht“ (90). Im Erkennen einer Eigenschaft wird zugleich die „Geschicklichkeit vermittelt, diese zu behandeln.“ (Steiner 1921/1961, S. 279.)

22. Steiner, 1923/1961, S. 288

23. Steiner 1921/1961, S. 279

24. a.a.O., S. 278.

25. Steiner 1932/1961, S. 289

26. a.a.O., S. 288.

Damit wird ein Wissen formuliert, welches kognitiv gegeben, emotional empfunden und im Willen erlebt werden kann; eine Forderung, welche sich auch dadurch ergibt, dass Wissender und Gewusstes identisch sind. Explizites Wissen und *tacit knowledge* im Handeln sollen miteinander verschränkt werden. Neben der Verschränkung der Wissenssphären ineinander imponiert hier die zunächst rätselhafte Wendung, dass das Wissen als *Schöpferisches des eigenen Wesens* erfahren werden soll. Man könnte dies so verstehen, dass der Mensch nur erfasst werden kann, wenn und indem er als schöpferisches Wesen begriffen wird. Eine weitere, hier bevorzugte Lesart besagt, dass das Wissen Elemente, Prozesse usw. im Menschen auffindet im Hinblick auf dasjenige, was aus ihnen *werden* kann, also bezüglich ihres Potentials. Diese Interpretation legt auch die pädagogische Aufgabenstellung nahe, welche das Kind oder den Jugendlichen als einen *werdenden Menschen* begreift und folglich an der Frage orientiert ist, welche künftigen Entwicklungen und Lernschritte möglich sind. In einer weiteren Passage wird das Wissen radikal auf die eigene Leiblichkeit bezogen.

„Wissen vom Menschen als Grundlage der Pädagogik muss anfangen zu leben, indem man es aufnimmt. Man muss jeden Gedanken über den Menschen als das eigene Wesen sogleich erleben, wie man die richtige Atmung, den richtigen Blutumkreis als die eigene Gesundheit erlebt.“²⁷

Dagegen werde „Menschenwissen als Theorie ...“ so erlebt, als wenn er (*i.e. der Mensch*) sich als Skelett erleben müßte.“²⁸

Damit wird das *Denken über den Menschen* zugleich in einer quasi-leiblichen Selbsterfahrung geprüft. Dies bedeutet auch sich zu fragen, welche Wirkung ein Wissen / eine Theorie auf das eigene Denken und Handeln hat – oder haben würde. Die Brücke zwischen einem beweglichen Denken und einem wissenden Handeln bildet das Vermögen, Eigenschaften, oder Merkmale des Menschen in ihrem schöpferischen Potential, in dem, was aus ihnen werden kann, in sich zu empfinden.²⁹

Im **dritten Schritt** bildet dieses Wissen die Brücke zum Kind, es unterscheidet sich von der „Menschen-Erkenntnis...als Summe von Vorstellungen, die...nicht an das Kind herankommen.“³⁰

Im Gegensatz dazu trägt das hier charakterisierte Wissen die Möglichkeit in sich, das „werdende Menschenwesen zur Selbstoffenbarung anzuregen.“³¹ Die zentrale Formulierung lautet:

„Ein im Leben webendes Wissen vom Menschen nimmt das Wesen des Kindes auf, wie das Auge die Farbe aufnimmt.“³²

Damit ist ‚Wissen‘ zu einem Organ geworden. Gestaltet man das hier von Steiner verwendete Bild des Auges weiter aus, dann handelt es sich hier um ein Wissen,

- das in der Begegnung als Organ nicht mehr von sich weiß³³
- das aufnimmt, ohne zu urteilen,
- das einen allgemeinen Charakter hat, in dem sich das jeweils Besondere in seiner Weise spiegeln kann
- das in dem Aufnehmen des Besonderen zugleich dieses als Variation eines Allgemeinen aufnimmt, und in sich den Bezug zum Allgemeinen komplementärer Weise, ähnlich einem Nachbild, bildet, um auf Grundlage dessen zu handeln.³⁴

27. a.a.O., S. 288

28. a.a.O., S. 289

29. Hier ist ein Handeln beschrieben, dass sich nicht vom Denken und Fühlen abkoppelt, und einmal gesetzt, programmatisch abläuft, sondern dass im Kontakt mit der Empfindung bleibt (wie künstlerisches Handeln), und das einen intelligente Dimension bewahrt, also wahrnehmungsfähig bleibt.

30. a.a.O., S. 289

31. a.a.O., 289

32. a.a.O., S. 289

33. aber in der Reflexion wieder von sich wissen kann

34. Vielleicht ist es deshalb auch konsequent, hier ‚Wesen‘ mit ‚Farbe‘ in Verbindung zu setzen, anstatt, wie man erwarten könnte, mit ‚Licht‘: es handelt sich um das Wesen in der im eigenen Manifestation (Färbung).

Anders als ein physisches Organ jedoch ist dieses Organ, wie auch sein Gegenstand, in fortwährender Entwicklung begriffen, es individualisiert sich auf seinen Gegenstand hin, im Sinne eines Diktums Goethes: „Jeder neue Gegenstand, wohl beschaut, schließt ein neues Organ auf.“³⁵

Damit ist die Möglichkeit eines Wissens postuliert, das gegenüber dem instinktiven Nah-Wissen und dem allgemein theoretischen Wissen eine Brücke bildet, wie auch zwischen Pädagogen und Kind / Jugendlichen. Es wäre ein Wissen, das weniger bestimmt oder definiert als die Gelegenheit gibt, auf phänomenologische Weise eine Folie für das In Erscheinung Treten einer Person zu geben. Es ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, die Möglichkeit eines solchen Wissens zu diskutieren, den hier vertretenen Ansatz zu kontextualisieren oder der Frage nach dem Erwerb eines solchen Wissens nachzugehen.³⁶ Es war jedoch das Anliegen deutlich zu machen, dass es im Hinblick auf die Beziehung von Pädagogen, Kind und Lerngegenstand eine Ebene gibt, in der durch eine besondere ‚theoretische‘ Einstellung im Hinblick auf die Bezüge zum Kind, zum Gegenstand, zur Person des Pädagogen eine Stufe der Verbindung von Nähe und Distanz erreicht werden könnte, welche eine gesteigerter Nähe unter Wahrung der Distanz herstellt. Im Hinblick auf die An-Näherung an das Kind ist jedoch im Sinne der Waldorfpädagogik noch ein abschließender Schritt zu rekonstruieren, welcher in der Anerkennung liegt, dass die ‚sich offenbarende‘ oder ‚zur Erscheinung‘ kommende Individualität Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukunft verbindet. Daher bleibt das Kind ein Rätsel und im Hinblick auf sein Potential immer auch verborgen. Dieses Rätsel lässt sich daher auch nicht in klassischer Weise ‚lösen‘. Indem die Pädagogin den werdenden Menschen, sowohl in allgemeinem wie in individuellem Sinne als Rätsel versteht, bildet sie eine Brücke eigener Art, durch eine suchende und zugleich freilassende Hinwendung, welche das Kind anregt, sich zu entwickeln:

„Wer den Sinn für echte Menschenerkenntnis hat, dem wird der werdende Mensch in einem solch hohen Maße zu einem von ihm zu lösenden Lebensrätsel, dass er in der versuchten Lösung das Mitleben der Zöglinge weckt. Und ein solches Mitleben ist ersprießlicher als ein individuelles Bearbeiten, das den Zögling nur allzuleicht in bezug auf echte Selbstbetätigung lähmt.“³⁷

35. J.W. Goethe, Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort, Goethe-BA Bd. 16, S. 385 ff.

36. Siehe hierzu Husemann, 2011.

37. Steiner 1920/1988, S. 87

Literatur

- Ahnert, L. & Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In: L. Ahnert (Hrsg.). Theorien der Entwicklungspsychologie (S.404-435). Heidelberg, Berlin: Springer VS.
- Astafiev, S.V., Bundy, D.T., Corbetta, M., Daitch, A.L., Gaona, C.M., Lenhardt, E.L., Sharma, M., Shulman, G.L., Snyder, A.Z. & Roland, J.L. (2013). Frequency-specific mechanism links human brain network for spatial attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110 (48). Available from: <http://www.pnas.org/content/110/48/19585.full>. Accessed: June 2014.
- Baillargeon, R. (2002) The Acquisition of physical knowledge in infancy: a summary in eight lessons. In: U. Goswami (Ed.) *Handbook of childhood cognitive development* (pp.47-83). Oxford: Blackwell.
- Beebe, B., Jaffe, J., Lachmann, F.M., Feldstein, S., Crown, C. & Jassnow, M. (2002). Koordination von Sprachrhythmus und Bindung. In: K.H. Brisch, K.E. Grossmann, K. Grossmann K. & L. Köhler, (Hrsg.). *Bindung und seelische Entwicklungswege*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bernfeld, S. (1921). *Kinderheim Baumgarten*. Berlin. Nachdruck in: Bernfeld, S. (1996). *Sämtliche Werke* Bd. 11, S. 8-154. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Bischof – Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend - Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Broaders, S.C., Cook S.W., Mitchell Z. & Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology: General* 136, pp. 539-550.
- Bulk, S. (2010). Bewusstwerden an der Sprache. In: *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie* 4, S. 77-83.
- Chaikin, S. (2010). Die Zone der nächsten Entwicklung. In Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner, B. (Hrsg.). *Bildung und Erziehung* (S.78-97). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012/3). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dörr, M. & Müller, B. (2012/3) Einleitung. In: *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 7-29). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Engelkamp, J. & Zimmer, H.D. (2006). *Lehrbuch der kognitiven Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Ehrenberg, A. (2008). *Das erschöpfte Selbst*. In: *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Felten, M. (2013). Unterricht – das unterschätzte emotionale Feld. In: J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S.220-229). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Feuser, G.: Organisatorische, didaktische und diagnostische Konzepte zum gemeinsamen Lernen. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.) (2009/7). *Handbuch Integrationspädagogik* (S.280-294). Weinheim/Basel.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2012/2). *The Phenomenological Mind*. London & New York: Routledge.
- Geddes, H. (2007). *Attachment in the classroom*. UK: worth publishing Ltd.
- Giesecke, H. (2013). Ist der Begriff „Pädagogische Beziehung“ noch sinnvoll? In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.). *Grenzen beim Erziehen* (S.67-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göschel, J.C. (2008). Methoden heilpädagogischer Diagnostik. In: R. Grimm & G. Kaschubowski (Hrsg.). *Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik* (S.253-268). München: Reinhardt.
- Goldin-Meadow, S. (2006). Nonverbal communication: The hand's role in talking and thinking. In: W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn & R. Siegler (Hrsg.) (2006/6). *Handbook of Child Psychology Volume 2, Cognitive Perception and Language* (pp.336-369). New York
- Goldin-Meadow, S (2009). How gestures promote learning throughout childhood. *Child Development Studies*, 3 (2), pp.106-111.

- Goldin-Meadow, S. & Wagner Alibali, M (2013) Gesture's Role in Speaking, Learning, and creating Lanuage. *Annual Review of Psychology*, 64, S.257-283.
- Habermas, J. (1997). Die befreiende Kraft der symbolischen Formgebung. Ernst Cassirers humanistisches Erbe und die Bibliothek Warburg. In ders.: Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck (S.9-40). Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Hannover, B. & Greve, W. (2012). Selbst und Persönlichkeit. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.) (2012). *Entwicklungspsychologie* (S.543-561). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis over 800 Meta-Analyses Relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heidegger, M. (1927/2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Husemann, A. J. (Hrsg.). (2006) *Menschenwissenschaft durch Kunst*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2013). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Dortmund: Borgmann.
- Julius, H. (2009). Beziehungsorientierte Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. *Erziehung und Unterricht*, 152, S.601-618.
- Kontra C., Goldin-Meadow S., Beilock S.L. (2012) Embodied learning across the life span. *Topics in Cognitive Science*. Oct;4(4) S.731-739.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Klika, D., (2013). Herman Nohls „Pädagogischer Bezug“: Analyse und Rekonstruktion. In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg). *Grenzen beim Erziehen* (S.37-49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunesch, E. (1996). *Neurophysiologische Untersuchungen zur sensomotorischen Interaktion der menschlichen Hand*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: University Press.
- Marwick, H. & Murray, L. (2009). The effects of maternal depression on the musicality of infant-directed speech and conversational engagement. In: S. Malloch & C. Trevarthen *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp.281-299). Oxford: University Press.
- Müller, B. (2013). Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.) (2012). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S.145-162). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Unveränderlicher Nachdruck der 2. Aufl. von 1935*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Oevermann, U. (1996). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie des professionellen Handelns*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.70-181). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1961/1976). *Die Fragen nach der Conditio Humana*. In ders.: *Die Fragen nach der Conditio Humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie* (S.7-81). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2014). *Bildung braucht Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Roth, H. (1969). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Sänger, J., Müller, V. & Lindenberger, U. (2012). Intra- and interbrain synchronization and network properties when playing guitar in duets. *Frontiers in Human Neuroscience*. Available from: <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fnhum.2012.00312/full>. Accessed: June 2014.
- Scheler, M. (1928/198611). *Die Stellung des Menschen Kosmos*. Bonn: Bouvier.

- Schieren, J. (2013). Was sollen Lehrer können ? Kompetenzantinomien im Lehrerberuf. In: J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S.195-219). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schultheiss, O. (2011). Implicit Motives. In: John, A. Lawrence, R. Oliver, W. Richard, Robins & Pervin (Eds) (20083). *Handbook of Personality. Theory and Research* (pp.606-633). New York/London: Guldord.
- Brunstein, J.C. & Schultheiss, O.C. (1999). Goal imagery: Bridging the gab between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality*, 67, pp.1-38.
- Seel, M. (2006). Teilnahme und Beobachtung. Zu den Grundlagen der Freiheit. In ders.: *Paradoxien der Erfüllung. Philosophische Essays* (S.130-156). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Shimojo Shinsuke, Watanabe Katsumi & Yun Kyongsik (2012). Interpersonal body and neural synchronization as a marker of implicit social interaction. *Scientific Reports*. Available from: <http://www.nature.com/srep/2012/121211/srep00959/pdf/srep00959.pdf> .Accessed: June 2014.
- Sodian, B. (2014). Entwicklung begrifflichen Wissens: Kernwissenstheorien. In: L. Ahnert, (Hrsg.). *Theorien der Entwicklungspsychologie* (S. 122-147). Heidelberg, Berlin: Springer VS.
- Steiner, R. (1919/19605). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Vorträge über Erziehung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1920/1988). Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule. In ders.: *Staatspolitik und Menschheitspolitik. Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus* (S.83-93). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1921/1961). Anthroposophie, Erziehung, Schule. In ders.: *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (S.278-281). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1922/1961). Ein Vortrag über Pädagogik während des französischen Kurses. In ders. *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (S.282-287). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1923/1961a). Pädagogik und Kunst. In ders.: *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (S.288-292). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1923/1961b). Pädagogik und Moral. In ders.: *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (S.292-296). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stern, D. (20007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart Klett Cotta.
- Strobel-Eisele, G. (2013). Schulisches Handeln zwischen Nähe und Distanz: Neue Akzente und Probleme. In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.) (2013). *Grenzen beim Erziehen* (S.182-199).Suttgart:Kohlhammer.
- Strobel-Eisele, G. & Roth, G. (Hrsg.)(2013). *Grenzen beim Erziehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strobel-Eisele, G. & Roth, G. (2013). Einleitung. In dies.: *Grenzen beim Erziehen* (S.9-22). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thiersch, H. (20123). Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S.32-49). Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: A. Lock (Eds). *Action, Gesture and Symbol* (pp183-229). London: Academic Press.
- Ullrich, H. (2008). Herausforderungen und Qualitätsfragen eines phänomenologischen Unterrichts. Fallstudie zur Physik-Epoche des 10. Schuljahrs an einer Waldorfschule. In: J. Schieren (Hrsg.). *Was ist und wie entsteht Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* (S.109-126). München: Kopäd.
- Warschburger, P. (Hrsg.) (2008). *Beratungspsychologie*. Berlin: Springer.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, S.99-110.
- Zimpel, A.F. (2010). Perspektivwechsel und herausforderndes Verhalten. In: A.F. Zimpel (Hrsg.) (2010). *Zwischen Neurologie und Bildung. Individuelle Förderung über biologische Grenzen hinaus* (S.57-67). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vertrauen

Die philosophische Fundierung eines zentralen Begriffs (waldorf-)pädagogischen Handelns

Leonhard Weiss

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland
Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien, Österreich

ZUSAMMENFASSUNG. Ziel des Beitrags ist es, zu einem philosophisch-anthropologisch erweiterten Verständnis der pädagogischen Perspektive auf die Rolle des Vertrauens im Kontext (waldorf-)pädagogischen Denkens und Handelns beizutragen, indem letztere ausgehend von einer im Freiheitsverständnis des ethischen Individualismus fundierten Einsicht in die Relevanz des Vertrauens interpretiert werden. Dazu wird anhand wesentlicher Passagen der pädagogischen und philosophischen Überlegungen Rudolf Steiners gezeigt, welche Relevanz Vertrauen und Vertrauensbeziehungen im Kontext der anthropologischen Konzepte, pädagogischen Ziele und Praxen der von Steiner initiierten Waldorfpädagogik zukommt sowie vor allem der philosophischen Fundierung derselben in Steiners philosophischem Hauptwerk „Die Philosophie der Freiheit“ nachgegangen.

Schlüsselwörter: Philosophie, Steiner, Anthropologie, Ethik, Pädagogik, Vertrauen, Anerkennung, Freiheit.

ABSTRACT. The goal of this article is to contribute to a broader philosophical-anthropological understanding of the concept of trust in the principles and practice of (Waldorf) education. These are interpreted in a manner deriving from insights on the relevance of trust, which are based on the understanding of freedom in ethical individualism. In addition, essential passages of the pedagogical and philosophical writings of Rudolf Steiner are used to demonstrate the relevance of trust and relationships of trust in the context of the anthropological concepts, educational goals, and the practice of Waldorf pedagogy. In particular, the philosophical foundations of Waldorf pedagogy in Steiner's main philosophical work "The Philosophy of Freedom" are investigated.

Keywords: philosophy, Steiner, anthropology, ethics, pedagogy, trust, recognition, freedom

Einleitung

Vertrauen stellt, wie auch in empirischen Studien gezeigt wurde, ein wesentliches Element gelingender pädagogischer Beziehungen dar. Unter anderem, weil, wie etwa der Leiter des Zentrums für Vertrauensforschung an der Universität Vechta, Martin Schweer, betont, existierendes Vertrauen zwischen Schülern und Lehrern, „zu einem verbesserten Schul- und Klassenklima führt und auf diese Weise die Partizipationsmöglichkeiten erweitert“ und damit auch „positiven Einfluss auf das Leistungsverhalten der Schüler“ hat (vgl. Schweer & Bertow, 2006, S. 82).

Auch für Rudolf Steiner, den Initiator der Waldorfschulbewegung, kommt dem Thema Vertrauen im pädagogischen Kontext zentrale Bedeutung zu. Wobei die pädagogische Relevanz des Themas Vertrauen natürlich weit über den Zusammenhang zwischen der Existenz von Vertrauensbeziehungen und einer erhöhten Leistungsbereitschaft der Schüler hinausgeht, kommt der im pädagogischen Kontext geleisteten

Förderung bzw. Entwicklung von Vertrauen für Steiner doch eine die unmittelbar schulischen Belange transzendierende Bedeutung zu.

Nach Ansicht Steiners stellt eine „Erziehung zum Vertrauen“ einen wesentlichen Impuls für das „soziale Leben der Zukunft“ dar (vgl. Steiner, 1991a, S. 226). Pädagogisches Tun sollte sich daher um eine Förderung des Vertrauens „in das durch uns hindurchflutende und an uns vorbeiflutende Leben“ bemühen. Ausdrücklich trat Steiner für eine „Kulturpädagogik“ ein, „auf Vertrauen hin orientiert ist“ (vgl. Steiner, 1988, S. 94). Die Waldorfpädagogik ist von Steiner wohl als eine solche „auf Vertrauen hin orientierte Kulturpädagogik“ gedacht, gehört es doch laut Steiner zu ihren Zielen, zu einem sozialen Denken beizutragen, das „auf menschlichem Vertrauen [...]gebaut ist“ (Steiner, 1985, S. 114).

Vertrauensverhältnisse sind daher im waldorfpädagogischen Konzept an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Formen von zentraler Bedeutung.

Zur Entwicklungsdynamik des Vertrauens

Die oben angesprochene Differenziertheit der Vertrauensverhältnisse ist nicht nur der Tatsache geschuldet, dass Vertrauensverhältnisse immer von ihrem situativen Kontext abhängig sind, es also grundsätzlich eine „Vielzahl von Vertrauentypen“ gibt (vgl. Hartmann, 2001, S. 8), sondern vor allem dem stark entwicklungsdynamisch geprägten Bildungsansatz der Waldorfpädagogik, welcher u. a. dazu führt, dass aus Sicht der Waldorfpädagogik im Laufe der kindlichen bzw. jugendlichen Entwicklung ganz unterschiedliche Vertrauensverhältnisse relevant sind (vgl. Weiss, 2012): So geht es etwa dem waldorfpädagogischen Verständnis entsprechend im Kleinkind-, bzw. Kindergartenalter zentral um eine vertrauensvolle Haltung gegenüber der Welt als Ganzes, also darum, dem Kind gewissermaßen einen Glauben an die Geordnetheit und Güte der Welt zu ermöglichen, welcher, mit Bernard Lievegoed als Form eines für die gesamte Biografie wesentlichen „Vertrauens in das Gute dieser Welt“ (vgl. Lievegoed, 1986, S. 36) zu bezeichnen ist.

Eine andere – Steiner spricht von einer „neuen“ (vgl. Steiner, 1992, S. 235) – Form des Vertrauens rückt im Schulalter in den Mittelpunkt – in einer Zeit, die entwicklungsdynamisch von Individualisierungsprozessen geprägt ist, welche immer wieder auch mit Umbruchs- und Differenzerfahrungen unterschiedlichster Art verbundenen sind. Und gerade in einem Lebensabschnitt, in welchem bisher Unhinterfragtes unsicher wird, ist es, so Steiner, entscheidend, dass ein Kind „ein besonders intensives“ persönliches Vertrauensverhältnis zu einem oder mehreren anderen Menschen entwickeln kann (vgl. Steiner, 1987, S. 181) – ein Vertrauensverhältnis, in dessen Rahmen dem Kind Möglichkeiten des gemeinsamen, auch „neue Selbsterfahrungen“ inkludierenden, aktiven Weltbezugs (vgl. Müller-Wiedemann, 1986, S. 285ff.) offen stehen.

In der Oberstufe geht es laut Steiner schließlich verstärkt auch darum, dem Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, dass er „auf seine Urteilskraft vertrauen kann“ (Steiner, 1986a, S. 232), d. h. um ein Vertrauen in die eigene Denkfähigkeit.

Soweit ein paar skizzenhafte Sätze zum waldorfpädagogischen Ansatz, eine Pädagogik zu verwirklichen, „die auf Vertrauen hin orientiert ist“.

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen soll nun aber der Versuch einer philosophisch-anthropologischen Fundierung jener Relevanz stehen, die dem Thema Vertrauen meines Erachtens im waldorfpädagogischen Kontext zukommt. Hierbei wird die These vertreten, dass es eine enge Verbindung zwischen dieser Relevanz und den philosophischen – speziell den ethischen – Überlegungen gibt, welche Steiner in seinem philosophischen Hauptwerk „Philosophie der Freiheit“ entwickelt. Ich werde daher einige dieser Überlegungen knapp rekonstruieren und dies mit kurzen Verweisen auf mögliche pädagogische Bezüge des Dargestellten verbinden.

Einige kurze Bemerkungen zu Steiners Freiheitsbegriff

Zur Rekonstruktion der Position des Vertrauens in der „Philosophie der Freiheit“ ist es notwendig, zunächst Steiners Freiheitsbegriff kurz zu skizzieren, um davon ausgehend die Bedeutung, die dem Thema Vertrauen in diesem Kontext zukommt, darstellen zu können.

Frei ist der Mensch, so betont Steiner in der „Philosophie der Freiheit“, nur, insofern er in der Lage ist, „sich selbst zu folgen“ (Steiner, 1995, S. 164).

Uns „selbst folgen“ können wir dem Steiner'schen Verständnis nach nur, insofern es uns gelingt, uns sowohl von externen als auch von internen Determinationen zu befreien. Für Steiner verlangt dies besonders die Befreiung von Formen konventionellen, autoritativ vorgegebenen sittlichen und moralischen Normen und den aus diesen resultierenden Handlungsbeschränkungen, aber auch die Lösung von inneren Zwängen, wie Trieben und Bedürfnissen. „Frei“ ist diesem Verständnis nach nur, wer in der Lage ist, sich nicht nur zu den Anforderungen ihm vorgegebener moralischer Regeln sondern auch zu seinem Triebleben in kritische Distanz zu setzen und darauf aufbauend individuell, selbstbestimmt handeln zu können. Ein solches Handeln bezeichnet Steiner als Handeln aus „sittlicher Einsicht“, welches keiner inneren oder äußeren Autorität folgt, sondern vielmehr „den Grund einzusehen bestrebt ist, aus dem irgendeine Maxime des Handelns als Motiv in ihm wirken soll“ (ebd., S. 156), ein Handeln also, welches reflexiv zu den Gründen seines Handelns Stellung bezieht.

Wenn Steiner Freiheit also als Fähigkeit, „sich selbst zu folgen“ beschreibt, dann ist bei ihm damit gerade nicht gemeint, dass derjenige „frei“ wäre, der unmittelbar und reflexionslos den eigenen Wünschen und Bedürfnissen „freien Lauf“ lässt, sondern vielmehr jener, der das eigene Handeln entsprechend bewusst gewählten ideellen Motiven, „Ideen“ ausrichtet. Denn Freiheit zeigt sich laut Steiner darin, dass, wie er es ausdrückt, das „notwendige Wirken des menschlichen Organismus abgelähmt, zurückgedrängt, und an seine Stelle die geistige Tätigkeit des idee-erfüllten Willens gesetzt wird“ (ebd., S. 204) – eines Willens also, der sich von gedanklichen Inhalten leiten lässt.

Freiheit in einer „Gesellschaft des Misstrauens“?

Dem Thema Vertrauen kommt angesichts des von Steiner betonten Wertes der Fähigkeit, sich selbst zu folgen, eine interessante Bedeutung zu. Dies wird besonders deutlich, wenn wir uns vorstellen, wir wären niemals in der Lage, uns gegenseitig Vertrauen entgegenzubringen.

Eine in diesem Zusammenhang interessante Bemerkung findet sich bei Thomas Hobbes in seinem Werk „Leviathan“. Im Zuge seiner Begründung der Notwendigkeit einer Institutionalisierung von Staatlichkeit beschreibt Hobbes nämlich, dass es neben der „Konkurrenz“ zwischen den Menschen und der „Ruhmsucht“ vor allem das die Kontakte der Menschen prägende „Misstrauen“ ist, welches im Kontext des der Staatsbildung vorausgehenden „Naturzustandes“ eine der permanenten Konfliktursachen ist, aufgrund derer der Naturzustand notwendigerweise ein potenzieller „Krieg aller gegen alle“ ist (vgl. Hobbes, 1966, S. 94ff.). Schließlich verlangt die im unregelmäßigen Naturzustand herrschende Atmosphäre gegenseitigen Misstrauens von den Individuen doch, sich ständig auf Angriffe auf das eigene Gut und Leben einzustellen – auf potenzielle Angriffe, denen laut Hobbes vernünftigerweise nur mit gewaltsamer „Vorbeugung“ zu begegnen ist. Das heißt also, dass eine von Misstrauen dominierte soziale „Ordnung“ ein System des Präventivkrieges ist, in dessen Kontext die Individuen mit der permanenten Zerstörung bereits gesetzter Handlungsergebnisse aber auch der Torpedierung von Handlungsmöglichkeiten rechnen müssen. Dies führt wiederum dazu, dass jeder Mensch mit seiner Aufmerksamkeit laufend möglichst intensiv bei seinen als potenzielle Gefahrenquellen angesehenen Mitmenschen ist, was die Möglichkeiten eigenständiger Aktivität offensichtlich wesentlich reduziert, wenn nicht sogar vollständig vernichtet. Weswegen gefragt werden kann, ob in einer solchen „Welt des Misstrauens“ überhaupt noch von eigenem Handeln der Menschen gesprochen werden kann, wenn jeder ständig das mögliche Tun der anderen und dessen Konsequenzen für seine Aktionsmöglichkeiten zu antizipieren versucht. Kann also jemand, der permanent misstraut, eigentlich überhaupt – um die vorhin zitierte Steiner'sche Erklärung von „Freiheit“ nochmals aufzugreifen – „sich selbst folgen“? Muss er nicht notwendigerweise mit seinem Bewusstsein immer den anderen „folgen“, um möglichst früh zu erkennen, welche Gefahr von diesen ausgehen könnte? Und kann nicht letztlich nur derjenige sich wirklich seinen eigenen Intentionen widmen, der nicht von einer permanenten Torpedierung der eigenen Handlungen durch die anderen ausgeht, sondern auf einen im weitesten Sinne respektvollen Umgang seitens der Mitmenschen mit seinen aus individuellen Zielen und Absichten erwachsenen Taten vertrauen kann? Derjenige also, der nicht in einer „Gesellschaft des Misstrauens“, sondern in einer „des Vertrauens“ lebt?

Insofern ist die Existenz von Vertrauen im Rahmen einer Gesellschaft freier, selbstbestimmter, „sich selbst folgender“ Individuen – wie sie im Zentrum der Steiner'schen „Philosophie der Freiheit“ stehen – von entscheidender Bedeutung.

Allerdings ist damit noch nicht gesagt, wie sich Vertrauen in einer solchen Gesellschaft tatsächlich bilden kann. Verwiesen sei nur darauf, dass Vertrauen in einer stark individualisierten Gesellschaft eine besonders wertvolle Ressource bilden würde, sofern es existierte. Doch inwieweit können Menschen, die doch davon ausgehen, dass jeder von ihnen nur „sich selbst folgt“, einander tatsächlich vertrauen?

Die Begründung von Vertrauen in der „Philosophie der Freiheit“

Die Begründung der Existenz zwischenmenschlichen Vertrauens, die Steiner in seiner „Philosophie der Freiheit“ liefert, fällt knapp aus:

„Der Freie lebt in dem Vertrauen darauf, daß der andere Freie mit ihm einer geistigen Welt angehört und sich in seinen Intentionen mit ihm begegnen wird. Der Freie verlangt von seinen Mitmenschen keine Übereinstimmung, aber er erwartet sie, weil sie in der menschlichen Natur liegt“ (Steiner, 1995, S. 166).

Ich habe im Zuge meiner kurzen Bemerkungen zu Steiners Freiheitsbegriff erwähnt, dass „freies“ Handeln für Steiner unter anderem eine Orientierung an ideellen Inhalten, an „Ideen“, verlangt.

Einander Vertrauen entgegen bringen können freie Menschen laut Steiner letztlich deswegen, weil sie davon ausgehen, dass die „geistige Welt“, aus der Menschen ihre handlungsmotivierenden Ideen beziehen – sofern sie sich nicht einfach von Trieben oder Bedürfnissen leiten lassen –, eine allen Menschen gemeinsame Welt ist. Von einer „einigen Ideenwelt“ spricht Steiner, der hier eine klar begriffsrealistische Position vertritt, daher auch (ebd., S. 168).

Im Vertrauen auf die in der „Einigkeit der Gedankenwelt“ begründete Möglichkeit einer Harmonie zwischen den eigenen Intentionen und denen der anderen, können Menschen einander vertrauensvoll begegnen und zugleich aktiv die Realisierung der eigenen Intentionen vorantreiben, ohne dabei permanent mit diesen Intentionen widerstrebenden Handlungen der anderen Menschen rechnen zu müssen.

Gerade angesichts der Tatsache, dass die von Steiner ins Treffen geführte Vertrauensbegründung möglicherweise stark metaphysisch aufgeladen erscheinen kann, ist es interessant, dass er in diesem Kontext betont, die Erkenntnis der Einigkeit der Ideenwelt wäre auch erlebbar, ja sogar „bloß ein Ergebnis der Welterfahrung“ (ebd., S. 165).

Wie eine solche die Einheit der Ideenwelt erlebbar machende „Welterfahrung“ aussehen kann, darauf geht Steiner an dieser Stelle der „Philosophie der Freiheit“ allerdings nicht ein. Er betont nur, dass die Erkenntnis der gemeinsamen Ideenwelt notwendigerweise das Ergebnis „individueller Erlebens“ sein müsste und dass sie durch Beobachtung zu erkennen sei – durch eine Beobachtung, die offensichtlich intersubjektiven Charakters sein müsste, da Steiner hierbei von der „individuellen Beobachtung“ eines individuellen Wesens durch ein anderes spricht.

In welcher Form das mit der „individuellen Beobachtung“ des anderen verbundene Erleben der Gemeinsamkeit der Ideenwelt nach Ansicht Steiners stattfinden kann, wird in einem der 1918 erfolgten Neuauflage des Buches beigefügten Anhang deutlich. Liefert Steiner dort doch indirekt einen exemplarischen Aufweis der Erfahrbarkeit der Einigkeit der Ideenwelt und gibt damit dem Konzept der „gemeinsamen Ideenwelt“ eine, wie man es nennen könnte, „pragmatische“, im Erleben situierte Fundierung. Steiner skizziert in diesem Anhang – im Zuge einer Darstellung der Möglichkeit zwischenmenschlichen Verstehens – nämlich, dass wir im Kommunikationsprozess mit einem anderen Menschen u. a. die Erfahrung machen können, in der Lage zu sein, die Gedanken anderer Menschen ebenso aufzunehmen und sogar weiterzuführen, wie wir es mit unseren eigenen Gedanken tun. Sodass, wir im Prozess des gegenseitigen Verstehens, so Steiner, die Überwindung der „Trennung zwischen den beiden Bewußtseinssphären“ (ebd., S. 261) erleben können; d. h. im Verstehen eines anderen Individuums können wir die Erfahrung der Möglichkeit einer die Begrenztheit des subjektiven Denkens überwindenden gemeinsamen Gedankenwelt machen. Genau diese Erfahrung ist

es nun, die letztlich die Grundlage vertrauensvollen Handelns sein kann. Es gehört unter anderem aus diesem Grund aus waldorfpädagogischer Perspektive zu den wesentlichen Aufgaben pädagogischen Tuns, heranwachsenden Menschen derartige Erfahrungen gelingender Kommunikation zu ermöglichen, weil sie darin ein Erlebnis einer möglichen Gemeinsamkeit menschlicher Gedanken haben können.

Vertrauen und Kritik

Für Steiner kann das Vertrauen in die Gemeinsamkeit der Ideenwelt auch die Grundlage eines kritischen, infrage stellenden Umgangs etwa mit gesellschaftlichen Institutionen und Normen sein. Denn obwohl, wie Steiner in der „Philosophie der Freiheit“ betont, der „Ursprung“ beispielsweise politischer Gesetze in der allen Menschen gemeinsamen „Ideenwelt“ zu finden ist – und diesen Gesetzen als den Ergebnissen der gedanklichen Leistung freier Menschen daher Anerkennung zu zollen ist –, ist es, wie er ebenso hervorhebt, ein wesentlicher Ausdruck menschlicher Freiheit, bestehende Gesetze immer auch zu kritisieren und durch als „besser“ erkannte ersetzen zu wollen. Gerade ein Versuch, den eigenen Wunsch nach gesellschaftlichen oder politischen Veränderungen zu realisieren, basiert aber letztlich – und auch deswegen ist Vertrauen für eine Gesellschaft freier Menschen zentral – auf einer starken Form des Vertrauens: auf dem Vertrauen darauf, dass das kritisierte soziale oder politische System insoweit vernünftig organisiert ist, dass es in der Lage ist, Kritik zuzulassen und aufzunehmen und vor allem Verbesserungen zu akzeptieren. Das heißt also, wer gesellschaftliche Kritik übt, tut dies einerseits im Vertrauen darauf, dass seine Mitmenschen in der Lage sind, der Verbalisierung der Kritik am Bestehenden gedanklich zu folgen und mit dieser Kritik auch konstruktiv umzugehen, und andererseits im Vertrauen darauf, dass die derzeitige gesellschaftliche Situation gewissermaßen Anknüpfungspunkte für die eigenen Verbesserungsvorschläge beinhaltet. Für Steiner liegen derartige Anknüpfungspunkte in dem gemeinsamen Ursprung aller Gesetze im menschlichen Denken.

Ist einem Individuum hingegen ein grundsätzliches Vertrauen in die soziale Welt letztlich nicht möglich, erlebt es sich notwendigerweise in einem permanenten Konflikt mit einer ihm fremden und von ihm abgelehnten, aber ihm nicht verbesserbar erscheinenden Umwelt, an welche es sich entweder anpassen kann oder an der es verzweifeln muss, mit der es sich aber nicht zu kommunizieren lohnt.

Auch aus diesem Grund ist es ein wesentliches Ziel pädagogischen Wirkens, Vertrauen in das bereits erwähnte „durch uns hindurchflutende und an uns vorbeiflutende Leben“ zu ermöglichen, führt doch, wie Steiner gerade im Rahmen einer pädagogischer Überlegung explizit betont, „in den einzelnen Fällen gerade dieses Vertrauen-haben-zum-Leben zu einer scharfen Kritik von schlimmen, törichten Dingen“ (Steiner, 1991b, S. 128). D.h. Steiner sieht die pädagogische Ermöglichung von Vertrauen auch als Unterstützung eines kritisch engagierten Weltbezugs.

Vertrauensbeziehungen als Formen der Anerkennung

Dem Thema Vertrauen kommt jedoch aus der Perspektive des Steiner'schen Freiheitsbegriffs interessanterweise noch eine weitere Form der Relevanz zu. Dies wird dann sichtbar, wenn man bedenkt, dass es eine wesentliche Voraussetzung wirklicher Freiheit ist, dass Menschen zu einem Verständnis ihrer selbst als Freie gekommen sind. Wer sich selbst nicht als frei versteht, kann nicht im vollen Sinne als frei bezeichnet werden. Steiner betont daher, dass der Mensch „den Begriff des freien Geistes, das ist seinen eigenen Begriff“ finden muss (vgl. Steiner, 1995, S. 168), um diesen „in seiner Erscheinung [...] zur Ausgestaltung“ bringen zu können (vgl. ebd., S. 189), um also ein freies Wesen sein zu können.

Wie kommen wir aber zu einem „Begriff“ von uns selbst als freien Wesen?

Steiners Erklärung des Vertrauens zwischen „freien Menschen“ bietet einen interessanten Ansatz zur Beantwortung dieser Frage. Denn wer im Vertrauen darauf tätig wird, dass sich seine Intentionen mit jenen der anderen „begegnen“ können, wie es Steiner nennt, bringt den anderen offensichtlich eine Form der Wertschätzung entgegen, die meines Erachtens am besten mit dem Begriff der Anerkennung zu beschreiben ist¹. Dies wird verständlich, wenn man bedenkt, dass „der Freie“ der Steiner'schen Darstellung nach

1. Wie Hartmut Traub zu Recht betont, gibt es ja eine interessante Nähe des Steiner'schen Ansatzes einer Theorie der Interpersonalität

letztlich darauf vertraut, dass auch der andere frei – sowohl von den aus seiner Körperlichkeit erwachsenen Bedürfnissen und Trieben als auch von allen unhinterfragt übernommenen Moraleboten – agiert und sich um ein aus seinem gedanklichen Zugang zur Ideenwelt motiviertes Handeln bemüht. Ein Vertrauen, welches auf der Anerkennung des anderen als ein zu einem solchen, zum freien Handeln fähigen Wesen basiert.

Nun bildet es einen wesentlichen Grundgedanken philosophischer Theorien der Anerkennung, dass Individuen in Verhältnissen reziproker Anerkennung sich selbst auf neue und intensivere Art kennenlernen, also etwas über sich selbst erfahren können (vgl. Honneth, 1992).

Dies gilt auch für die anerkennende Vertrauensbeziehung. Denn in der im Vertrauen ausgedrückten Anerkennung durch die geschätzten, anerkannten anderen kann sich das Individuum selbst als verantwortungsvoll und vertrauenswürdig, d.h. als „freien Geist“, erleben. Deshalb kann die im Vertrauensverhältnis gemachte Erfahrung, als Freier anerkannt zu werden, einen wesentlichen Beitrag zu einer wichtigen Voraussetzung von Freiheit leisten – und damit auch zur Freiheit selbst.

Meines Erachtens aus diesem Grund spricht Steiner auch davon, dass die Haltung des Vertrauens gegenüber anderen Menschen jene „Gesinnung“ ist, „durch die der Mensch in seinem Sich-Erleben unter von ihm geschätzten Mitmenschen der menschlichen Würde am meisten gerecht“ wird (vgl. Steiner, 1995, S. 166f.). Denn seiner „Würde“ wird der Mensch letztlich in Freiheit gerecht.

Unter anderem aufgrund der damit skizzierten Relevanz anerkennender Vertrauensbeziehungen für die Entwicklung eines Bewusstseins eigener Freiheit kommt der Ermöglichung und Förderung derartiger Relationen auch pädagogische Bedeutung zu. Daher macht es meines Erachtens etwa großen Sinn, auch manche Elemente waldorfpädagogischer Praxis vor dem Hintergrund dieser Relevanz zu interpretieren.

Beispielsweise kann der Ansatz, es Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, von der ersten bis zur letzten Schulstufe innerhalb einer weitgehend gleichbleibenden Klassengemeinschaft zu bleiben, als Versuch verstanden werden, intensive Erfahrungen des Vertrauens unter einander vertrauten Gleichaltrigen zu ermöglichen. Gleichmaßen kann aber auch die Relevanz, welche der Lehrer-Schüler-Beziehung aus waldorfpädagogischer Perspektive zukommt und die sich unter anderem in dem an Waldorfschulen praktizierten „Klassenlehrer-Modell“ manifestiert, meines Erachtens vor der Folie der Relevanz anerkennender Vertrauensbeziehungen verstanden werden.

Resümee

Abschließend sei nun – nochmals an die anfangs erwähnte Aussage Steiners über die Notwendigkeit einer „auf Vertrauen hinorientierten Pädagogik“ erinnernd – das hier ausgehend von Steiners philosophischen Überlegungen Dargestellte folgendermaßen zusammengefasst:

- Die Förderung der Fähigkeit, zu vertrauen, ist ein wesentliches Element einer „Erziehung zur Freiheit“, da 1.) Vertrauen das permanente „Beim-anderen-sein“ des Misstrauens unnötig macht und damit dazu beitragen kann, dass Menschen „sich selbst zu folgen“ in Lage sind, also im Sinne der zitierten Steiner'schen Bestimmung „frei“ sein können, 2.) die Entwicklung von Vertrauen auch die Grundlage kritischen Engagements sein kann und 3.) die in Vertrauensbeziehungen erlebbare Anerkennung zum Bewusstsein der eigenen Freiheit beitragen kann.
- Pädagogisches Tun sollte u. a. Prozesse intersubjektiven Verstehens ermöglichen, da sich ausgehend von diesen die Fähigkeit, zu vertrauen, entwickeln kann.
- Vertrauensverhältnisse (zwischen Lehrer und Schüler ebenso wie zwischen Schülern untereinander) sollten im pädagogischen Kontext ermöglicht werden, da in anerkennenden Vertrauensprozessen Erfahrungen gemacht werden können, die zum Bewusstsein der eigenen Vertrauenswürdigkeit führen können – Erfahrungen, die Grundlage eines Selbstverständnisses als freie Wesen sein können. Und – wie Steiner ausdrücklich betont – ist es doch das „Größte, was man vorbereiten kann in dem

zu den Anerkennungstheorien von Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Johann Gottlieb Fichte (vgl. Traub, 2011, S. 896f.).

werdenden Menschen, in dem Kinde“, dass es „zu dem Erleben der Freiheit“ kommt, da Freiheit nichts ist, das einem gegeben werden kann, sondern etwas, das an sich selbst erlebt werden muss (vgl. Steiner, 1986b, S. 73). Vertrauensverhältnisse können zu einem solchen „Erleben der Freiheit“ führen.

Literatur

- Hartmann, M. (2011). Einleitung, in: ders., Offe, C., *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Hobbes, T. (1966). *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*, herausgegeben und eingeleitet von Iring Fetscher, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (© dieser Ausgabe 1966 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied und Berlin).
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lievegoed, B. (1986). *Entwicklungsphasen des Kindes*, Stuttgart: J.Ch. Mellinger Verlag.
- Müller-Wiedemann, H. (1986). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr: Eine biographische Phänomenologie der kindlichen Entwicklung*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schweer, M., Bertow, A. (2006). Vertrauen und Schulleistung, in: M. Schweer, (Hg). *Bildung und Vertrauen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- Steiner, R. (1985). *Gedankenfreiheit und soziale Kräfte. Die sozialen Forderungen der Gegenwart und ihre praktische Verwirklichung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986b). *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991a). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991b). *Erdensterben und Weltenleben. Anthroposophische Lebensgaben. Bewusstseins-Notwendigkeiten für Gegenwart und Zukunft*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998). *Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Traub, H. (2011). *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners – Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiss, L. (2012). *in freiheit VERTRAUEN. Die Relevanz des Vertrauens für das ethische Denken Rudolf Steiners und für das waldorfpädagogische Verständnis der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen*. Masterthesis, Donau-Universität Krems. Online unter http://www.enaste.com/forschungs_doks/leonhard_weiss_masterthesis_2012_final.pdf. [abgerufen 10. Dez. 2013].

Attunement and Teaching

Peter Lutzker

Freie Hochschule Stuttgart (Stuttgart Teachers College), Deutschland

“Every attunement as attunement is a particular mode of the perceptive openness of our existence. The prevailing attunement is at any given time the condition of our openness for perceiving and dealing with what we encounter; the pitch at which our existence, as a set of relationships to objects, ourselves and other people, is vibrating.”
(Boss, 1979, p. 110)

ABSTRACT. This paper examines the relevance of the concept of attunement in the field of education. Drawing on the works of philosophers such as David Michael Levin, Medard Boss and John Dewey, it first explores the implications of a perception of the world based primarily on listening, as opposed to seeing. Paradigms of attuned listening in the areas of neurology, psychology and spirituality are discussed. The presence of silence is viewed as constituting a necessary basis for attunement, and in this context the writings of the philosopher Max Picard on the phenomenon of *das Schweigen* are considered. The particular challenges of realizing silence and attunement in our times are discussed. The requisite gestures implied by attunement as a primary form of perception and expression are considered along with the implications and significance of this concept for education.

Keywords: attunement, silence, empathy, listening, attunement in education

Introduction: The Concept of Attunement

The concept of attunement exists in a broad spectrum of fields ranging from philosophy to education, from psychology to psycholinguistics. Its origins are clearly musical; to bring something into tune, more commonly to bring something into harmony or accord. The term appears prominently among the 19th century English Romantic poets: Keats writes, “BYRON! how sweetly sad thy melody! Attuning still the soul to tenderness”. In 20th century philosophy it is a concept that Heidegger and his student Medard Boss refer to, most notably when speaking of *das Horchen* [hearkening]. In the study of childhood, it is a term used with respect to the attunement of the caregiver to the child; in psycholinguistics it refers to the attunement of the child to her mother tongue. In considering the theme of this conference - “The Educator’s View of the Human Being” - I would like to explore what this concept could mean in the fields of teaching and teacher education.

I From Seeing to Listening

I would like to begin by considering the consequences of a concept based on listening, as opposed to seeing. It is typical that both the English and German titles of this conference are based on a visual representation of this theme – ‘The Educator’s View of the Human Being’ – ‘*Das Menschenbild in der Pädagogik*’. This ocularencentric perspective has deep roots: its philosophical origins can be traced to Ancient Greece and the images and metaphors that one finds in different languages to express recognition, understanding and knowledge are almost invariably visual – if you see what I mean?

This ocular perspective is often closely tied to what vision enables us to do with our hands; the visible world is also a graspable world. The fact that this image is then synonymous with understanding - we 'grasp' something, just as in German *wir begreifen etwas* - illuminates this connection further. This also appears to correspond to the fact that those areas of the brain primarily devoted to vision and the use of our hands are extraordinarily large in comparison to those areas chiefly responsible for any other sensory and motoric modalities. It is the unquestioned dominance of an occularcentric perspective that has led philosophers such as Heidegger, Sartre, H. Arendt and D. M. Levin to reflect critically on the 'hegemony of vision' (Levin, 1993). Each of them has also in different ways explored the consequences of what it would mean for our relation to the world if hearing became our primary mode of perception and consequently recognition and understanding were based more on what we learn to hear, rather than on what we learn to see.

An obvious starting point for such deliberations is that it is much easier for us to shut our eyes than to close our ears. Even when we keep our eyes open, it generally remains easier for us to remain untouched by what we see as opposed to what we hear: what we see is kept at a distance, what we hear penetrates our body. The colour we see is a part of a thing and that thing stays outside. Sounds do not stop at boundaries: the tone or voice that we hear travelling through space enters into us. Thus Dewey writes, "Vision is a spectator, hearing is a participation." (Dewey 1927, p. 218-219)

In considering the dominance of the visual mode over the aural, it is striking that with respect to ontogenetical development the reverse is the case. The ear is the first sense organ and hearing the first sense which develops in the womb. The ear begins to be formed from the third week after conception. The cochlea is fully functional from the 22nd week. Undoubtedly, the fetus in the womb listens. There has been research demonstrating that the newborn has highly developed aural capabilities of recognizing those sounds she previously heard in the womb (Tomatis, 1987). The newborn's vision, in comparison, develops much later.

Regarding their language-specific capabilities of listening, infants and small children can be considered universal geniuses responding to, later distinguishing between and then articulating any speech sounds that any human language has ever produced. In the course of the first year these universal capabilities become gradually attuned to the specific language or languages which the infant is actually hearing. By the time a child is nine months old, even if she can't speak, she already moves and babbles to the specific speech sounds and melody of that particular language (Birdwhistell, 1970, p. 9). Both neurologically and physiologically, she has in fundamental respects been formed by the language/s she has been hearing. If experts watch a film of an 18 month old child who hasn't yet begun to talk, they will, nevertheless, be able to tell from the distinctive linguistic-kinesic movements of the child, not only what language she has been hearing, but her region and economic class (Birdwhistell, 1970, p. 49). A child has thus attuned to and embodied the sounds, melodies and movements of a language long before she begins to speak. This is perhaps attunement in its purest form.

II Paradigms of Listening

Before we discuss teaching and teacher education, I think it can be very fruitful to first consider examples where hearing, as opposed to seeing, appears to have become the primary sensory modality. There is that mysterious thought of Novalis that every disease is a musical problem and its solution a musical solution (Novalis, 1798/1962, p. 487), and perhaps this thought can be connected to the fact that in the fields of medicine and psychology one can find remarkable examples of the therapeutic qualities of listening.

In the various case studies of Oliver Sacks, the role which hearing plays is striking (Sacks, 1990, 1995, 2007, 2010). This may be connected to his musical background and deep interest in music, but it also goes to the very core of his understanding of healing, which he describes as being based on "an act of deep listening, attending to the subtle harmonies and disharmonies in his patients' behaviour" (Sacks, 2004, p. 9). Sacks also describes this interaction between doctor and patient as "an ever-changing, melodic and living play of forces." (Ibid.) He writes that it is through such listening and the "intuitive kinetic sympathy" of the therapist/doctor that the possibility is created to help "recall living beings into their own living being." (Ibid.)

When one reads his moving studies of patients suffering from neurological impairments, the presence of Sacks as a highly attentive listener can be continually sensed. It is this form of listening that also seems to me to be connected to the intensity and extent of his commitment to his patients. These same qualities of attentive listening, coupled with lifelong personal engagement, also emerge clearly in the case studies of Sacks' model and mentor, the Russian neurologist A.R.Luria (Luria, 1987).

In attempting to further understand the therapeutic value of such processes, it is illuminating to look at the work of the psychologist Carl Rogers, who based his approach to psychoanalysis on a concept of deep listening as the basis for healing. For Rogers, deep listening means a form of listening that becomes attuned to the inner world of the person and perceives what can also lie below the conscious intent of the speaker. He describes what happens when this occurs:

"When I do truly hear a person and the meanings that are important to him at that moment, hearing not simply his words, but him and when I let him know that I have heard his own private meanings, many things happen. There is first of all a grateful look. He feels released. He wants to tell me more about his world. He surges forth in a new sense of freedom. ... (T)he more deeply I can hear the meanings of this person, the more there is that happens. One thing I have come to look upon as almost universal is that when a person realises he has been deeply heard ... in some real sense he is weeping for joy. It as though he were saying 'Thank God, somebody has heard me. Someone knows what it's like to be me.' In such moments I have had the fantasy of a prisoner in a dungeon, tapping out day after day a Morse code message, 'Does anybody hear me?' And finally one day, he hears some faint tappings which spell out 'Yes'. By that one simple response he is released from his loneliness; he has become a human being again." (Rogers, 1969, p. 223-224) emphasizes in original.

At the same time, Rogers also hears something else. This kind of deep listening opens up another dimension of human existence for him, and I think this aspect is also significant in the context of our work as teachers. He writes,

"There is also another peculiar satisfaction in it. When I really hear someone, it is like listening to the music of the spheres, because, beyond the immediate message of the person, no matter what that might be, there is the universal, the general ... aspects of the awesome order which we find in the universe as a whole." (Rogers 1969, p. 222)

What he writes here echos an aspect connected to listening and attunement that becomes apparent when we look closer at, or I should say, listen closer to the relation between spirituality and listening.

III Attunement and Spirituality

The ear has often been described as the most spiritual of organs. Among the ancient Greeks the greatest prophet was Tiresias, a prophet whose prophecies were always true – he couldn't make a mistake – and who reached this stage only after becoming blind. He was literally a blind seer and it is thus evident that it was the quality of his listening which was considered decisive. Once again, language is deceptive: we talk in such cases about a seer, a visionary, in German a *Hellseher*, in French *clairvoyant*, but when one reads reports of encounters with leading spiritual figures, it is their manner of listening which is often most prominent. This is certainly the case when one reads the reports of people who met and worked with Rudolf Steiner and it is also the case when one reads reports of people who have worked together with the Dalai Lama.

There is a wonderful book I read a while back called *The Jew in the Lotus*, describing how after years of very complicated planning and negotiations, a group of the leading rabbis in the world came to have an inter-religious conference with the Dalai Lama in his residence in Dharmasala, India (Kamenetz, 1994). The Dalai Lama wanted to hear from the Rabbis how to keep a folk together in exile and the Rabbis wanted to hear from the Dalai Lama how to let go of pain and sadness and achieve more inner peace.

The book is written by a Jewish journalist who attended these meetings and I would like to read what he wrote about the very first meeting in which 12 prominent rabbis, coming from all over the world, sat together for the first time with the Dalai Lama and a large group of Buddhist monks:

"In the course of three and a half hours the Dalai Lama was introduced to topics as challenging and various as kabbalistic angelology, contemporary politics in Israel, the response of the rabbinic tradition to the destruction of

Jerusalem and evidence of early historical encounters between Judaism and Buddhism. Yet he followed them all. His normal attention was extraordinary, but it was clear when a subject wholly absorbed him. He would lean forward in his chair and seemed to magnetically draw from the speaker what he needed for his nourishment. Zalman Schachter [the Chief Rabbi who led the delegation] told me “There were times I was close to tears just from the intensity of his listening. ...

For those moments Dharmasala was Yavneh [Dharmasala is the capital of the exiled Tibetan government where the Dalai Lama lives, and Yavneh in northern Israel was an important centre of Jewish study for thousands of years] and I was powerfully moved that Jewish history could be so relevant to another people. All the suffering, the martyrdom that had always been so bitter and difficult for me to accept, now appeared a lesson hard earned and a precious knowledge...” (Kamenetz, 1994, p. 106-107)

It is striking in this account and in other reports of encounters with spiritual leaders that the profound effects they have on people are often less connected to what they say than to their entire presence; a presence imbued with extraordinary capabilities of listening. Exploring the broader relation between these capabilities and spiritual development would take us too far from the theme of this conference, but it is a connection worthy of consideration.

IV Attunement and Teaching

In the above mentioned examples from medicine, psychology and religion, it seems to me to be appropriate to speak of attunement; attunement to individuals and to different aspects and dimensions of human existence.

What is attunement in teaching? What does it mean when a teacher is attuned to her pupils?

There is an obvious difference in comparison to healing a patient, or gaining cultural or spiritual insights; it is not simply an attunement to one, but to many. In what respects can this concept be realized in the framework of teaching a class of 30 or 40 pupils? That is one question I would like you to consider. And then to consider what the prerequisite capabilities of achieving attunement in teaching could be and whether they can be learned in the context of teacher education.

(At this point in the speech, participants discussed these questions in small groups.)

There is clearly much that can be said here. In the remaining time, I would like to focus on two aspects.

V Attunement, and Silence

Whereas to see invariably requires light, listening in the deeper sense of attunement often requires an absence of sound – silence. There are naturally very different types of silence; in some Buddhist teachings one refers to 21 different types of silence, ranging from the silence of darkness, to the silence where the body becomes filled with luminous light. The significance of silence often goes unrecognized. We forget that the most powerful forces in the world are, in fact, all silent: light, gravity, organic growth, magnetism, the forces of the moon moving the tides, the unseen and unheard spinning of the earth and cosmos, the forces of natural selection.

In the broader context of exploring attunement in teaching, different aspects of silence - particularly with respect to creativity, language, and empathy - deserve closer consideration.

V.1 Silence, Attunement and Creation

In an act of creation, the presence of silence is often essential. It is a most obvious precondition in the composing of music. Being in Vienna, it seems appropriate to consider how the composers of the *Wiener Klassik* chose to compose: Beethoven liked to walk in the woods, Mozart preferred to be riding alone in a coach, Schubert woke up in the night to write down what he had just heard; what they all shared was their common need for silence in order to be able to listen to what they were hearing within.

This need for silence is similar to what poets describe as well. The Irish poet Seamus Heaney has compared the poet to a diviner using a forked stick to discover well water, trying to make contact with what he senses moving silently beneath the surface of the earth (Parker, 1993, p. 73-74). The Argentinian poet Octavio Paz writes:

“By a path...the poet comes to the brink of language. And that brink is called silence, blank page. A silence that is like a lake, a smooth and compact surface. Down below, submerged, the words are waiting. And now one must descend, go to the bottom, be silent, wait.” (Paz, 1956, p. 131)

V.2 Das Schweigen

The philosopher Max Picard wrote a wonderful book about *das Schweigen*, a word that doesn't really translate into English. It is the silence or hush created by not speaking; it is also sometimes used in a poetic manner to describe an unexpected stillness in nature. Goethe writes in one of his last poems: *Die Vögelein schweigen im Walde/Warte nur, balde ruhest Du auch*. [The birds are silent in the woods/ Just wait, soon you will rest too.]

Picard writes that although we normally only become aware of *das Schweigen* at those moments when speech ceases and a particular form of hushed silence begins, this dimension of silence doesn't actually begin because the words stop at this point – it only becomes apparent then. For him, silence is part of the very structure of language and of existence, and he argues that language suffers and decays when it loses its primordial connection with this underlying silence. He maintains that words and silence belong together, that the word 'knows' about silence just as silence 'knows' about the word. In a culture which he characterized as being overwhelmed by continual noise and words, it is thus not only *das Schweigen* that is endangered, but language itself:

“Wenn das Wort nicht mehr mit dem Schweigen verbunden ist, kann es sich nicht mehr regenerieren, es verliert von seiner Substanz. Wie von selber redend ist die Sprache heute, und, sich austreuend und sich entleerend, scheint sie auf ein Ende zuzueilen.

(...) Man hat die Sprache verwaisen lassen, indem man sie vom Schweigen wegnahm. Sie ist keine Muttersprache mehr, nur noch eine Waisensprache. (...) Nur in der Sprache des Dichters erscheint manchmal noch das wirkliche, mit dem Schweigen zusammenhängende Wort.” (Picard, 1959, p. 37-38)

[When the word is no longer connected to this silence, it can no longer regenerate itself; it loses its substance. Language today is on its own, spreading itself out, emptying itself hurriedly to get to an end. (...) Language became an orphan when it was taken away from silence. It is no longer a mother tongue, but only an 'orphaned tongue' (...) It is only in the language of the poets that the word that is real, that is still connected to this silence, sometimes appears.] my translation

This dimension of silence evidences existential qualities:

“Es gibt keinen Anfang vom Schweigen und auch kein Ende...”

Wenn das Schweigen da ist, dann ist es, als habe es nie etwas anderes gegeben: immer nur es.

Wo das Schweigen ist, da wird der Mensch vom Schweigen angeschaut; es schaut den Menschen an, mehr als der Mensch das Schweigen. Er prüft das Schweigen nicht, aber das Schweigen prüft ihn.“ (Ibid., p. 11)

[There is no beginning of this silence and also no ending...]

When the silence is there, it is as if there were never anything else, only that. This silence perceives human beings. It looks at us, far more than we look at it. We do not examine the silence, but this silence examines us.] my translation

V. 3 Silence in our Times

It is undoubtedly the case that the experience of silence has become a rare occurrence in our times, far more so than Picard, writing in 1948, could have imagined. It is also apparent that the constant presence of sound, whether from the iPod or in the supermarket, has diminished our capabilities of being able to listen. Our senses are dulled because they are bombarded. This raises essential pedagogical questions and challenges. How can we as educators create situations in which the presence and implications of silence can be experienced?

Although this may seem, at first glance, to be a quixotic task, it is important to note how a little can go a long way. Think of Enja Riegel's work at the Helene Lang Schule in Wiesbaden, a school which won

numerous awards as being the most successful and innovative school in Germany (Riegel, 2006). Perhaps the two most radical changes she introduced were the intensive theatre projects in which students worked exclusively on drama with professionals, and the creation of a 'room of silence' which students were introduced to in their first year at the school (5th grade). Learning to use and respect this space became an essential part of their entire school lives and for those educators from all over the world who came to observe the Helene Lang Schule, this room was often what impressed them the most.

I am convinced that the creation of such times and spaces of silence has become an essential pedagogical task. This will inevitably require that in teacher education, teachers themselves have experienced the qualities and possibilities of such moments, and are also given opportunities to develop those qualities of presence which will help them to create such moments in their classrooms.

VI Grasping and Touching

The last aspect I would like to touch on is the difference between grasping and touching. I spoke at the beginning of this lecture of an intrinsic connection between seeing and the hand; what we can see, we can also grasp. It is this fundamental connection which has created the basis for most of human technology and much of our technological progress.

In developing a culture of listening based on attunement, grasping is not the gesture that naturally results, but rather touching and that is a significant difference. This is clearly evident in music: How do you tune an instrument? Following the ear, one touches the instrument, delicately adjusting the length of a string, or with a wind instrument the length of a slide or a tube. While playing, there is the constant and immediate adjustment of the finger's placement on the string or, on a wind instrument, of the speed and the volume of air. The singer, always wholly dependent on her ear, will also make fine adjustments of the velocity of air passing through the vocal cords. Musical attunement invariably requires the most attentive listening and the appropriate movements; never a grasping, but rather a sensitive touch.

In exploring this relation between seeing and grasping on the one hand and attunement and touching on the other, it is illuminating to look at the experiences of the blind. Jacques Lusseyran, whose books many of you surely know, tries to explain how, as a blind person, he knows to stop a few inches before he is about to bump into something, or how when he walks by a building, he knows when there is suddenly a space or a gap. He says that blind people will say they heard something; a movement of the air like the very slow approach of an object, or resulting from a sudden gap. However, he says this is because a blind person is trying to explain something in a way that others can understand him. He says in the end it was not hearing in the normal sense that occurred at such moments, but something more subtle:

"He did not hear. He touched. Perhaps hearing and touch are the same sense perception. His ability to indicate the gap in the wall means that the area free of cement or stones had already taken possession of his whole body; with the whole surface of his body he had experienced its shape and power of resistance. It even means that he had already passed through the gap.

All our senses, I believe join into one. They are the successive stages of a single perception, and that perception is always one of touch." (Lusseyran, 1973, p. 30)

When we also consider in this context what Helen Keller wrote about what she was able to perceive of the world through her sense of touch, it becomes clear that there exist innumerable possibilities of developing attentiveness and attunement in realms that we generally don't even begin to consider (Keller, 2004).

VII Attunement and Education

When we compare different views of the human being in education, we can see a clear contrast between those approaches in which seeing and grasping become the primary manner of encountering the world, reflected in the goals of effectiveness and efficiency and ultimately leading to standardization and measurability, and a way of being in the world, characterized by the forms of attentiveness, listening and attunement

which Oliver Sacks, Carl Rogers, the Dalai Lama, Jacques Lusseyran and Helen Keller embody, revealing a fundamentally different view of the human being and of education.

The Canadian educator Ted Aoki has written eloquently about this contrast between effectiveness and attunement in teaching:

"In the first flush of thought, the notion of effectiveness has a seductive appeal of essential simplicity that suggests the possibility of a focus that can be grasped. It suggests, too, that effectiveness is mainly a matter of skill and technique, and that if I can but identify the components of effective teaching and if, with some concentrated effort, I can but identify the skills, maybe in a three-or four-day workshop, my teaching can become readily effective.

All of these scientific and technical understandings of teaching emerge from our interest in intellectual and manipulative grasp and control. But in so understanding we must be attuned to the fact that although those understandings that can be grasped are uncannily correct, the essence of teaching still eludes our grasp. What we need to do is to break away from the attitude of grasping and seek to be more properly oriented to what teaching is, so we can attune ourselves to the call of what teaching is. ... So placed, I may be allowed to hear better the voice of what teaching essentially is. The question understood in this way urges me to be attuned to a teacher's presence with children. This presence, if authentic, is being. I find that teaching so understood is attuned to the place where care dwells, a place of ingathering and belonging, where the indwelling of teachers and students is made possible by the presence of care that each has for the other." (Aoki, 2004, p. 190-191)

I would like to end this lecture with a report which seems to me to bring together many of the different thoughts about attunement that we have considered today. It is a report which shows how an act of deep listening became an act of teaching.

Rachel Remen describes an international conference on Jungian dream analysis which a friend of hers who was a psychologist attended. During this conference, people were asked to write down their own dreams on cards which were then passed along to a panel of experts who were sitting in the front of the auditorium. Each member of the panel was then asked to give their own analysis of the dream. Among the experts sitting there was the grandson of C. G. Jung. She writes:

"One of these cards told the story of a horrific recurring dream, in which the dreamer was stripped of all human dignity and worth through Nazi atrocities. A member of the panel read the dream out loud. As she listened, my colleague began to formulate a dream interpretation in her head, in anticipation of the panel's response. It was really a "no-brainer," she thought as her mind busily offered her symbolic explanations for the torture and atrocities described in the dream.

But this was not how the panel responded at all. When the reading of the dream was complete, Jung's grandson looked out over the large audience. "Would you all please rise?" he asked. "We will stand together in a moment of silence in response to this dream." The audience stood for a minute, my colleague impatiently waiting for the discussion she was certain would follow. But when they sat again, the panel went on to the next question." (Palmer, 2004, p. 157)

Her friend at first doesn't understand what happened; but later, through talking to one of her teachers, she has the chance to realize something very fundamental, that, in the words of her teacher, "there is in life a suffering so unspeakable, a vulnerability so extreme that it goes far beyond words, beyond explanations and even beyond healing. In the face of such suffering all we can do is bear witness so no one need suffer alone." (Ibid., p. 158).

The lesson she was able to learn was based on listening and attunement; on those human qualities most fully revealed when everyone was asked to stand up and respond to a person's suffering by entering into that shared hushed silence – *das Schweigen*. These are the capabilities of teaching and the possibilities of learning that I think we need to continually strive for in teacher education and teaching.

Endnote

1. The following article is adapted from a keynote speech given at the recent ENASTE [European Network of Academic Steiner Teacher Education] conference in Vienna, May 1 – 3, 2013. It was first published in *Research Bulletin* Autumn/Winter 2013 Vol. XVIII No. 2.

References

- Aoki, Ted T. (2004). "Layered Vocies of Teaching" Chap 8 in *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. Mahweh NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boss, M. (1970). *Existential Foundations of Medicine and Psychology*. New York: Jason Aronson.
- Dewey, J. (1927) *The Public and its Problems*. New York: Henry Holt.
- Heidegger, M. (1998) *Einführung in die Metaphysik*. Tübingen: Niemeyer.
- Kamenetz, R. (1994). *The Jew in the Lotus*. New York: Harper-Collins.
- Keller, H. (2003). *The World I Live In*. Ed. Roger Shattuck. N.Y: New York Review Books.
- Levin, D.M. (1989). *The Listening Self*. London: Routledge.
- Levin, D.M. (Ed.) (1993). *Modernity and the Hegemony of Vision*. Berkeley: University of California Press.
- Luria, A.R..(1987). *The Man with a Shattered World*. Cambridge: Harvard University Press.
- Luria, A.R..(1987) *The Mind of a Mnemonist*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lusseyran, J. (1973) "The Blind in Society & Blindness, A New Seeing of the World." In *Proceedings 27, The Myrin Instiute*, N.Y.
- Novalis. (1962) *Werke und Briefe in einem Band*. Ed. Alfred Kelletat, Munich: Winkler.
- Parker, M. (1993). *Seamus Heaney: The Making of the Poet*. Iowa City: Iowa University Press 1993.
- Riegel, E.. (2006) *Schule kann Gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*. Frankfurt: Fischer.
- Palmer, P. J. (2004) *A Hidden Wholeness: The Journey Toward an Undivided Life*. San Francisco: Jossey Bass.
- Paz, O. (1956) *The Bow and the Lyre*. Trans. Ruth L.C. Simms, Austin: University of Texas Press, 1956.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus Oh: Merrill.
- Sacks, O. (1990). *The Man who Mistook His Wife for a Hat*. New York: Harper Perennial.
- Sacks, O.(1995). *An Anthropologist on Mars*. New York: Alfred Knopf.
- Sacks, O. (2002) "The Fully Immersive Mind of Oliver Sacks" Steve Silberman, *Wired 10-04*, April, 2002. http://www.wired.com/wired/archive/10.04/sacks_pr.html (last accessed 8/24/2013)
- Sacks, O.. (2007) *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. New York: Knopf.
- Sacks, O. (2010) *The Mind's Eye*. London, Picador.
- Sartre, J.P. (1966) *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*. Trans. Hazel E. Barnes, New York: Washington Square Press.

Gute Praxis – problematische Ideologie?

Zum Transfer der Anthropologie der Waldorfpädagogik in die Unterrichtspraxis

Albert Schmelzer

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität in Mannheim, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs begegnet man vielfach einer positiven Haltung gegenüber der Unterrichtspraxis an Waldorfschulen, während ihre anthroposophisch orientierte Anthropologie als fragwürdig, mythisch, vorwissenschaftlich betrachtet wird. Angesichts dieser Diskrepanz hat der Verfasser untersucht, welchen Einfluss die Beschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt mit einem Motiv aus Steiners Vorträgen zur „Allgemeinen Menschenkunde“ auf ihre Unterrichtspraxis gehabt hat. Bei diesem Motiv handelt es sich um ein Kernstück der pädagogischen Psychologie Rudolf Steiners, in der polare Ansätze Herbart und Schopenhauers integriert werden: die Gegenüberstellung der Fähigkeiten des Vorstellens, des Gedächtnisses und der Begriffsbildung einerseits und des Willens, der Phantasie und der Imagination andererseits. In nicht-standardisierten, qualitativen Interviews mit neun Lehrerinnen und Lehrern, die sich – nach einer erläuternden Präsentation dieser Polarität in der Konferenz – über eine Dauer von vier Wochen mit diesem Motiv beschäftigt haben, zeigten sich deutliche Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis, die im Artikel dokumentiert sind. Die Aussagen weisen darauf hin, dass die Konzepte der „Allgemeinen Menschenkunde“ die Lehrerinnen und Lehrer inspiriert haben, einen erfahrungsbasierten, phänomenologisch orientierten, performativen Unterricht zu gestalten.

Schlüsselwörter: Anthropologie, Anthroposophie, Allgemeine Menschenkunde, Waldorfpädagogik

ABSTRACT. In the discourse of educational sciences one regularly encounters a positive attitude towards the practice of teaching at Rudolf Steiner schools, while their anthropology – founded on anthroposophy – is regarded as questionable, mythic, and pre-scientific. Given this discrepancy, the author has studied, how the engagement of teachers at the Intercultural Waldorf School Mannheim-Neckarstadt with an ensemble of ideas taken from Rudolf Steiner's lectures on the "study of man" has influenced their practice of teaching. These ideas deal with a centerpiece of Steiner's pedagogical psychology, in which polar approaches of Herbart and Schopenhauer are integrated: the conceptual opposition of the abilities of visualizing, memory, and concept formation on the one hand with the abilities of will, fantasy and "imagination" on the other hand. The author has conducted non-standardized qualitative interviews with teachers at the Intercultural Waldorf School, who – after a presentation of this motive in the teacher's conference – had been engaged with these concepts during four weeks. The interviews revealed significant effects on the practice of teaching, which are documented in the article. The psychological concepts of Steiner's "study of man" inspired the teachers to make experience-based, phenomenological oriented, performative lessons.

Keywords: anthropology, anthroposophy, study of man, Rudolf Steiner pedagogics

Im öffentlichen und auch erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Gegenwart begegnet man vielfach einer positiven Haltung gegenüber der Waldorfpädagogik, während ihre anthroposophisch-anthropologischen Grundlagen als fragwürdig, mythisch und vorwissenschaftlich betrachtet werden (Ullrich

1986, Prange 1985, Skiera 2003). Angesichts dieser Diskrepanz erheben sich eine Reihe von Fragen: Wie ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Waldorfpädagogik? Vollzieht sich ein Übergang von Motiven aus der „Menschenkunde“ Rudolf Steiners in den Unterrichtsprozess? Und wenn ja, wie sehen diese konkret aus?

An solche Fragen anknüpfend hat der Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer die Anregung gegeben, den Transfer der anthroposophischen Anthropologie in die Unterrichtspraxis an Waldorfschulen mit Hilfe von ethnografischen Verfahren zu untersuchen – vielleicht werde dann auch ein neues Licht auf die Grundlagen der Waldorfpädagogik fallen (Rittelmeyer 2011, S. 330). Dieser Anregung folgend hat der Verfasser, um erste Hinweise in Bezug auf die angeschnittene Thematik zu bekommen, im Herbst 2012 an der Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim-Neckarstadt die Relevanz von Motiven aus Steiners pädagogischer Anthropologie für die Unterrichtspraxis mit Hilfe von ethnografischen Verfahren untersucht. Das Forschungsdesign war wie folgt: Der Verfasser hat drei Motive aus Rudolf Steiners Vorträgen zur Allgemeinen Menschenkunde ausgewählt und an drei aufeinander folgenden Konferenzen dem Kollegium der Unter- und Mittelstufe der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt in einem 15minütigen Beitrag vorgestellt. Es wurde die Verabredung getroffen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in den nächsten vier Wochen mit diesen Motiven beschäftigen. Anschließend hat der Verfasser neun nicht standardisierte Einzelinterviews von jeweils etwa 30minütiger Dauer mit ihnen geführt und diese mit der doppelten Frage eingeleitet: „Haben Sie sich mit den Motiven beschäftigt und, wenn ja, inwiefern hat diese Beschäftigung Einfluss auf Ihren Unterricht gehabt?“

Im Folgenden soll eines dieser Motive im zeitgeschichtlichen philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext vorgestellt werden. Dann werden die entsprechenden Ergebnisse der Interviews dargestellt. Schließlich wird die Relevanz des Motivs für den aktuellen Diskurs beleuchtet.

Grundzüge der pädagogischen Psychologie der Waldorfpädagogik

Im zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde skizziert Rudolf Steiner Grundelemente seiner pädagogischen Psychologie. Zunächst betont er die Notwendigkeit, die Pädagogik auf Psychologie aufzubauen und verweist in diesem Zusammenhang auf den weit reichenden Einfluss der pädagogischen Psychologie Johann Friedrich Herbart. Im Hintergrund dieser Anmerkung steht eine intensive Auseinandersetzung mit Herbart (vgl. etwa GA 28, S. 45 ff., S. 57), zu dem sich Steiner an zahlreichen Stellen seines Werkes geäußert hat. Dabei erkennt er die zentrale Bedeutung Herbart für das österreichische und deutsche Schulwesen an (GA 297, S. 23 f) und betont, Herbart Pädagogik sei hilfreich für die Disziplinierung des Denkens (GA 297, S. 237), sie sei eine „für ältere Zeiten ausgezeichnete Pädagogik“ (GA 294, S. 34) gewesen. Allerdings sei Herbart der Einseitigkeit des Intellektualismus verfallen; die Wurzel dafür liege in seiner Psychologie, die im Wesentlichen Vorstellungspsychologie sei.

Von daher verwundert es nicht, dass Steiner einen Ansatz verfolgt, der die Kraft des Willens als Gegenpol zum Vorstellen adäquat gewichtet. In diesem Zusammenhang verweist Steiner auf Schopenhauer, der habe geahnt, dass der Wille den Keim zu einer Realität in sich trage, die in der Zukunft Gestalt annehmen werde (GA 293, S. 34). Auch hinter diesem knappen Hinweis verbirgt sich eine intensive Auseinandersetzung. Während seiner Tätigkeit im Goethe-Schiller-Archiv in Weimar edierte Steiner eine zwölfbändige Gesamtausgabe der Werke Schopenhauers, die 1894 erschien (Schopenhauer 1894). Wichtig war Steiner, in Schopenhauer einen Denker gefunden zu haben, für den der Wille als „ausschließlicher Weltgrund“ (GA 1, S. 178, 230) galt.

Durch die wenigen Andeutungen mag deutlich geworden sein: Steiner integriert in seiner pädagogischen Psychologie polare Ansätze, um die ganze Breite seelischen Lebens erfassen zu können. Diese Polarität von Vorstellen und Willen spiegelt sich in seiner knappen Skizze im zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde; sie ist vom Verfasser in der Konferenz in einfacher Weise wie folgt erläutert worden:

Ausgangspunkt der pädagogischen Psychologie Steiners sind die Haltungen von Sympathie und Antipathie als Urphänomene seelischen Lebens. Dabei erscheint die Antipathie als eine Kraft der Abgrenzung: ich stehe der Welt gegenüber. Die Sympathie dagegen ist eine Kraft, durch welche ich mich verbinde: Welt

und Ich fließen ineinander. Aus diesen Urphänomenen werden nun die Grundbegriffe einer pädagogischen Psychologie in zwei einander gegenüber stehenden Reihen entwickelt. Es sei zunächst die Reihe betrachtet, die sich aus der Antipathie ergibt.

Das erste Element ist hier die Vorstellung. Die Vorstellung – so Steiner – hat Bildcharakter, keinen Seinscharakter. Damit ist Verschiedenes ausgesagt:

Erstens: Die Vorstellung ist bloß Bild; es besteht ein Unterschied zwischen einem vorgestellten Feuer und einem realen, an dem ich mich verbrennen kann.

Zweitens: Die Vorstellung ist immer Bild von etwas; sie ist das innere Konzept, das sich angesichts bestimmter Sinneseindrücke bildet: diese Blume, dieser Tisch, dieses Haus.

Drittens: Indem die Vorstellung Bild von etwas ist, ist sie vergangenheitsbezogen; dieses Etwas muss – aus der Vergangenheit kommend, in die Gegenwart hineinragend – schon existieren; nur dann kann ich mir eine Vorstellung von ihm machen.

Auf die Vorstellung folgt nun als weiteres Element das Gedächtnis. Das Gedächtnis erscheint als Ergebnis einer gesteigerten Antipathie. Wenn man eine Vorstellung nicht nur flüchtig vorüber ziehen lässt, sondern sie bewusst vor sich hinstellt, sie sich einprägt, dann wird man sie später besser erinnern können.

Das dritte Element, der Begriff, kann als weitere Steigerung der Antipathie verstanden werden. Man kann eine Reihe von konkreten Vorstellungsbildern innerlich aufrufen: dieser Hund, diese Katze, diese Kuh, diese Meise, dieser Bussard, diese Birke. Nun kann man mich fragen, ob diese Bilder gemeinsame Merkmale haben, und man wird finden: Alle Erscheinungen sind Lebewesen. Aber es gibt unterschiedliche Gruppen von Lebewesen: einerseits Tiere mit den Merkmalen von freier Beweglichkeit und von seelischer Ausdrucksfähigkeit, andererseits Pflanzen, welche an einen Ort gebunden sind und keine seelische Ausdrucksmöglichkeit im Sinne von Lautgebung besitzen. Damit ist eine Begriffsbildung vollzogen, wie sie Aristoteles vorgeführt hat: Zunächst wird der Gattungsbegriff gefunden, dann die spezifische Differenz benannt, am Ende steht eine Definition von Tier und Pflanze (vgl. Hirschberger 1960, S.163) Entscheidend ist nun, dass der beschriebene Prozess auf dem Wege der Abstraktion erfolgt: Man löst sich von den konkreten Objekten und erhebt sich zu einer Überschau. Metaphorisch gesprochen: Die Antipathie zu den einzelnen Erscheinungen wächst.

Es ist eine Reihe seelischer Phänomene umrissen worden, welche durch eine Steigerung antipathischer Gesten zustande kommt: Vorstellung, Gedächtnis, Begriff.

In eine völlig andere Sphäre taucht man ein, wenn nun die polare Reihe aufgebaut wird, welche auf der Sympathie beruht. Hier ist das erste Element der Wille. Der Wille hat Seinscharakter, wir identifizieren uns mit ihm, wir fließen mit ihm zusammen. Denn der Wille ist in seiner elementaren Form körperliche Tätigkeit – wenn ich Holz hacke, schnitze, tanze oder musiziere, bin ich ganz mit diesem Tun verbunden. Wille in diesem Sinn ist nicht Bild, sondern Keim und damit zukunftsbezogen. Denn wie ein Keim zu einem gewaltigen Baum werden kann, so ist es auch mit dem Willen: Jede Tätigkeit wirkt auf den Akteur zurück und bildet Fähigkeiten, die Wachstumspotenziale in sich schließen.

Wird nun der Wille gesteigert, so entsteht die Phantasie. Besonders schön lässt sich der Übergang vom Willen zur Phantasie bei spielenden Kindern beobachten: Sie sitzen am Strand und häufen Sand auf, flugs wird der Sandhaufen zu einer Burg, dann wird ein Burggraben angefügt, Muscheln werden zum Schmuck herangeholt, eine Fahne wird aufgesteckt, Deiche werden zum Schutz aufgeworfen und so fort. Die Phantasie wächst aus der Tätigkeit, in keinem künstlerischen Prozess ist das Ergebnis vorher in der Vorstellung enthalten. Es ist gerade umgekehrt. Aus dem Werdeprozess des Willens entsteht Neues, Ungeahntes, Unvorhergesehenes.

Wird nun die Willenstätigkeit der Phantasie weiter gesteigert und durchdringt die Sinne, dann entsteht das, was Steiner „gewöhnliche Imaginationen“ nennt: das intensive Leben in einer Farbe oder in einem Klang, so dass diese Qualität uns ganz erfüllt.

Damit sind – dem zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde nachfolgend – zwei Ströme des seelischen Lebens geschildert worden, die bildhaft als „Wärmestrom“ und als „Kältestrom“ bezeichnet werden können. In den Interviews gab es zu dieser Thematik die nachfolgenden Äußerungen.

Interviews

Auf die Eingangsfrage hin bestätigen alle Interviewten, dass sie sich mit den aufgezeigten Motiven befassen haben, allerdings in unterschiedlich intensiver Weise. Eine Lehrerin äußert: „Es würde sich mehr verändern, je länger man mit diesen Motiven umgeht“. Eine andere: „Ich hatte mir vorgenommen, die Vorträge nochmals zu lesen, aber die Zeit...“ Und: „Ich muss zugeben, ich mache viel intuitiv... Ich bin jemand, die sehr mit dem Bauch arbeitet. So geht es mir auch mit Steiner. Also wenn ich lese..., da werde ich auf eine ulkige Art berührt, deswegen ist es für mich auch schwer, das in Worte zu fassen.“ Die Handarbeitslehrerin stellt fest: „Ich sehe eigentlich bei der Arbeit unmittelbar, ob ein Kind zum Willensstrom neigt oder mehr intellektuell ist.“

Alle Interviewten stellen auch dar, inwiefern das angesprochene Motiv für die Unterrichtsgestaltung von Bedeutung ist. Folgende Facetten werden angeführt: Vor allem in den unteren Klassen setzt der Unterricht an bei der Geste der Sympathie, also der willenshaften Tätigkeit. Besonders deutlich wird das beim Formenzeichnen in der ersten und zweiten Klasse. „Am Anfang geht es darum, die (an die Tafel angemalte) Form zu erleben, die Kinder sitzen dann staunend, träumen da hinein, freuen sich auf die Form, sind auch mucksmäuschenstill... Und dann setzen wir uns Schritt für Schritt ab – die Form wird mit der Hand in die Luft gezeichnet, dann dürfen Kinder an der Tafel die Form nachziehen, wir helfen mit der Hand in der Luft, dann wird auf den Tisch mit dem Finger gemalt, dann mit dem Finger auf ein Blatt und dann, dann nehmen wir den Stift und malen auf das Blatt.“

Die Schilderung macht deutlich, wie aus der sympathisch-staunenden Identifikation heraus das eigene Zeichnen, in das ja schon Elemente der Vorstellung einfließen, angelegt wird.

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Äußerung einer Kollegin, die in diese Schritte das Malen mit dem Finger in feinen Sand, den die Schüler in einer Schale bekommen, integriert:

„Beim Sandmalen, da hab' ich einfach gemerkt, da sind die ganz anders. Wie wenn sie so ein bisschen zerfließen würden [...]. Und da haben die Kinder auch gesagt: ‚Oh, beim Sand hat das so schön ausgesehen und im Heft klappt es nicht.‘“

Offensichtlich schafft das Malen im Sand, dessen Rieseln auch sinnlich nachempfunden wird, eine eher träumende Stimmung, die anders ist als beim Abmalen der Form von der Tafel, was eine größere Wachheit und – gerade bei Spiegelungen – Vorstellungskraft verlangt.

Auch das Rechnen geht von dem Erleben der Zahlen aus: Die Lehrerin lässt Murmeln in eine Schüssel fallen und alle zählen innerlich mit – „da sind die mucksmäuschenstill – alle, auch der größte Störenfried“ –, oder sie schlägt unter dem Tisch ein Hufeisen mit einem Nagel an, oder die Kinder tippen sich gegenseitig auf den Rücken.

Bei solchen Elementen, bei denen sie sympathisch in eine Sinnesempfindung eintauchen können, sind alle beteiligt. Anders aber wird das, wenn ein Rechenzeichen, etwa das Plus eingeführt wird, das wirkt abstrakt. „Was soll das Kreuz?“, ist einer Lehrerin zufolge die innere Frage, gerade bei eher träumenden Kindern. Hier geht es darum, mit einer gewissen Geduld zu diesem begrifflichen Element hinzuführen.

Es kommt aber auch vor, dass der entsprechende Begriff von manchen Kindern unaufgefordert gebracht wird, wenn das Erleben genügend stark ist. Beispielsweise geschieht das, wenn Kinder – ganz aus der Nachahmung heraus – rhythmisch laufen und stampfen und plötzlich ein Kind ausruft: „Oh, das ist doch die Fünfer-Reihe!“

Eine Klassenlehrerin beschreibt, wie die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerzählung am Ende des Hauptunterrichts intensiv mit dem Wärmestrom in Berührung kommen: „Da können sie noch mal richtig eintauchen und das lieben die auch... Ich habe zum Glück eine Klasse, die Geschichten liebt und die

nach wie vor jeden Tag darauf wartet!“ Zudem merkt sie an, dass sie frei erzählt, denn sie habe festgestellt, dass beim Vorlesen „ganz viele Kinder nicht die Verbindung aufnehmen“. Am nächsten Tag folgt dann die „antipathische“ Geste: Die Schülerinnen und Schüler erzählen die Geschichte aus dem Gedächtnis nach und stellen sich auf diese Weise das am Vortag Durchlebte noch einmal vor Augen.

Der Pendelschlag vom Erleben zum Erkennen spielt auch eine Rolle in der ersten Sprachlehre in der dritten Klasse. Ein Lehrer schildert, wie Lehrer und Schüler zunächst vom Tisch springen und andere verrückte Sachen machen – also in einer willenshaften Tätigkeit sind – und dann der Begriff „Tu-Wort“ eingeführt wird. Die Schülerinnen und Schüler begegnen auch den anderen Wortarten ihrer Qualität nach, und in den folgenden Jahren kommt die Klasse bei verschiedenen Anlässen auf diese unterschiedlichen Qualitäten zurück und lernt auch die Bezeichnungen „Verb“, „Substantiv“ und „Adjektiv“ kennen. Dann kommt ein Moment, an dem die Schülerinnen und Schüler zeigen können, inwiefern sie die Sache wirklich verstanden haben: bei der Einführung des substantivierten Verbs. „Da meldet sich ein Junge und sagt: „Ja, das ist ein Tu-Wort, aber das ist nicht mehr tun, das ist etwas anderes geworden!“

Das Beispiel zeigt, wie manchmal über Jahre hinweg an einer lebendigen Begriffsbildung gearbeitet wird. Dem Klassenlehrer der sechsten Klasse ist dieser Aspekt besonders wichtig. Er stellt fest, die Beschäftigung mit dem „Wärme“- und „Kältestrom“ habe ihm den Aufbau des Hauptunterrichts erneut bewusst gemacht und schildert das am Beispiel des Geografieunterrichts der sechsten Klasse.

Ein Thema der Unterrichtsepoche ist die Landschaft Norwegens, aber das wird zunächst nicht verraten. Vielmehr erzählt der Lehrer eine fiktive Klassenfahrt vom Hamburger Hafen aus: das Schiff, das sie nehmen, die Landung an der Küste, die Wanderung entlang eines breiten Flusses und die Entdeckung, dass dieser Fluss offensichtlich keine Quelle hat.

Am nächsten Tag stellt er dann die Frage: „Wo waren wir?“ Die Schülerinnen und Schüler erzählen, was sie vom Vortag erinnern und was ihnen aufgefallen ist. In diesem Zusammenhang taucht die Frage auf: Wie kann es einen Fluss geben, der keine Quelle hat? Schließlich meldet sich ein Schüler: „Ich glaube, ich war da mal mit meinen Eltern. Das ist kein Fluss, das ist Meer“. Damit ist der Begriff „Fjord“ eingeführt, nicht als abstrakter Lernstoff, sondern aus einem Prozess inneren Erlebens heraus, an dem die Phantasie beteiligt ist.

Die Aussagen in den Interviews ließen sich vermehren, sie haben eine eindeutige Tendenz. Die Beschäftigung mit den Motiven des zweiten Vortrags der Allgemeinen Menschenkunde hat dazu geführt, sich ein bestimmtes methodisches Vorgehen erneut bewusst zu machen und es damit auch aufmerksamer zu gestalten: Aus der willenshaften und gefühlsmäßigen Verbindung mit einem Phänomen wird das begriffliche Element prozesshaft entwickelt.

Vergegenwärtigt man sich die angeführten Aussagen, so wird die Fruchtbarkeit von Steiners pädagogischer Psychologie für die Unterrichtspraxis deutlich. Die Beispiele zeigen, wie auf der Grundlage der Polarität von Identifikation und Distanz in verschiedenen Lernprozessen der Weg vom Erleben eines Phänomens zum Erkennen gegangen wird. Dabei spielen intensive Sinnesempfindungen, Phantasietätigkeit, Gedächtnis und Begriffsbildung so ineinander, dass – um an das berühmte Diktum von Kant anzuschließen – nicht „leere“ Begriffe oder „blinde“ Anschauungen entstehen, sondern erfahrungsgesättigte Gedanken.

Verschiedene Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs drängen sich auf. Eine Linie lässt sich zur pädagogischen Phänomenologie ziehen, welche die Sinnlichkeit als Ausgangspunkt von Lernprozessen achtet (Rumpf 1981), mit der experimentellen und spielerischen Dimension nicht nur kindlicher Lernprozesse rechnet (Meyer-Drawe 1982, S. 21) und das Lernen als ein Ereignis sieht, das sich aus aktiven und passiven Elementen, Interaktivität und Unverfügbarkeit, Planbarkeit und Überraschung zusammensetzt (Göhlich/Zirfas 2007, S. 47).

Eine zweite Linie verweist auf das erfahrungsbasierte Lernen in der Nachfolge von John Dewey, der in der deutschsprachigen Pädagogik in jüngster Zeit neu rezipiert wurde (Bittner 2001; Oelkers 2000;). Wesentlich an dieser Auffassung erscheint, dass das Lernen als ein aktiver Prozess gesehen wird, der, von konkreten Erfahrungen ausgehend, das Fragen, Forschen, Entdecken und Denken einschließt. Allerdings wird damit das Lernen eher als ein kognitiver Vorgang erfasst, und insofern kann man den Eindruck gewinnen, dass

eine Annäherung an ein Verständnis der Unterrichtspraxis an Waldorfschulen noch besser durch die Theorie der Performativität geschehen kann (Fischer-Lichte 2012). Denn aus dieser Perspektive erscheint das Lernen als ein künstlerischer Vorgang, in dem die leibliche Ko-Präsenz der Akteure, die Räumlichkeit, die Sinnesempfindungen und die spezifische Atmosphäre, der Rhythmus des Geschehens und das Aufscheinen von Bedeutung lebendig ineinander spielen. Damit wird die Grenze zwischen Lehrern und Schülern durchlässig – sie wird zur Schwelle, über die beide in einen Raum gemeinsamen Erlebens eintreten. Ebenso löst sich die Grenze zwischen Subjekt und Objekt auf; die am pädagogischen Prozess Beteiligten kommen – etwa durch eine Geschichtserzählung – durch die Anregung von Phantasiekraft und Imaginationsfähigkeit zu einer unmittelbaren Teilhabe an den Phänomenen, zu denen dann im Reflexionsprozess wiederum Distanz hergestellt werden kann (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 53-60).

Fazit

Als Ergebnis der Untersuchung können verschiedene Aspekte festgehalten werden:

1. Das Forschungsdesign war so angelegt, dass nur erste Erkundungen zu einer bisher unerforschten Thematik zu erwarten waren – es wurden dafür neun Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule befragt. Insofern ist zu beachten, dass die Untersuchung nur eine äußerst begrenzte Reichweite hat; es handelt sich um ein Fallbeispiel.
2. In diesem einen Fall aber konnte deutlich werden: Bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern bestand ein enges Verhältnis zwischen Theorie und Praxis: Sie haben sich für ihren Unterricht durch Motive aus Steiners Anthropologie anregen lassen bzw. haben ihr pädagogisches Handeln vor diesem Hintergrund reflektiert.
3. Es ist zu vermuten, dass der Übergang von der anthropologischen Grundlegung zur Unterrichtspraxis durch die von Steiner verwendeten „lebendigen“ Begriffe und ihre Komposition erleichtert wird, indem sie den Zuhörer bzw. Leser zum Mitvollzug einladen und es ihm ermöglichen, eine innere Anschauung aufzubauen, von der aus der Blick auf die im Alltag auftretenden Phänomene gerichtet werden kann. Für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer jedenfalls erschien die anthroposophisch orientierte Anthropologie nicht als „wissenschaftliche Theorie“, sondern als Quelle von Orientierung und Inspiration. Damit ist allerdings nicht gesagt, die Anthropologie Steiners sei vorwissenschaftlich (Ullrich 1986), mythisch (Prange 1985) oder gar Ausfluss einer „totalitären Metaphysik“ (Skiera 2003). Vielmehr konnte – allerdings nur an einem Motiv – zumindest angedeutet werden, wie es sich in den zeitgenössischen philosophischen Kontext eingliedert; auch zu aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen lassen sich Bezüge aufzeigen.

Literatur

- Bittner, St. (2001). *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: Transkript-Verlag.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirschberger, J. (1960). *Geschichte der Philosophie. Altertum und Mittelalter*, Bd. 1, Basel, Freiburg, Wien: Herder.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen. In: Lippitz, W. & Meyer-Drawe, K., *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens*. Frankfurt a.M.: Cornelsen, S. 19-43.
- Oelkers, J. (2000). Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. In: Dewey, J., *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz, S. 489-509.
- Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rittelmeyer, Ch. (2011). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Loebell, P., *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rumpf, H. (1981). *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. München: Juventa.
- Schopenhauer, A. (1894-1896). *Werke in 12 Bänden*. Stuttgart: Cotta.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Steiner, R. (1973/1883-97). *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften GA 1*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1962/1925). *Mein Lebensgang*. GA 28. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1973/1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990/1919). *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches*. GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998/1920). *Idee und Praxis der Waldorfschule*. GA 297. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners*. Weinheim, München: Juventa.

Religiöse Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext

Zugänge an Schulen in Ägypten und Israel

Carlo Willmann

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland

Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien, Österreich

ZUSAMMENFASSUNG. Der Artikel gibt ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojektes wieder, das sich mit der religiösen Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext beschäftigt. Zunächst wird eine Darstellung des waldorfspezifischen Konzeptes einer allgemein religiösen Erziehung gegeben, deren Relevanz und Praxis an Schulen in Ägypten und Israel untersucht wird. Im Fokus der vorgestellten Ergebnisse stehen die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu religiöser Erziehung, ihre Zielsetzungen innerhalb dieser sowie ausgewählte Beispiele aus der Schulpraxis. Dabei werden auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar gemacht.

Schlüsselwörter: Waldorfpädagogik, Religiöse Erziehung, Islam, Judentum.

ABSTRACT. This article describes selected results of a research project devoted to religious education in Waldorf schools in non-Christian cultural contexts. It first describes the specifically Waldorf concept of „general religious education“, and then explores the relevance and practice of this concept in schools in Egypt and Israel. Teachers' attitudes toward religious education, their goals within this realm, and selected examples from teaching practice are focused upon in the content presented. Commonalities and differences are thereby revealed.

Keywords: Waldorf pedagogy, religious education, Islam, Judaism

1. Voraussetzungen und Intention

Mit der zunehmenden internationalen Verbreitung der Waldorfschulen auf allen Kontinenten ist die Waldorfpädagogik auch in Kulturräumen angekommen, die ihrem Entstehungskontext mehr oder weniger fern sind oder gar in einem Spannungsverhältnis dazu stehen. Für eine erfolgreiche Positionierung und Entwicklung von Waldorfschulen im außereuropäischen Raum bedarf es daher einer produktiven und aufmerksamen Auseinandersetzung und Beschäftigung mit den kulturellen Wurzeln, sozialen Bedingungen und mentalen Gegebenheiten des jeweiligen Kulturraumes mit seiner Gesellschaft, seiner Menschen und deren Wertvorstellungen. Dies gilt insbesondere für Kulturräume, die andere religiöse Kontexte aufweisen oder gar von ihnen primär geprägt sind. Es gehört nicht viel dazu festzustellen, dass gerade hier ein besonderes Maß an Wissen und Dialogbereitschaft einerseits und gegenseitiger Sensibilität und Achtung andererseits gefordert sind. Dies trifft umso mehr zu, wenn womöglich differierende religiöse Erziehungsvorstellungen zueinander in Konkurrenz zu treten scheinen.

Der hier vorliegende Aufsatz, der auf einem Referat auf dem Kongress „The Educator's View of the Human Being“ 2013 in Wien beruht, legt ausgewählte Zwischenergebnisse eines Forschungsprojektes vor,

das sich mit Formen der Aneignung der spezifisch waldorfpädagogischen Idee religiöser Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext beschäftigt.

Dabei geht es um die Frage einer potentiellen Adaptierbarkeit des religiösen Erziehungskonzeptes der Waldorfpädagogik im Rahmen anderer religiöser Bezugssysteme und auch umgekehrt um die Integrierbarkeit anderer Religionen in dieses Konzept. Im Rahmen dieses Aufsatzes können lediglich basale Ergebnisse und Fakten vorgestellt werden, die an Waldorfschulen in Ägypten und Israel erhoben und gewonnen wurden. Im Fokus stehen die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu religiöser Erziehung, ihre Zielsetzungen und ausgewählte Beispiele aus der Schulpraxis.

2. Das Konzept allgemein religiöser Erziehung an Waldorfschulen

Als Rudolf Steiner 1919 die erste Waldorfschule eröffnete formulierte er für diesen neuen Schultyp anspruchsvolle Ziele: er forderte für den Unterricht neben einer lebendigen werdenden Wissenschaft und Kunst auch eine lebendig werdende Religion (Steiner, 1975, S.10).

Steiner fordert nicht einfach eine lebendige Wissenschaft, Kunst, Religion, sondern eine lebendig WERDENDE. Religion, Kunst und Wissenschaft sollen im Kind und im Jugendlichen gleichsam wachsen können. Das heißt die lebensbejahenden Möglichkeiten dieser drei Kulturprinzipien sollen so eröffnet und vermittelt werden, dass sie von Schülerinnen und Schülern selbst ergriffen und in selbständiger Weise für ihr Leben geformt werden können.

In Vergangenheit und Gegenwart der Waldorfpädagogik ist die Rolle der Künste an der Waldorfschule prominent hervorgetreten, ja lange Zeit wurde Waldorfpädagogik geradezu mit ihrer Betonung der künstlerischen Schulfächer und Tätigkeiten identifiziert, und neuerdings ist auch der naturwissenschaftlichen Unterricht, nicht zuletzt durch die PISA-Studie, in den Blick der medialen Öffentlichkeit geraten.¹

Anders sieht es mit der religiösen Dimension der Waldorfpädagogik aus. Innerhalb der Selbstreflexion der Waldorfpädagogen ist dem Aspekt des Religiösen kaum Aufmerksamkeit entgegengebracht worden. Der weit verbreitete Agnostizismus und Materialismus und eine gewaltige materielle Konsumorientierung in den modernen westlichen Gesellschaften einerseits aber auch die offensichtlichen Schwächen und Verfehlungen religiöser Institutionen haben zu einer deutlich eingetretenen Entfremdung vieler Menschen zu Religion und Kirche geführt. All dies spiegelt sich natürlich auch im Umfeld der Waldorfschulen und damit in deren Praxis wider. Nichts desto weniger gehört der Auftrag religiöser Erziehung zum elementaren Bestand der Waldorfpädagogik und verlangt seine eigene pädagogische Anstrengung.

Kaum eine Pädagogik orientiert sich so stark an anthropologischen Daten wie die Waldorfpädagogik. Zu diesen Daten gehört für Rudolf Steiner unmissverständlich die Kategorie des Religiösen. Der Mensch ist – unter vielem anderen - homo religiosus. Religiosität ist für Steiner ein elementares und entwicklungsbedürftiges Existential des Menschen, das in dessen Geistigkeit begründet ist (Willmann, 2001, S. 55-58). Um der Aufgabe der religiösen Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen pädagogisch gerecht zu werden, hat Rudolf Steiner das Konzept einer allgemein religiösen Erziehung entworfen und dazu einen Religionsbegriff vorgelegt, den ich den pädagogischen Religionsbegriff bei Steiner nennen möchte. Nach diesem ist Religion über Gefühl und Wille zu definieren: Ästhetisches Erleben und handlungsorientierte Impulse bilden das Erfahrungsfeld des religiösen Menschen. Alle inhaltlichen Aspekte einer Religion sind für Steiner dagegen sekundär, sie sind kognitive Produkte, die der Formulierung religiöser Wissensbestände dienen, aber selbst nicht die Tiefe der authentischen religiösen Dimension erreichen oder umgreifen.

Diese Tiefendimension des Religiösen, die vor aller Konkretion praktischer und verfasster Religion liegt, ist es, die Steiner für die Waldorfpädagogik interessiert und auf die das Konzept einer allgemein religiösen Erziehung hinzielt. Sie ist außerhalb inhaltlicher Bestimmungen oder gar bekenntnishafter Formulierungen anzusetzen. Es geht vielmehr um die Entwicklungsmöglichkeiten einer differenzierten Gefühlsfähigkeit,

1. Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens <https://www.bifie.at/buch/815/9/6>

um die Anregung und Verstärkung religiöser Gefühle und Willensimpulse. Es geht um formalreligiöse Fähigkeiten, um innere Haltungen und Gesinnungen und um religiös motivierte Interaktionsprozesse. Diese sind auf der Ebene emotionaler, voluntativer und ethischer Kompetenzen elementare Bestände des Religiösen und somit von jeder Religion zu beanspruchen. Ein Gedanke der sich als unverzichtbar erweist, wenn es darum geht, das waldorfspezifische Konzept auf seine Kompatibilität mit unterschiedlichen religiösen Kontexten zu befragen.

Welches sind diese Gefühle und Haltungen? Steiner nennt vor allem: Vertrauen, Staunen, Ehrfurcht, Demut, Frömmigkeit, Gehorsam, universelle Dankbarkeit, liebevolles Hingebensein, 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). Diese Gefühle und Stimmungen sollen die Lehrer unter den Kindern erwecken, eine Atmosphäre schaffen die Raum für Erlebnisse gibt, die diese Erfahrungen bereit halten. Es geht also um eine Art religiöser Kräfteschulung, unabhängig von einer erklärten Religion.

Im Rahmen dieses Referates bietet sich nicht genügend Raum für einen kritischen Diskurs über diesen offenen Religionsbegriff und seine pädagogischen Ableitungen. Es könnte doch kritisch nachgefragt werden, ob eine allgemeine Religiosität ohne Verortung in einer realen, konkreten Religion überhaupt Bestand haben kann. Der Mensch ist ein sprachbegabtes Wesen, aber kann er sprechen lernen ohne eine konkrete Sprache? Der Mensch ist ein religionsbegabtes Wesen, aber kann er religiös sein ohne eine konkrete Religion? Das ist in Frage zu stellen. Ist nicht etwa die Einrichtung eines freien christlichen Religionsunterrichtes durch Rudolf Steiner selbst ein gutes Beispiel dafür?

Wie soll dieses Konzept einer allgemein religiösen Erziehung umgesetzt werden? Es sind zwei Zugänge: einerseits durch eine besondere Didaktik und Methodik und andererseits auch durch bestimmte Inhalte. Zu den didaktischen Schritten gehört im Wesentlichen die Forderung Steiners nach einem bildhaften Unterricht. Ein bildhafter Unterricht legt nicht Wert auf eine intellektuelle Lösung von Aufgaben und Problemen, sondern dient dem Erleben und Erschließen einer tieferen Wirklichkeit, bei der Fühlen und Wollen als Lerndimensionen nicht ausgeklammert werden. Es geht um eine intuitive, gleichnishaft-symbolische Vermittlung von Inhalten in Sprache, Geste und Tun, Musik und Bild. Und es geht darum, dem Kind ästhetische Rezeptionsmöglichkeiten zu verschaffen, die in die Tiefe des Daseins führen und an das Geheimnis der Welt rühren lassen. Denn Bild, Symbol und Gleichnis sprechen nicht bloß zum Verstand, sondern zum ganzen Menschen. Durch ästhetisch-emotionale Erlebnisse soll eine Sensibilisierung erreicht werden für moralische Erfahrungen, Sinnfragen und menschliche Werte. Und Gleichnis, Bild und Symbol besitzen im eminenten Sinne die Möglichkeit die Transparenz der Dinge auf eine geistige Welt hin aufscheinen zu lassen. Dazu dienen denn auch besondere Formen didaktischer Operationalisierung des Symbolischen: Es wird weniger definiert, vielmehr charakterisiert. Vielgestaltige Zugänge zur Welt sollen offen gehalten werden, lebendige und dynamische Begriffe einer umschreibenden Sprache sollen das statische, eindimensional fixierte Denken ablösen. Die Implikationen dieses Ansatzes sind deutlich: er verlangt eine sinnesbetonte, ästhetische Erziehung durch eine narrative und symbolisch-präsentative Unterrichtskultur.

Diesen didaktischen Schritten folgen aber auch inhaltliche Motive, da es für eine ästhetisch-bildhafte Erziehung eben doch auch „Material“ braucht. In europäischen Waldorfschulen erscheinen denn auch eine ganze Reihe religiöser Motive: Es gibt Sprüche und Gebete und religiöse Lieder, es gibt mit Objekten der Natur ausgestattete Jahreszeitentische, deren Gestaltung sich häufig an den christlichen Jahresfesten orientiert, überhaupt werden christliche Feste begangen (Weihnachten, Michaeli, Johanni), Weihnachtsspiele werden gespielt, kleine szenische Spiele mit religiösen Inhalten (Franziskusgeschichte, Christophoruslegende) werden aufgeführt, der Raumschmuck ist mit christlichen Bildmotiven versehen (Sixtinische Madonna von Raffael, Fresken von Giotto etc.), insbesondere der Erzählstoff der ersten Schuljahre ist von religiöser Thematik. So werden Märchen, 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 vorgetragen und behandelt.

In vielen Unterrichten, selbst in den Naturkundlichen Fächern, werden immer wieder Motive des christlich-religiösen Lebens eingeführt, so etwa in der Tierkunde, wo das Tierwesen an Löwe, Stier und Adler studiert wird, also denjenigen Tieren, die die Symbole der Evangelisten Markus, Lukas und Johannes bilden.

So also wird in den meisten europäischen Waldorfschulen das „religiöse Element“ vorwiegend mit Inhalten der christlichen Religion ausgestattet, wobei auch religiös motivierte Schulfeste gefeiert werden, denen in den Kirchen keine besonderer Aufmerksamkeit (mehr) zukommt, wie etwa Michaeli oder Johanni. Hinzu kommt noch, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz auch konfessionellen Religionsunterricht an Waldorfschulen gibt, sowie auch den anthroposophisch orientierten freien christlichen Religionsunterricht oder den Unterricht der Christengemeinschaft, was uns hier aber nicht weiter zu beschäftigen braucht.

Dieses Konzept religiöser Erziehung besitzt durchaus bemerkenswerte Aspekte: scheint es doch in seiner Ausarbeitung zu Beginn der 20er Jahre des vergangenen Jahrhunderts bereits Entwicklungen antizipiert zu haben, wie sie heute in weiten Teilen der europäischen postindustriellen Gesellschaften mit ihrer Indifferenz, Distanzierung oder gar Ablehnung gegenüber der tradierten Religion anzutreffen sind. Allgemein religiöse Erziehung scheint also gleichsam den Verlust der Religion in Elternhaus, Familie und Gemeinde in einer säkularen Welt auffangen und ausgleichen zu sollen. Aus der Sicht konfessioneller Religionspädagogik könnte der allgemein religiösen Erziehung insofern Relevanz zugesprochen werden, als sie eine offene Form von propädeutischer Religionspädagogik darstellt und im je konfessionellen Sinne vertieft werden könnte.

Nach Klärung und Beschreibung des Begriffes allgemein religiöser Erziehung soll nun die Aufmerksamkeit auf das Hauptthema gerichtet werden, wie Waldorfschulen im außerchristlichen Bereich diesen Anspruch der Waldorfpädagogik verstehen und praktizieren. Dazu sollen hier die Kernthesen der Untersuchungen an der Sekem Schule in Ägypten und dreier Waldorfschulen in Israel, Harduf, Schefar'am und Jerusalem präsentiert werden.

Das Forschungsdesign dieser Untersuchungen musste je nach den Möglichkeiten und Angeboten der Schulen leicht modifiziert werden. Das methodische Grundsetting blieb sich jedoch gleich. So bestand die Feldarbeit im Wesentlichen darin themenzentrierte qualitative Einzelinterviews zu führen. Formal wurden etwa vier Fünftel der Interviews im Audioformat festgehalten und ein Fünftel in Mitschriften, die transkribiert und codiert wurden. Eine Zusammenfassung der Hauptaussagen innerhalb der einzelnen Kategorien wurde herausgearbeitet und aus Kernvariablen der Einzelinterviews wurden allgemeine Aussagen abgeleitet. Die Interviews fanden in den Sprachen Englisch und Deutsch statt, Interviews in Ägypten erfolgten teilweise mit Übersetzung Arabisch-Deutsch. Zudem wurden Unterrichtsbesuche in verschiedenen Klassenstufen und Fächern absolviert und Unterrichtsmaterialien gesichtet.

3. Zugänge zur Religiösen Erziehung an der Sekem Schule bei Kairo

Die Sekem Bildungs-Initiative der Sekem Development Foundation bei Kairo ist ein Bildungswerk mit unterschiedlichen Erziehungs- und Ausbildungsinstituten. Diese reichen vom Kindergarten über die Berufsschule mit dualem System, die 12stufige Sekem Schule und verschiedene Erwachsenenbildungsinstitute bis hin zur Heliopolis Universität. Die hier vorgestellte Untersuchung ist auf die Sekem Schule konzentriert, eine 1987 staatlich anerkannte Gesamtschule mit knapp 300 Schülern, die zwar nach staatlichem Lehrplan arbeitet, aber in ihrer pädagogischen Idee von der Waldorfpädagogik her inspiriert ist. Auch wenn die Sekem Schule bei weitem nicht über alle methodischen, didaktischen und organisatorischen Elemente verfügt, wie sie eine übliche Waldorfschule etwa im deutschsprachigen Raum besitzt, so ist sie doch eine waldorfpädagogisch motivierte Schule, die so viel als möglich an didaktischen Mitteln, methodischen Schritten und curricularen Inhalten aus dem Konzept der Waldorfpädagogik realisieren möchte. Das Lehrpersonal, das generell über eine staatliche Ausbildung aber nicht in jedem einzelnen Mitglied über eine Waldorfpädagogikausbildung verfügt, ist mit großer Mehrheit muslimisch. Zur Zeit der Untersuchung (November 2010 und April 2011) waren von 48 Lehrern 45 muslimischen und 3 christlichen Glaubens; von 283 Schülern stammten 7 aus christlichen Familien, alle andere aus muslimischen.

In zwei Aufenthalten wurden 15 Interviews mit 12 LehrerInnen und Verantwortlichen der Schule geführt. Bei der Zielgruppe der Gesprächspartner wurde auf eine breite Streuung geachtet. So wurden

KlassenlehrerInnen und FachlehrerInnen gleichermaßen befragt und zwar aus allen drei Schulstufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe).

Keinem einzigen der Gesprächspartner war die Frage nach der Bedeutung religiöser Erziehung in der Schule fremd oder vielleicht unangenehm. Als markantes Faktum muss festgehalten werden, dass von allen Befragten die Stellung der religiösen Erziehung in der Schule als sehr hoch angesehen wird und dies von allen – unabhängig davon, wie nah oder fern ihr eigenes Unterrichtsfach formal zu religiösen Themen stehen mochte (Sprache, Geschichte, Handwerk, Eurythmie etc.), deutlich bestätigt wird. Das von den meisten Lehrern in Anschlag gebrachte Argument für diese hohe Bedeutung liegt allerdings nicht in explizit pädagogischen oder gar religionspädagogischen Überlegungen, sondern in der Auffassung von der umfassenden Präsenz von Religion im Leben der Gesellschaft und des einzelnen Menschen. Eine sehr häufige Formulierung in diesem Zusammenhang war denn auch: „Alles ist Religion“.

Die Bedingungen für diese Haltung scheinen daher zunächst in der islamischen Religion zu liegen, der die Lehrerinnen und Lehrer angehören, und erst in zweiter Linie in dem Auftrag der Waldorfschule, eine religiöse Erziehung zu praktizieren. Manche Gesprächspartner betonten, dass im Islam alles Handeln unter dem Aspekt der Religion betrachtet wird, also auch Erziehung Teil der religiösen Lebenspraxis sei. Auch Überlegungen aus und Anklänge an das Denken Sayyid Abul Ala Maududis kamen dabei zur Sprache, der die Eigenschaft des Muslims, also des an Gott Hingegebenen, für alle Wesen und alles Tun gleichermaßen gesichert sieht (bis auf die im Raum der Freiheit mögliche Sünde des Menschen), so dass der islamischen Religion unbedingte Relevanz in allen Bereichen des menschlichen Lebens zugesprochen werden muss. Dies war unter anderem auch an der Wortwahl der Gesprächspartner zu erkennen, die sich im Referenzrahmen islamischer Lehre bewegte.

Von dieser religiös-ethischen Ausgangsebene wird schließlich auch der Zugang zum Verständnis einer allgemein religiösen Erziehung abgeleitet. Hier jedoch konnten offensichtliche Unterschiede in der Breite der Argumentation ausfindig gemacht werden. Je mehr waldorfpädagogische Erfahrung Lehrer aufwiesen – zu einem sehr geringen Teil auch Kenntnisse der Anthroposophie – umso offener und vielfältiger wurden deren Argumentation und auch Zielvorstellungen für eine allgemeine religiöse Erziehung. Bei Kollegen mit geringerer waldorfpädagogischer Vorbildung standen eher noch genuin religiöse Kompetenzen im Vordergrund (Gebet, Korankenntnisse) wogegen bei länger an der Schule Tätigen, allgemein religiöse Erziehung mehr als ethisch-religiöse Werteerziehung aufgefasst wurde.

Dies kam insbesondere bei der Formulierung der Intentionen und Ziele zum Ausdruck. Eine Gewichtung der Nennungen dieser Erziehungsziele ergibt folgende Reihung: An prominentester Stelle steht die Tugend der Achtsamkeit. Achtsamkeit gegenüber den Mitmenschen, gegenüber sich selbst und auch gegenüber der Umwelt und Natur genießt in den Zielvorstellungen der meisten LehrerInnen den höchsten Wert. In naher Verwandtschaft dazu folgen Aufmerksamkeit für Schönheit und das damit verbundene Staunen-Können. Das Kind soll durch die Schönheit der Welt „belehrt“, das Universum als Glanz der Schöpfung Allahs staunend bewundert werden. Damit verbunden werden die Gefühle von Dankbarkeit und Vertrauen in das Schicksal, die in gleicher Gewichtung genannt wurden. Die sozialen Fähigkeiten von Hilfsbereitschaft, Barmherzigkeit, Mut und Toleranz schließen sich an. Eine auffallende Nennung waren schließlich die Erziehungsziele Pflege und Reinheit.

Der hier dargestellte Wertekanon schließt sich einerseits nah an die von Steiner postulierten und oben genannten Tugenden und Fähigkeiten an, andererseits verweist er auf den spezifischen religiösen Kontext, etwa in der Wortwahl Barmherzigkeit (eine im Koran durchgehend betonte Eigenschaft Allahs) oder in der Formulierung der Tugend der Reinheit, die in der religiösen Lebenspraxis der Muslime eine bedeutende Rolle spielt.

Die bemerkenswerte Affinität zu den von Steiner formulierten Werten deutet auf die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik hin, die in Sekem vorwiegend in der Konferenzarbeit von den Lehrern geleistet wird. Eine eigenständige Waldorflehrerausbildung gibt es in Ägypten nicht und nur sehr wenige der Lehrer haben in Europa eine solche besucht. Waldorfausbildung geschieht als Fortbildung im Lehrerkollegium. Und dies mit hohem Anspruch in Bezug auf die religiösen Intentionen

der Waldorfpädagogik. Als Beispiel kann eine von dem Begründer von Sekem, Dr. Ibrahim Abouleish, geschilderte regelmäßige Arbeitssequenz aus den Konferenzen herangezogen werden. Die islamische Tradition spricht Allah 99 Namen zu, die zugleich positive Prädikate Gottes darstellen und dem unzulänglichen menschlichen Erkennen eine nähere Qualifikation des grundsätzlich unfassbaren Wesens Gottes erlauben sollen. Regelmäßig wird in den Konferenzen ein Name Allahs meditiert und auf das Pädagogische Handeln bezogen. Wenn „der Geduldige“ ein Name Allahs ist, kann der Lehrer diesen Namen meditieren und daraus die Kraft ziehen, selbst die Gabe der Geduld in sein pädagogisches Handeln verstärkt einfließen lassen.

Die Praxis religiösen Lernens und Lehrens an der Sekem Schule folgt in Ansätzen dem methodisch-didaktischen Vorgaben und Mitteln der Waldorfpädagogik. Stark betont wurde der Aspekt der Sinneserziehung, sie stand bei vielen Gesprächen im Mittelpunkt der Überlegungen, da ihr Wert für die religiöse Sensibilisierung stringent erkannt wurde. Die greifbarsten methodischen Elemente stellen für die Lehrer jedoch Gebete, Sprüche und Geschichten dar. Gerade die reiche Erzählkultur des Orients scheint den Lehrern einen leichten Zugang zu Formen eines narrativen, präsentativ-symbolischen Unterrichtes zu bieten. Auch die Rolle des Pädagogen als beispielgebendes Vorbild wurde thematisiert, auch unter dem Aspekt der Selbsterziehung. Ebenso die soziale Dimension des Lernens im gemeinsamen Tun.

Die Praxis allgemein religiöser Erziehung im Schulganzen ist indes inhaltlich stark auf die Religion des Islam konzentriert. Dies gilt selbstverständlich für den zweistündigen islamischen Religionsunterricht, wobei es für die christlichen Schüler auch einen koptischen Religionsunterricht gibt. Für die rituelle islamische Glaubenspraxis ist auf dem Schulgelände eine eigene Moschee mit den verbindlich dazugehörenden Reinigungsanlagen errichtet. Täglich beten dort Schüler und Lehrer gemeinsam zu den geregelten Zeiten. An der Sekem Schule ist ein eigens dafür eingestellter Imam tätig, der die notwendigen religiösen Verrichtungen für Lehrer und Schüler leitet und auch die Feiern der großen Islamischen Feste vorbereitet und ausführt. Stammen religiöse Elemente dagegen nicht aus dem islamischen Kontext, wie etwa die Morgensprüche Rudolf Steiners, so werden diese umformuliert: die Textstelle „Der Sonne liebes Licht“ wird in „Das liebe Licht Allahs“ umformuliert, um dem Vorwurf der Sonnenanbetung, die mit dem Christlichen durchaus in Verbindung gebracht werden könnte, zu entgehen. Die Morgensprüche werden jeden Tag im großen gemeinsamen Kreis auf dem Schulhof gesprochen, und werden immer mit Koranversen ergänzt, die bei den jüngeren Klassen die Lehrer, bei den größeren die Schüler vortragen – und zwar Jungen wie Mädchen! In der Mitte der religiösen Bemühungen dieser Schule steht naturgemäß der Islam. Er ist die unverrückbare Basis, auf der die gesamtschulische religiöse Übung und Praxis aufruht. Zugleich wird in Sekem eine sichtbare Toleranz geübt: Die wenigen christlichen Lehrer dürfen an Festtagen über ihren Glauben sprechen und mit den christlichen Kindern feiern. Eine wohl außergewöhnliche Situation, in der Steiners Forderung nach einem „toleranten und humanem Geist“ (Steiner, 1978, S. 311), der in der Waldorfschule herrschen soll, Rechnung getragen wird.

Wenn das Hauptanliegen und der besondere Charakter der Sekem Schule in Bezug auf religiöse Erziehung zu formulieren ist, so lässt sich sagen: Sekem lebt eine Religion der Achtsamkeit. Achtsamkeit ist das Herzstück aller Bemühungen in Sekem. Sinnesschulung der Weg dazu. Die Aufgabe, die Sekem leisten möchte, ist die Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Religiöses Lernen schließt daher neben kognitivem auch ästhetisches, soziales und aktionales Lernen mit ein, um die Kinder empfänglich zu machen für eine humane Gestaltung des Lebens und einen nachhaltigen Umgang mit der Natur, gerade weil sie in einer harten sozialen Mitwelt und einer ökologisch bedrohten Umwelt leben.

So ist auch der theologische Bezugspunkt der Anstrengungen Sekems zu verstehen. Er ist die im Islam geforderte Haltung der Anbetung (Ebada). Sie wird in Sekem als spirituell begründeter Dreischritt interpretiert in den Formen von Arbeit, Umgang und Lernen, denn „Allah dienen heißt den Menschen dienen“.

4. Zugänge an Waldorfschulen in Israel: Harduf, Jerusalem, Shefar'am

Das israelische Bildungswesen kennt – im Gegensatz zum ägyptischen, das staatlich stark monopolisiert ist – eine offene Bildungslandschaft mit einer Vielzahl unterschiedlicher Schultypen und experimentierfreudiger Privatschulen. So sind die israelischen Waldorfschulen als Freie Schulen anerkannt und können weitestgehend

nach dem ihnen eigenen Lehrplan unterrichten und erhalten vom Staat finanzielle Unterstützung. Es gibt zwei grundlegende Typen von Schulen: religiöse und nicht religiöse Schulen, wobei erstere, an denen die Vorschriften und Gesetze der jüdischen Religion gelten, in der Regel von orthodoxen Gemeinschaften betrieben werden. (Dahinter wiederum ist eine große Zersplitterung des Schulwesens festzustellen, die mit den verschiedenen religiösen, kulturellen und ethnischen Gruppen in Israel zu tun haben.) Waldorfschulen besitzen den Status nicht religiöser Schulen. Verpflichtend für sie ist allerdings, dass sie sogenannte Jüdische Fächer unterrichten. Dazu gehören: Bible Lessons, Philosophie des Judentums, Hebräische Literatur, Geschichte des Volkes Israel, Jüdisches Brauchtum (vgl. Schröder, 2000).

Die ersten Waldorfschulen wurden Anfang der 1990er Jahre gegründet. Ihre Gründungslehrer sind an europäischen Ausbildungseinrichtungen ausgebildet worden, heute gibt es in Israel eigene Lehrerbildungen, die teilweise auch mit staatlichen Pädagogischen Hochschulen (bspw. David Yellin College, Jerusalem) zusammenarbeiten.

Für die Untersuchung wurden die Waldorfschulen in Harduf, in Shefar'am und Jerusalem ausgesucht. Im Ganzen wurden 22 Interviews mit 15 Lehrerinnen und Lehrern geführt, ebenso Unterrichtsbesuche absolviert und Unterrichtsmaterialien gesichtet. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich – bis auf eine angegebene Stelle – auf alle drei Schulen – eine weitere Differenzierung im Rahmen dieses Referates würde den Rahmen sprengen.

Das religiöse Selbstverständnis der ersten Generation an Waldorflehrern resultiert dem bemerkenswerten Umstand, dass sie alle aus den sozialistischen und religionsfernen Kibbuzim stammen. Jedes dieser Interviews begann mit dem prägnanten Satz: „Ich komme aus einem sozialistischen Kibbuz: Gott und Religion waren verpönt – ich bin atheistisch aufgewachsen.“ Existenzielle Lebensfragen führten schließlich dazu, nach spirituellen Deutungen und Sinnmöglichkeiten zu suchen, was zur Begegnung und Beschäftigung mit Anthroposophie und Waldorfpädagogik führte. Im Zuge dieser zunächst persönlichen und dann auch beruflichen Entwicklung entdeckten die angehenden Lehrer auch ihre Religiosität, allerdings nicht gebunden an eine Religion, auch nicht an die jüdische, sondern als ein eher allgemeines Lebensgefühl, das sich einer höheren Kraft anvertrauen konnte. Dies kam in der Wortwahl der israelischen Lehrer gut zum Ausdruck: im Gegensatz zu ihren ägyptischen Kollegen etwa verwendeten sie so gut wie nie das Wort „Gott“, bzw. die erlaubte hebräische Formel „adonai“ d.i. „mein Herr“. Vielmehr wurden Begrifflichkeiten wie „höhere Welt“, „göttliches Wesen“, „eine geistige Welt, eine größere Welt“ genutzt, was ihrem religiösen Empfinden mehr entspricht. Neben der oft auch metaphorischen Ausdrucksweise fiel vor allem der individuelle Zugang zu Fragen der Religion und religiösen Erziehung auf. Sehr eigenständige Standpunkte, gewonnen aus sehr unterschiedlichen Lebensperspektiven und biographischen Erfahrungen, prägten die Gespräche und gaben ihnen Intensität, emotional wie reflexiv-rational.

Aus diesen biographischen Ausgangssituationen der Lehrer resultiert denn auch ein vorsichtig-distanzierter Zugang zur Landesreligion: So wird die jüdische Religion mehr als ein milieuprägender Kulturfaktor verstanden, der im schulischen Erziehungsgeschehen den Schülern erschlossen werden soll. Das religiöse Erziehungsverständnis der meisten Lehrer ist weniger an die konkrete Religion gebunden, sondern geht vielmehr von universellen Ideen aus. Dies schärft den Begriff der allgemein religiösen Erziehung und ermöglicht den Lehrern zugleich eine offenere Handhabung in der Erziehungspraxis. Die in den Gesprächen zu Wort gekommenen Intentionen zielen primär auf eine ethisch-religiöse Werteerziehung hin, die vor allem durch atmosphärische Elemente wirken soll. Besonderer Wert wird daher auf eine Atmosphäre gelegt, die Wärme, Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Liebe und Wahrheit ausstrahlt und Ehrfurcht vor dem Großen und Kleinen erzeugt. Die Kinder sollen dadurch aufmerksam werden auf „Größeres“, „Herrlicheres“ und „Höheres“, dem sie ihr Leben anvertrauen können. Die damit verbundenen Gefühle und Empfindungen sollen sie wiederum vertraut werden lassen mit der religiösen jüdischen Umgebung. Eine besondere Bedeutung spielt auch die Frage der Bewährung im täglichen Leben oder in besonderen Situationen. Dem spürbaren Individualismus, der der Gefahr des Egoismus ausgesetzt ist, soll Raum gegeben werden sich für gemeinschaftliche Aufgaben einzubringen. Vor allem in der Oberstufe spielt die Frage der Lebensbewältigung eine große Rolle. In der Schule in Shefar'am, das vorwiegend von vorwiegend islamischen aber auch christlichen palästinensischen Bevölkerungsanteilen bewohnt ist, werden im Unterschied zu den beiden anderen Schulen zwei spezifische

Ziele mit großer Relevanz für die dortige Lebenssituation der Kinder formuliert: Erziehung zur Toleranz, insbesondere zur religiösen Toleranz sowie Erziehung zu Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit. Dies wurde von allen Gesprächspartnern als wichtigster Erziehungsauftrag betont.

Dieser sehr offene Zugang, den die Lehrer für sich gewählt haben, bedeutet aber nicht, dass die heimische Religion nicht einen definitiven Platz im Schulgeschehen hätte. Das Gegenteil ist der Fall, was, wie unten noch zu sehen sein wird, vor allem im narrativen Konzept der Schulen eine große Rolle spielt.

Die religiösen Handlungsformen, die zugrunde liegen, entstammen denn auch neben den an Waldorfschulen üblichen rituellen Einheiten wie Morgenspruch und Tischgebete der jüdischen Tradition: Lieder und Erzählungen stammen aus dem großen biblischen Fundus, die großen jüdischen Feste werden begangen (Chanukka, Pessach, Purim). Besonders intensiv ist das wöchentliche Feiern des Sedermahles mit den Kindern, das auf den Sabbat vorbereiten soll. Aber auch andere wichtige Punkte der religiösen Biographie werden in der Schule gepflegt, so etwa Schavu'ot, die Jugendfeier, bei der die Heranwachsenden ihre erste eigene Tora erhalten. Die Jerusalemer Schule etwa feiert diese bei Sonnenaufgang am Western Wall.

Eine in jeder Hinsicht genuine und überzeugende Leistung der israelischen Waldorflehrer stellt die Entwicklung eines eigenen Curriculums für den Erzählstoff für die Klassen 1-8 dar. Die Waldorflehrer in Israel haben zum klassischen Erzählstoff an Waldorfschulen, der wie schon erwähnt zahlreiche christliche Elemente enthält, einen weiteren Erzählstoff ausgearbeitet, der alterskonform und anthropologisch begründet, sich ganz aus den Inhalten der jüdischen Bibel speist.

So werden im zweiten Schuljahr Jüdische Legenden großer Rabis (Rabi Akiba) erzählt, in denen deren Leben und Wirken als Vorbild von Weisheit und Mut geschildert wird. Dies entspricht den christlichen Heiligenlegenden.

Im dritten Schuljahr werden- wie wohl an allen Waldorfschulen – die Erzählungen der Genesis aufgegriffen, die großen Stifterfiguren Abraham und Moses vorgestellt.

Für die vierte Klasse sind die Erzählungen der Richter vorgesehen (Debora Gideon, Samuel, Josua), die die dramatischen Situationen der umherziehenden und kampfwilligen Israeliten beinhalten und die als ein Pendant zu den germanischen Mythologien verstanden werden.

Im Mittelpunkt des Erzählstoffes der fünften Klasse steht die Davidgeschichte. David, der Herrscher, der aber auch Poet und Sänger ist, und somit wie ein vorweg genommenes Bild der griechischen Epoche erscheint, die in dieser Klassenstufe zum regulären Erzählstoff gehört.

Die Gestalt Salomos bestimmt die Erzählungen in der sechsten Klasse. Die Sicherung und Entfaltung eines großen Reiches wie auch der spätere Zerfall des Reiches in das Nordreich Israel und das Südreich Juda werden parallel zur Entwicklung des Römischen Reiches und dessen Zerfall in West- und Ostrom gelesen und interpretiert.

Der in der siebten Klasse behandelten Neuzeit mit ihren zukunftsorientierten Projekten entspricht – wenn auch auf anderer Ebene – die große prophetische Tradition Israels, die von einer neuen Zeit der Gerechtigkeit kündigt.

Dieses hier in aller Kürze vorgestellte Erzählprogramm der israelischen Waldorfschulen kann als ein gelungenes Beispiel gelten für eine eigenständige Formulierung und Gestaltung von Teilen des Waldorfcriculumums, entstanden im Rückbezug auf den jüdischen Kulturkreis und die jüdische Religion. Es ist somit ein hoffnungsvolles Beispiel für Entwicklungsmöglichkeiten einer Waldorfpädagogik, die nicht an eine europäisch-christliche Definitionsmacht gebunden ist, sondern sich dazu bereit erweist, eine wechselseitige Beanspruchungen und (inhaltliche) Neuformulierungen je nach religiösem und kulturellen Kontext nicht nur zuzulassen, sondern diese auch im Sinne einer am Menschenwesen orientierten und daher auch global rezipierbaren Pädagogik zu fördern.

5. Resümee

Als Zwischenergebnis des Forschungsprojektes kann festgehalten werden, dass es sowohl der Sekem Schule in Ägypten wie auch den drei Schulen in Israel gelungen ist, eine allgemein religiöse Erziehung zu etablieren, wenn auch in verschiedenen Graden.

Zunächst ist bei allen Lehrern ein hohes Maß an Bewusstheit gegenüber dem religionspädagogischen Aufgabenfeld vorhanden. Dies drückt sich nicht nur in den Gesprächsinhalten aus, sondern auch auf der Metaebene der Gesprächsbereitschaft. Von allen Beteiligten wurden die Gesprächsthematik und die Gespräche selbst deutlich begrüßt. In Ägypten mit großer emotionaler Offenheit, in Israel mit stark reflektiertem Bewusstsein. Neben beruflichen Aspekten flossen in die Gespräche auch sehr persönliche Erfahrungen ein, so dass der Gesprächsraum sich auch hin zu spirituellen Begegnungsmöglichkeiten öffnete. Die Ernsthaftigkeit der Gespräche wurde oft durch eine humorvolle Leichtigkeit ergänzt, die auf eine unverkrampfte spirituelle Haltung der meisten Gesprächspartner schließen ließ. Ein besonderes Kennzeichen war auch das kollegiale Bewusstsein gegenüber dem Thema. Keiner schien die behandelten Themenkomplexe als Einzelner aufzufassen, der sich vielleicht aus persönlicher Sympathie zu religiösen Fragen damit beschäftigte. Es zeigte sich, dass religionspädagogische Fragestellungen die Kollegien als ganze beschäftigten. Das scheint mir ein gewisser Unterschied zu sein gegenüber vielen europäischen Schulen, wo die religiöse Erziehungsfrage mehr oder weniger dem Interesse und der Verantwortung des Einzelnen zu obliegen scheint.

Bei dieser Übereinstimmung war dennoch der Unterschied nicht zu übersehen, dass die ägyptische Lehrerschaft von einem recht homogenen Begriff von Religion und religiöse Erziehung ausging, während sich bei den israelischen Lehrern ein individuelleres Bild in der Formulierung ihres Religionsverständnisses bot.

Ebenso formieren sich die religiösen Erziehungskonzepte unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und mit unterschiedlichen Zielen: geht die ägyptische und islamisch geprägte Schule von einer verfassten Religion aus und strebt danach ihren Horizont pädagogisch-religiösen Denkens hin zu universellerer Handhabung und Ethik zu erweitern, so gehen die israelischen Schulen über ihren pädagogischen Ansatz her erst auf die konkrete Religion des Judentums zu, wollen zu deren Wurzeln vorstoßen und die Kinder in diese kulturell einführen.

Es bestätigt sich hier der Gedanke, dass auch allgemein religiöse Erziehung ohne empirische Religion nicht dauerhaft erfolgreich bestehen kann. Der offene Religionsbegriff, der der allgemein religiösen Erziehung zugrunde liegt, braucht auf kürzerem oder längerem Wege ein konkretes Bezugssystem, in dem sich die allgemein religiöse Erziehung realisieren kann. Dabei muss der mit ihr verbundene universale Anspruch nicht zwangsläufig leiden. Die formale Toleranz, die sie in sich birgt, zielt schließlich auch auf inhaltliche Toleranz. Besonders wurde dies in den Gesprächen mit den ägyptischen Lehrern und Lehrerinnen deutlich, die – für die dortigen Verhältnisse unüblich – neben den stets an der Schule begangenen islamischen Festen auch den christlichen Kollegen Raum dafür zusprechen.

Da an allen genannten Schulen – wenn auch in auffällig geringer Minderzahl, dafür aber in prägnanter Situation – auch Lehrer wie Schüler anderer Religionen vertreten sind, ist auch die Frage zu berücksichtigen inwiefern das religionspädagogische Konzept der Waldorfschulen den Aspekt der interreligiösen Erziehung zu berücksichtigen in der Lage ist. Hierzu konnten zwar keine expliziten Daten ermittelt werden, doch spricht die vorgefundene Atmosphäre wie auch einzelne Gesprächsbeiträge eine deutliche Sprache: allgemein religiöse Erziehung kann als produktiv stimulierendes Konzept wahrgenommen und ausgebaut werden.

Beide Projekte sind spannende Wege und zeigen wie offen und entwicklungsfähig Rudolf Steiners Idee einer religiösen Erziehung jenseits verfasster Religion sein kann.

Es versteht sich von selbst, dass in einem Referat dieses Umfanges nur ausgewählte Ergebnisse und Kernpunkte aufgezeigt werden können. Zahlreiche Aspekte intimerer weltanschaulich-religiöser und oder auch breiterer gesellschaftlicher Natur konnten nicht berücksichtigt werden.

Literatur

- Schröder, B. (2000). Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Steiner, R. (1975). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. (GA 293) Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Steiner, R. (1978). Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der Entfaltung des Seelisch-Geistigen. (GA 303) Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Willmann, C. (2001). Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.

Geschichte als Sinnstiftung und das Wirklichkeitsproblem

M. Michael Zech

*Institut für Fachdidaktik - An-Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft
in Kassel, Deutschland*

ZUSAMMENFASSUNG. Jede historische Darstellung ist ein kultureller Beitrag, in dem vergangenes Geschehen erklärt und gedeutet wird. Seriöse Geschichte resultiert aus einem Orientierungsbedürfnis, welches sich vor allem aus Gegenwarts- und Zukunftsfragen speist. Insofern drückt sich in historischer Narration immer eine Bewusstseinsleistung aus, durch die das eigene Sein unter Einbeziehung vorausgegangener Prozesse erfasst werden soll, letztendlich den Wandel der Bedingungen auch in die Zukunft denkt. Gadamer spricht bezüglich dieser Durchdringung der Zeitdimensionen von der Verschmelzung der Horizonte.

Die moderne Geschichtsdidaktik zielt darauf ab, diesen Sinnstiftungsakt selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu erheben. Geschichtsbewusstsein soll dadurch aufgebaut und differenziert werden, dass Geschichte als Konstruktion kritisch analysiert werden kann und dabei auch die Eigenarten bzw. Intentionen, die der Narration zugrunde liegen, zu erschließen und beurteilen sind. Ob und wie ein solchermaßen reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein schulisch angebahnt werden kann, ist einerseits noch immer Gegenstand einer regen Theoriedebatte über Modelle historischer Kompetenz, andererseits aber durch die neuen Bildungspläne schon längst auch Herausforderung an die Lehrer. Die Schüler¹ sollen ihren domänenspezifischen Kompetenznachweis erbringen, indem sie historische Sinnstiftung selbst leisten bzw. Geschichtsdarstellungen hinsichtlich ihrer narrativen Voraussetzungen durchschauen können.

Vor diesem Problemaufriss muss auch der Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen betrachtet werden. Es ist zu diskutieren, inwiefern die welt- und menscheitsgeschichtliche Ausrichtung seines Konzepts, inwiefern der auf Lehrerdarstellung sowie auf mündliche und schriftliche Darstellung durch die Schüler fokussierte Unterricht und inwiefern die Entwicklungsorientierung des Lehrplans mit seinem dreifachen Durchgang durch die Geschichte den Aufbau eines differenzierten Geschichtsbewusstseins unterstützen kann. Letztendlich geht es hier um die Frage, ob geschichtliche Orientierung bzw. Sinnstiftung sich als Adaptionleistung einer kollektiven Geschichtskultur oder als individuell motivierter Bewusstseinsakt generiert.

Schlüsselbegriffe: Geschichtsunterricht an Waldorfschulen, Weltgeschichtliche Perspektivierung, Historische Narration, Geschichtsbewusstsein, Erzählen im Geschichtsunterricht, Symptomatologische Geschichtsbetrachtung

ABSTRACT. Every presentation of history is a cultural input that explains and interprets past events. Reliable history is the outcome of a need for orientation, which is nurtured by questions pertaining to present and future problems. In this respect historical narration expresses awareness through which ones own preceding experiences and processes should be considered, including also the possible changes to be seen in the future. Referring to this interdependence of time dimensions, Gadamer talks of “Verschmelzung der Horizonte”.

Modern didactics of history aim at bringing this creation of meaningfulness into history classes. Historical consciousness should be setup and differentiated in the sense that history can be critically analysed as a

1. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Aufsatz auf eine geschlechtliche Differenzierung in den Formulierungen verzichtet. Sämtliche Rollenbezeichnungen (z.B. Schüler, Lehrer) gelten grundsätzlich im Sinne der Gleichbehandlung beider Geschlechter.

construction, revealing and evaluating the peculiarities and intentions being at the basis of narration. If and how this kind of deliberate and self-reflexive consciousness of history can be initiated in school is a challenge for teachers. It is still subject to a lively theoretical debate on models of historical skills on the one hand, on the other, through newer syllabi. Students are asked to provide their historical competence by performing their creation of historical meaningfulness themselves and accordingly identifying the premises of narration.

This problem also needs to be considered in regards to history classes in Steiner Schools/Waldorf Schools. Discussion is needed as to what extent the focus of the Waldorf curriculum on world and human history, its focus on teacher's narration, as well as student's written and oral narration and finally its orientation on developmental emphasis with its passage through history in three different levels helps generate a differentiated consciousness of history. Eventually the main question is whether historical orientation, and accordingly identity formation is an achievement of adapting a collective history culture or whether it generates an individually motivated act of consciousness.

Problemaufriss: Was behandelt und was intendiert Geschichtsunterricht?

Obgleich der Geschichtsunterricht nicht zu den Fächern zählt, die derzeit im Fokus der internationalen Vergleichsstudien und der damit verbundenen Bestrebungen um standardisierte Kompetenznachweise stehen, beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik mit der Frage, welchen Bildungsbeitrag historisches Lernen im Zeitalter von Interkulturalität und Globalität leistet. Die Fachdebatte wird dabei sowohl von der Frage bestimmt, was eigentlich Gegenstand von Geschichte sein soll, denn die bisherige Fixierung auf Nationalgeschichte wird durch die heutigen Lebensbedingungen in Frage gestellt, als auch durch die Frage, welche Fähigkeiten ausgebildet werden müssen, um historisches Verstehen zu leisten bzw. historisches Bewusstsein auszudifferenzieren.

Im Folgenden sind einige wesentliche Aspekte dieses Fachdiskurses zu umreißen und darauf Bezug nehmend soll untersucht werden, wie sich der an den Waldorfschulen praktizierte Unterricht zu den modernen Bildungsanforderungen an Geschichte verhält.

Der Diskurs über eine domänenspezifische Kompetenzdefinition, wie sie u.a. Eckard Klieme für das schulische Lernen fordert (Klieme 2009, S. 45), konnte im Bereich Geschichte auf die Elaboration der seit den 1990er Jahren unbestrittenen Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik, das *Geschichtsbewusstsein*, aufbauen (u.a. Jeismann 1990, S. 45; Pandel 2007, S. 21 sowie Rüsen 2008, S. 11/12). Diese Kategorie wird sowohl als Ergebnis eines anthropologisch bestimmten Prozesses aufgefasst, da sich in jedem Menschen mit der Entwicklung von Sprache, Erinnern und Vorstellen das Bewusstsein für ein Vorher und ein Nachher ausdifferenziert (Pandel, 2006, S. 70), als auch als kultureller Prozess, indem sich die Identität des Menschen immer auch in den ihn umgebenden Kulturen ausprägt, die ihre Werte und Normen bzw. ihr Menschen- und Weltbild immer aus historischen Prozessen, also aus Erzählungen mit Erklärungs- und Legitimationsfunktion, herleiten. (Jeismann 1997, S. 42-44)

Zur schulischen Bildungskategorie wird „Geschichtsbewusstsein“ nach heutiger Überzeugung, wenn es ein solches historisches Narrativ nicht einfach adaptiert, sondern seine Grundlagen und Strukturen bzw. dadurch auch die eigenen Sinnstiftungen reflektiert. (Pandel 2010, S. 7-10) Insofern konstatiert Michele Barricelli, einer der jüngeren Protagonisten des geschichtsdidaktischen Diskurses etwas prononciert, „ – die Freiheitsberaubung durch Schulpflicht muss durch einen halbwegs einsehbaren Zweck sowie eine erwartete Wirkung gerechtfertigt werden –“ (Barricelli/ Lücke, 2012, S. 10) und folgert im Sinne der modernen Narrativitätstheorie: „Guter Geschichtsunterricht wäre dann ein solcher, [...] in dem Gelegenheit zu methodisch angeleiteter Auseinandersetzung mit historischer Erzählung, zum eigenen Erzählen und zur kontrollierten Prüfung der Tauglichkeit der allfälligen Erzählprodukte gegeben würde.“ (Barricelli/ Lücke, 2012, S. 11/12)

Aus einer solchen These lässt sich die Forderung herauslesen, dass Schüler einerseits in die Lage gesetzt werden sollten, historische Darstellungen zu verstehen, zu befragen und hinsichtlich ihrer Mittel, Strukturen und Intentionen zu analysieren, andererseits aber auch selbst geschichtlichen Zusammenhang herzustellen und auszudrücken – und dies möglichst reflektiert. Ein hoher Anspruch, der deutlich macht, dass sich Geschichte längst nicht mehr als Wissen und Lehre vom Vergangenen, sondern als Wissenschaft versteht, die sich mit der Bewusstseinsleistung von erzählten Zusammenhängen befasst.

Eher anthropozentrisch statt strukturell definieren die Waldorfpädagogen die Ausgestaltung von historischem Bewusstsein. Bereits vor über 30 Jahren stellte Christoph Lindenberg, einer der bedeutenden Interpreten des Waldorflehrplans in Geschichte in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts, fest, Geschichte biete „die Chance, durch den Blick auf das Werden des Menschen die Grundlagen seiner geistigen Existenz zu erkennen. Was man Humanität und Freiheit nennt, sind keine Naturprodukte. Freiheit und Humanität sind durch die Menschen im Laufe der Geschichte produziert worden, im Laufe der Geschichte haben diese Ideen ihren Inhalt gewonnen. Im Blick auf die Geschichte können die Menschen sich selbst erkennen.“ (Lindenberg 1981(2), S. 119) Damit fasst er Geschichte als Ausdruck kultureller Prozesse auf, die auf Selbsterfassung des Menschen bzw. seine Emanzipation als Individuum zielen. Narrativitätstheoretisch betrachtet verweist er also auf ein Narrativ, welches als semantisches Konnektiv² den Prozess der Bewusstwerdung des Menschen als freies und auf der Grundlage seines Selbstverständnisses handelndes Wesen zum Ausdruck bringt (Zech 2012, 341-342).

Im Folgenden soll skizzenhaft betrachtet werden, wie sich die beiden hier thematisierten Ziele des Geschichtsunterrichts zueinander verhalten. Dazu muss zunächst der - im Sinne der modernen Geschichtsdidaktik - historische Narrationsprozess bzw. die von ihm abgeleiteten Kompetenzaspekte differenziert und daran anschließend näher auf den Aufbau und die Zielsetzung des Unterrichtskonzept der Waldorfschulen eingegangen werden.

Historische Narration als Sinnstiftungsprozess

Einer der Protagonisten der Narrativitätstheorie, auf dessen Thesen sich noch immer die meisten Geschichtsdidaktiker beziehen, ist Jörn Rüsen. Er formuliert Grundsätze wie „Erzählen ist Sinnbildung über Zeiterfahrung und gehört damit zu den elementaren und allgemeinen Phänomenen kultureller Daseinsbewältigung, die die Menschen als Gattung definieren.“ (Jörn Rüsen 1994/2008, S. 31) Damit knüpft er an die von Arthur Danto Mitte der 1960er Jahre formulierte „Analytische Philosophie der Geschichte an“, der dort Geschichte als retrospektiven Sinngebungsvorgang charakterisiert (Danto 1980, S. 22-23). Mit anderen Worten: Die historische Erzählung enthält Urteile über die Art und das Zustandekommen von Veränderungen von einem zu einem anderen Zustand, indem sie von dem eingetretenen Zustand zurückblickt und ihn damit zum Ergebnis eines Prozesses macht. Bewerte ich z.B. einen eingetretenen Zustand nicht mehr als Fortschritt, sondern als Gefahr, dann verändert sich damit das semantische Konnektiv der historischen Darstellung, d.h. ich gebe dem historischen Prozess einen neuen Sinn.

Damit erweist sich Geschichte als abhängig von den Orientierungsbedürfnissen und Fragen der Gegenwart und trägt dadurch immer auch den Blick auf die zu realisierende Zukunft in sich (Rüsen 1994/2008, S.15-19). Gadamer spricht in diesem Sinne vom Verschmelzen der Horizonte von Vergangenheit und Zukunft (Gadamer 1993, Bd. 2, S.224 und Gadamer, Bd 1, 309-311). Folgerichtig erklärt Rüsen die Geschichtserzählung zum eigentlichen Gegenstand der Geschichte und charakterisiert „das historiographische Erzählen als den für das menschliche Geschichtsbewusstsein maßgeblichen geistigen Vorgang (Rüsen 1994/2008, S. 28), welcher fortwährend neu angestoßen wird. Denn es „handelt sich hier um das lebensweltliche Phänomen der Orientierung handelnder und leidender Menschen in der Zeit“, wodurch „Zeit als Erfahrung der Veränderung des Menschen und seiner Welt und Zeit als Erwartung und Hoffnung solcher Veränderung aufeinander Bezogen“ [sind, so] daß sich der Mensch gleichsam im Fluß der Zeit einrichten kann.“ (Rüsen 1994/2008, S. 30)

Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass auch im waldorfpädagogischen Konzept der Sinnstiftungsvorgang durch Geschichte aus dem basalen Orientierungsbedürfnis des Menschen in der Zeit ableitet wird. Dietrich Esterl, langjährig Geschichtslehrer an der Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe, formuliert in seinem 2005 publizierten Bändchen „Was geschieht in Geschichte?“ zu den Unterrichtszielen in diesem Fach: „Damit ist nicht ein möglichst umfangreiches Faktenwissen gemeint, das ein Fachwissenschaftler haben muss, sondern die Fähigkeit des ganz normalen Zeitgenossen, die Ereignisse in seiner Umgebung [...] in Zusammenhang zu bringen. Diese Fähigkeit ist auch Voraussetzung dafür, dass man für das eigene Leben und Handeln eine Sinnorientierung finden kann.“ (Esterl 2005, S.11)

2. Diesen Begriff übernimmt Pandel von J. Assmann, vgl. Pandel 2010, S. 32-34.

Narrationen als Ausdruck eines reflexiven und reflektierten Geschichtsbewusstseins

Die Geschichtsdidaktik betont, dass sich das durch schulischen Unterricht ausdifferenzierende Geschichtsbewusstsein nicht auf den Vorgang beschränken soll, ein subjektives oder kulturell sanktioniertes Narrativ aufzubauen bzw. zu übernehmen, sondern ein waches, kritisches Vermögen gegenüber den zahlreichen historischen Deutungsangeboten einschließen soll. Vor allem Karl-Ernst Jeismann gab dem Begriff „Geschichtsbewusstsein“ diese kritische Dimension, weil es ihm darum ging, die Mündigkeit des Einzelnen gegenüber ideologischen und politischen Vereinnahmungsversuchen zu stärken. Für den Schüler habe dies zu bedeuten, *„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)

Historische Kompetenz in der Performanz der Geschichtserzählung

An diese reflektierende und reflexive Dimension anschließend stellt der Klartext liebende Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel in seinem 2010 publizierten lesenswerten Bändchen „Historisches erzählen“ fest, das sich aus einem solchermaßen verstandenen Geschichtsbewusstsein ein konsistenter, fachlich spezifizierter Kompetenzbegriff ableiten lässt. Sein Gedankengang lässt sich so zusammenfassen: *„Geschichtsschreibung ist Erzählung“*. Ergo geht es im Geschichtsunterricht *„um die Erzählfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, um deren narrative Kompetenz“* (Pandel 2010, S. 8), d.h. Geschichtsunterricht soll *„Schüler in die Lage versetzen, Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen.“* (Pandel 2010, S. 10) Folgt man dieser Definition historischer Kompetenz, muss man Schülern Gelegenheit geben, in der Performanz historischer Erzählung ihre Kompetenz unter Beweis zu stellen und darauf auch deren Evaluation gründen. D.h. die Performanzmöglichkeit ist Voraussetzung für den Nachweis historischer Kompetenz, die in der Sinnstiftungsleistung des Schülers bzw. seiner Fähigkeit, Sinnstiftungsangebote kritisch zu befragen zum Ausdruck kommt.

Insofern fordert Barricelli, den gesamten Geschichtsunterricht auf die systematische Anbahnung dieser Kompetenz auszurichten: *„Erzählen will gelernt sein. Jene Form der Intelligenz, die den Weg zu einem kontrollierten historischen Erzählen und damit der besonderen Form von Wissen, das wir Geschichte nennen, ebnet, sei hier als narrative Kompetenz bezeichnet. Analog zum Sinnkriterium des historischen Denkens fungiert narrative Kompetenz als Meta-Prinzip oder umgreifende Ausrichtung der geschichtsdidaktischen Wissenschaftspraxis. Genau darin liegt begründet, dass narrative Kompetenz als zentrales, ja zuweilen ‚höchstes Lernziel‘ des historischen Lernens (und das ist etwas fundamental anderes, als das Lernen von Historie) bezeichnet wird.“* (Barricelli 2005, S. 8)

Etwas weniger euphorisch stellt Bodo von Borries, der Altmeister empirischer Erhebungen, zum Geschichtsunterricht realitätsnah fest, wie weit die schulische Praxis von der Verwirklichung solcher Zielsetzungen entfernt ist: *„Es beunruhigt den Evaluations-Experten, dass Schüler zwar den methodensicheren Umgang mit einzelnen Quellen und Ereignissen lernen, nicht aber die Fähigkeit, sinnvoll Geschichten über größere Zusammenhänge aufzunehmen, zu verarbeiten und selbst zu produzieren.“* (von Borries 2008, S. 73)

Aufbau und Zielsetzung des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen

Wie aber verhält sich das der Waldorfpädagogik zugrunde gelegte Bildungsverständnis von Geschichte zu diesen hohen Anforderungen? Lindenberg geht, entsprechend seiner Annahme, dass sich aus Geschichtsbetrachtung Erkenntnisse über den Menschen selbst ableiten lassen, folgerichtig auf die Frage nach Ursprung und Ziel von historischer Entwicklung ein. Für die 12. Klasse formuliert er den Rahmen, in dem Geschichte überblickend betrachtet werden kann und fokussiert dabei wieder die anthropozentrische Perspektive: *„Die Schüler der 12. Klasse haben die Fähigkeit, Fragen nach Ursprung und Ziel der Geschichte*

überhaupt zu stellen. So wichtig ihnen das Detail sein mag, das eigentliche Interesse zielt auf grundsätzliche Fragen: Was die Geschichte gestalte, worauf sie hinzielt.“ (Lindenberg 1981, S. 71)

Mit dieser Fragestellung des „woher und wohin“ intendiert Lindenberg aber nicht die Etablierung einer philosophisch, religiös oder weltanschaulich begründeten historischen Masterstory, also eines universellen Deutungsangebots, sondern die Reflexion von Aspekten zur Periodisierung und Epochalisierung sowie von unterschiedlichen historischen Erzählformen, von geschichtsphilosophischen bzw. erkenntnistheoretischen Positionen anzuregen. Auf einer solchermaßen die Geschichtlichkeit differenzierenden Grundlage sollen dann unter Heranziehung der Ergebnisse des vorangegangenen Geschichtsunterrichts sowie diverser Quellen kulturgeschichtliche Überblicke, z.B. über den Wandel des Verhältnisse des Menschen zu Natur und Arbeit, seiner Auffassung von Sozialität erstellt werden.

Ein solches Unterrichtskonzept zur 12. Klasse lässt sich an dem vom Kultusministerium in Bayern genehmigten Lehrplan für die dortigen Waldorfschulen entnommenen Überblick veranschaulichen:

- *Einsicht, dass sich in Geschichte menschliche Bewusstseinszustände ausdrücken*
- *Einsicht, dass Geschichtsgliederung immer auch Geschichtsdeutung ist*
- *Problematisierung einer rein chronologischen Geschichtsbetrachtung*
- *Reflexion unserer Gegenwart und Zukunft unter Einbeziehung der Vielfalt geschichtlichen Wandels*
- *Reflexion der „Globalisierung“ unseres Geschichtsbewusstseins (Entdeckung und Würdigung der Vielfalt von kulturellen Erscheinungsformen*
- *Einbeziehung des bisher erarbeiteten Geschichtswissen* (Boss/Zech 2001, Anhang III)

Hier liegt in den Waldorfschulen eine Unterrichtspraxis vor, die vor dem Hintergrund der in der Geschichtsdidaktik entwickelten Kriterien zu einem reflektierten und reflexiven Geschichtsbewusstsein untersucht werden könnte. Es ist dies aber auch ein Ansatz, der durch das ihm immanente Verständnis von Geschichte als Bewusstseinsgeschichte immer auch die Handlungsorientierung im Sinne der Teilhabe an Geschichte intendiert. Dazu stellte der Waldorflehrer Johannes Tautz in einem Handbuchbeitrag zum Geschichtsunterricht schon 1969 fest: *„Wenn aber der Jugendliche Gelegenheit findet, zwischen dem vierzehnten und achtzehnten Lebensjahr ein lebendiges Weltbild aufzubauen, dann sucht er auch eine Orientierung im geschichtlichen Bereich. Er soll im Unterricht erleben, daß Geschichte nicht im Lehrbuch steht, sondern ein Entwicklungsstrom ist, in den er eintauchen wird und dessen Richtung er nach eigenem Vermögen mitbestimmen kann.“* (Tautz 1969, S.58)

Unterricht ausgehend von der Wirklichkeit und das Wirklichkeitsproblem

Man kann dieser kurzen Darstellung entnehmen, dass sowohl die Konzepte der modernen Geschichtsdidaktik als auch der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen intendieren, historische Narration zum Erkenntnisgegenstand zu erheben, um auf dieser Grundlage eigene Sinnstiftungen bzw. eigenständige Urteile über Geschichte zu generieren. Allerdings sind die Wege und Akzentsetzungen unterschiedlich angelegt. Dies wird deutlich, wenn die unterschiedlichen Erklärungsversuche von geschichtlicher Wirklichkeit betrachtet werden.

Werner Heil charakterisiert den Prozess historischer Erkenntnis und Sinnstiftung in seiner Publikation zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht im Sinne des Konstruktivismus: *„Tatsächlich wird aber im Erkenntnisprozess nicht nur Sinn, sondern auch Wirklichkeit konstruiert. Gerade die Konstruktion von Wirklichkeit ist für das Geschichtsverständnis von eminenter Bedeutung, denn sie erlaubt das Verständnis nicht nur eines anderen Sinnes, sondern auch einer anderen Wirklichkeit.“* (Heil 2010, S. 48)

Er sieht also in der Konstruktion historischer Zusammenhänge gleichzeitig einen Prozess, in dem historische Realität geschaffen wird. Diese Wirkungsmächtigkeit von Narration anerkennend, wurde in zahlreichen Bundesländern in die schulischen Bildungspläne zum Geschichtsunterricht der Ansatz integriert, den Konstruktionscharakter von Geschichte den Kindern von der ersten Geschichtsstunde an transparent

zu machen. Entsprechend bietet auch die jüngste Generation von Schulbüchern zum Geschichtsunterricht entsprechende Materialien und Lernwege an (z.B. das 2012 publizierte vierbändige Schulbuch *Geschichte und Geschehen*, Stuttgart/ Leipzig: Ernst Klett Verlag; das 2011 publizierte vierbändige Schulbuch *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur*, München: Oldenbourg Schulbuchverlag). Man erhofft sich so, das kritische und analytische Vermögen der Schüler gegenüber Geschichtsdarstellungen von Anfang an systematisch aufzubauen.

Ganz anders setzt hier der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen an. Dort wird in den Klassen 5 bis 8 Geschichte erzählt, wobei man sich hierbei von der schon von Wilhelm von Humboldt treffend formulierten Erkenntnis leiten lässt: *„Mit der nackten Absonderung des wirklichen Geschehenen ist aber noch kaum das Gerippe der Begebenheit gewonnen. Was man erhält, ist die notwendige Grundlage der Geschichte, der Stoff zu derselben, nicht die Geschichte selbst.“* (Humboldt 1959, S. 154)

Worum es bei den Geschichtsdarstellungen durch den Lehrer gehen bzw. nicht gehen soll, formuliert Rudolf Steiner schon in seinem ersten Kurs für die angehenden Waldorflehrer: *„Wenn heute gesagt wird, man soll mehr Kulturgeschichte treiben, dann denken die Leute, sie müssen recht trocken schildern, wie das eine aus dem anderen folgt. Geschichte sollte aber [...] so geschildert werden, daß man subjektiv dabei ist, daß man Bilder entwickelt, daß die Zeit wirklich aufersteht.“* (Steiner 1984, S. 82)

Dieses Eintauchen in lebendige Vorstellungen, in ein Narrativ, welches in der 5. Klasse in mythischen Fernen ansetzt und in der 8. Klasse in eine Geschichte der konkreten Lebenswelt der Schüler münden soll, dient nicht nur einer ersten historischen Orientierung über Zeit und Raum, sondern vor allem dem Anfachen von Interesse an historischem Wandel. Dieser wird erzählt, indem Geschichte als Niederschlag von menschlichen Handlungen und Entscheidungen erlebt wird. Die emotionale Anregung und damit einhergehende subjektive Anbindung der Schüler, die durch die Darstellung konkreter Geschichtsbilder verursacht wird, vertieft sich, indem die Schüler angeregt werden, Geschichte mündlich und schriftlich zu formulieren. Ihre Erarbeitung schlägt sich in Texten, Skizzen und Kartenzeichnungen oder auch der Erstellung von Zeitleisten nieder und legt damit die Grundlage für die in der Oberstufe intendierten eigenständigen Narrationsleistungen. Statt sich Geschichtsdarstellungen von Anfang an in analytischer Distanz zu nähern, zielt Waldorfpädagogik in einer ersten Phase darauf ab, geschichtliche Vorstellungen hervorzurufen und damit ein nachhaltiges Interesse zu veranlassen. Im Gegensatz zu den Regelschulen gehört Geschichte deshalb an den Waldorfschulen nicht zu den eher unbeliebten Unterrichtsfächern.

Es versteht sich, dass der Geschichtsunterricht nicht bei der Vermittlung dieser Bilder verharret, sondern diese in einem weiteren Durchgang zwischen den Klassen 9 bis 11 einem differenzierten Urteilsprozess unterwirft, welcher auf einer Geschichtsauffassung basiert, die Rudolf Steiner 1918 als „Symptomatologische Geschichtsbetrachtung“ charakterisiert: *„Dasjenige, was man gewöhnlich empfängt als Geschichte, dasjenige was verzeichnet wird in dem, was man schulmäßige Geschichte nennt, das sollte man nicht ansehen als das wirklich Bedeutungsvolle im Entwicklungsgange der Menschheit, sondern man sollte das nur ansehen als Symptome, die gewissermaßen an der Oberfläche ablaufen und durch die man durchblicken muß in weitere Tiefen des Geschehens, wodurch sich dann enthüllt, was eigentlich die Wirklichkeit ist im Werden der Menschheit.“* (Rudolf Steiner (1982), S. 9 (Vortrag vom 18.10.1918 in Dornach 1918))

Steiner identifiziert offensichtlich als Untergrund historischer Wirklichkeit das Werden des Menschen bzw. der Menschheit. Anders gesagt: Historische Ereignisse bzw. Phänomene werden als Symptome betrachtet, die auf Prozesse verweisen, durch die Geschichte erst ihren Zusammenhang bzw. ihre Aussage bekommt. Ob nun politischer Strukturwandel, institutionelle Aufbau- und Niedergangsprozesse, gesellschaftlicher Wandel, zivilisatorische Veränderungen oder Paradigmenwechsel im Werte- und Normenbereich betrachtet werden, immer drückt sich darin menschliches Bewusstsein aus: *„Hier hat es das Bewusstsein mit sich selbst zu tun: mit dem einzelnen Menschengestalt, mit der Schöpfung der Kultur, der Literatur, mit den aufeinanderfolgenden wissenschaftlichen Überzeugungen, mit den Schöpfungen der Kunst.“* Indem diese Erscheinungen in einen historischen Zusammenhang gesetzt werden, werde, so Steiner, *„Geistiges [...] mit Geistigem erfasst.“* (Steiner 1979, S. 115-116) Insofern sei Geschichte *„eine Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst“*. In Anknüpfung an diese „symptomatologische Geschichtsbetrachtung“ wird in den waldorfpädagogischen Fachausarbeitungen Geschichte als Bewusstseinsgeschichte bzw. - die Vielfalt menschlicher Denk- und

Handlungsweisen einschließend - als Kultur- und Menschheitsgeschichte verstanden (Zech 2012, S. 28-31). Auch wenn im anthroposophischen Zusammenhang Steiners Geschichtsverständnis oft als teleologischer oder zyklisch-fortschreitender Entwicklungsprozess rezipiert wird, wird das dem Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen zugrunde gelegte Narrativ einer fortschreitenden Individuation des Menschen im Sinne von Steiners erkenntnistheoretischen Thesen (Steiner 1979, S. 16-19) von den Geschichtslehrern nach meiner Beobachtung unter Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse als vielschichtiger und prinzipiell offener Prozess und eben nicht als determiniertes Weltbild vermittelt.

Identitätsbildung durch Geschichte in interkulturellen Bedingungen

Ein solcher kulturgeschichtlicher bzw. bewusstseinsgeschichtlicher Ansatz lässt sich natürlich nicht nationalgeschichtlich verengen. Insofern ist der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen von Anfang an menschheitsgeschichtlich bzw. weltgeschichtlich dimensioniert.

Um deutlich zu machen, wie sich hier wiederum der weltgeschichtliche Ansatz im Konzept der Waldorfschulen zu dem heutiger Geschichtsdidaktiker verhält, sei zuletzt ein knapper Blick auf das Problem der Identitätsbildung durch Geschichte in der heutigen globalen bzw. interkulturellen Lebenswelt geworfen.

Die Vertreter des Diskurses über eine weltgeschichtliche Perspektivierung des Geschichtsunterrichts setzten mit ihrer Argumentation zunächst an einer bewussteren Durchdringung der Geschichte des eigenen Kulturraumes an, indem sie das gesteigerte Selbstverstehen durch Alteritätserfahrungen betonen. In diesem Sinne formuliert die vehement für eine weltgeschichtliche Perspektivierung des Geschichtsunterrichts eintretende Geschichtsdidaktikerin Susanne Popp: *„Die Binnenperspektive, die das vertraute nationalhistorische Lehrplan-Narrativ prägt, erweist sich darin, dass es vor allem um eine Sinnkonstruktion von innen heraus geht. Man will die ‚eigene‘ Geschichte kennen und verstehen lernen. Doch erst im Außenvergleich erkennt man, ob das ‚Eigene‘ etwas Exklusives ist.“* (Popp 2005 (2), S. 35)

Des Weiteren konstatiert sie, analog zu den meisten Befürwortern einer Überwindung der nationalgeschichtlichen Geschichtsdarstellung, wie das historische Orientierungsbedürfnis angesichts der Begegnung mit und in kultureller Vielfalt, aber auch der damit einhergehenden Konflikte und Identitätskrisen, ständig neu angeregt wird. Indem Popp die Kompetenz zur Fragestellung an Geschichtsdarstellungen als den wesentlichen Kompetenzaspekt für ein eigenständiges und reflexives Geschichtsbewusstsein herausstellt, folgert sie für die Lernenden: *„Die Lernenden können aber nur dann eine welt- und globalgeschichtlich orientierte Wahrnehmungs- und Fragekompetenz entwickeln, die sie befähigt, zunehmend aktiver und selbständiger an der Erschließung weltgeschichtlicher Perspektiven mitzuwirken, wenn man ein bestimmtes Vorgehen einübt und darauf achtet, dass Zusammenhänge über die einzelnen Epochen- und Themenkomplexe hinweg sichtbar werden.“* (Popp 2005 (1), S. 503)

Zutreffend, aber auch abstrakt wird hier zum Ausdruck gebracht, dass sich Geschichtsverständnis nur aus der Darstellung großer Wandlungen über die vielfältigen Kulturen hinweg ergibt. Indirekt klingt damit auch an, das Geschichte nur so zum Selbstverständnis des Menschen beitragen kann, da wir uns heute im Spannungsfeld der einen Menschheit, der kulturellen Vielfalt und unserer individuellen Einmaligkeit zu begreifen suchen.

Das Konzept des Geschichtsunterrichts der Waldorfschule betont dieses individuelle Wesen des Menschen und sucht dessen eigenständige Sinnstiftung in der Vielfalt der Kulturen und Lebensauffassungen anzuregen. So fordert Dietrich Esterl in seiner Einführung zum Geschichtsunterricht an der Waldorfschule: *„Wichtig ist, dass die Schüler ein Empfinden entwickeln für die Verschiedenheit des Bewusstseins und der Lebensformen der Menschen in den verschiedenen Kulturen, die im Untergrund ja bis in die Gegenwart weiter wirken.“* (Esterl, 2005, S. 33)

Trotz des unterschiedlichen Verständnisses historischer Wirklichkeit lassen sich in den Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts, aber auch seinen Herausforderungen, zwischen dem Diskurs der Geschichtsdidaktik und den Unterrichtskonzepten der Waldorfschulen gegenwärtig Gemeinsamkeiten feststellen. Diese liegen darin, Geschichtsbewusstsein in Würdigung der kulturellen und individuellen Vielfalt zu gestalten. Dafür gilt es, statt kollektiver Identitätsstiftung durch Reduktion komplexer Kulturvorgänge, Multiperspektivität und vor allem den

Dialog der Geschichten bzw. über Geschichte, für den Unterricht fruchtbar zu machen - ein Anspruch, dem weder die Lehrer der Regelschulen, noch die Lehrer der Waldorfschulen bislang gewachsen sind.

Zudem sei bemerkt, dass an den Waldorfschulen dem hier explizierten 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, in der Unterrichtspraxis oft nicht genügt wird. D.h. trotz der dem Geschichtsunterricht an Waldorfschulen zugrunde gelegten Lehrpläne und Ausarbeitungen verstehen sich 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 also Gelegenheit und Anlass vorenthalten, historische Sinnstiftung hinsichtlich ihrer Grundlagen zu analysieren oder selbst Erzählung losgelöst von bloßer Wiedergabe und Rezeption gemäß moderner Narrationskriterien zu leisten. Um hier Qualitätsentwicklungen einzuleiten, müssten wohl Untersuchungen der Unterrichtspraxis vorgenommen und entsprechende Angebote in der Lehrerbildung gemacht werden.

Literatur

- Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, M./Lücke, M. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. (2 Bde.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- von Borries, B. u.a.(2004). *Geschichte, Politik: Sozialwissenschaften*. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II. Expertisen – im Auftrag der KMK* (S.236-321). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- von Borries, B. (2008) *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Boss, G./Zech, M.M. (2001). *Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Oberstufe der Waldorfschule* (Eingereicht beim bayerischen Kultusministerium). München: Manuskriptdruck.
- Danto, A. C. (1980). *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Esterl, D (2005). Was geschieht in Geschichte? Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Gesammelte Werke. Band 1+2. Hermeneutik: Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr und Siebeck.
- Heil, W. (2010). *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- von Humboldt, W. (1959). *Betrachtungen über die bewegenden Ursachen der Weltgeschichte. Über die Aufgaben des Geschichtsschreibers*. In Kurt Rossmann (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsphilosophie von Lessing bis Jaspers* (S. 144-175). Birsfelden-Basel: Verlag Schibli-Doppler.
- 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 (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 42-44). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Klieme, E. (2009). *Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung*. In *Pädagogik*, 61. Jg. Heft 5 Mai 2009), S. 45.
- Lindenberg, C. (1981). *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lindenberg, C. (1981). *Die Lebensbedingungen des Erziehens – von Waldorfschulen lernen. Freiheit als Prinzip der Schule*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Pandel, H.-J. (2006). *Geschichtsbewusstsein*. In U. Meyer/H.-J. Pandel Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 44). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2007). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Popp, S. (2005). *Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens*. In *GWU* 56, Heft 9 (S. 491-507) .
- Popp, S. (2005). *Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte*. In *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* (Heft 69 2005, S. 27-49). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Popp, S./Forster, J. (Hrsg.)(2008). *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen.* (Köln 1994). Neuauflage Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Michael Sauer (2012): *Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Methodik und Didaktik* (10. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Shemilt, D. (2000). *The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching.* In *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg (S. 83-101). New York: New York University Press.
- Steiner, R. (1960). *Das deutsche Unterrichtswesen (in Österreich) und Herr von Gautsch.* In Rudolf Steiner, *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887-1901.* Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1979). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller* (7. Aufl.). Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Erziehungskunst. Dritter Teil.* Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982): *Geschichtliche Symptomatologie. Neun Vorträge gehalten in Dornach vom 18. Oktober bis 3. November 1918.* Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag.
- Tautz, J. (1969). *Zur Methode des Geschichtsunterrichts an der Freien Waldorfschule.* In R. Mielitz (Hrsg.), *Das Lehren der Geschichte. Methoden des Geschichtsunterrichts in Schule und Universität.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zech, M.M. (2012): *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Genese und Umsetzung des Konzepts vor dem Hintergrund des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses.* Frankfurt/M.: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Cultural Turn und das Zeitalter der Globalisierung

Gunter Keller

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität in Mannheim, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Seit den 1990er Jahren wurde durch Publikationen von Albrow (2007) Appadurai (1998), Beck (1997, 1998, 2007), Giddens (1996), Robertson (1992, 1995, 1998), Zürn (1998) und anderen das Zeitalter der Globalisierung analysiert. Die genannten Autoren kommen dabei alle zu dem Ergebnis, dass Prozesse im Raum nicht mehr durch statische Konzepte (Containertheorie) zu erfassen sind. 2003 haben Gebhardt, Reuber und Wolkersdorfer die oben beschriebene Analyse des globalen Zeitalters auf das Fach Geographie übertragen. Die in diesem Buch dargestellten Konzepte und Ansätze sind deshalb von Bedeutung, da sie das Verständnis von Raum in der Geographie verändert haben. Raum im Verständnis dieser Autoren ist nicht mehr als eine passiv abgegrenzte Einheit mit strikten Grenzen zu verstehen, sondern im Raum offenbaren sich Beziehungen von lokaler bis globaler Reichweite, die sich als höchst differenzierte, in sich widersprüchliche und heterogene „kulturelle Felder“ (Differenz) verstehen lassen (Assmann, 1988). Orte, Standorte, regionale Räume oder Länder werden nicht mehr als passiv gegeben und abgegrenzt verstanden, sondern werden als Knotenpunkte in einem Netz von Beziehungen begriffen. Dieses Beziehungsgeflecht weist homogene und differente Strukturen zugleich auf. Wenn diese Wirklichkeit erfasst werden soll, müssen statische Konzepte durch Konzepte, die Heterogenität und Differenz erfassen und umfassen, ersetzt werden. Die Frage, ob dieses neue Verständnis von Raum auch Konsequenzen für den Geographieunterricht an Waldorfschulen hat, soll hier diskutiert werden.

Schlüsselwörter: Globalisierung, Glocalisierung, Westfälische Ordnung, Kultur, Containerparadigma, McDonaldisierung, statischer Kulturbegriff, offener Kulturbegriff, Identität, Kreolisierung, Cross-Cutting-Identitäten, Heterogenität, Differenz, Transkulturalität, Soziale Frage, Dreigliederung des sozialen Organismus, cultural turn, Schichtenmodell von Hettner, Geographie, Geographieunterricht, Klassenlehrer, Heimatkunde, Mitteleuropa, Europa, alte Kulturen.

ABSTRACT. Since the late 1990's, publications by Albrow (2007) Appadurai (1998), Beck (1997, 1998, 2007), Giddens (1996), Robertson (1992, 1995, 1998), Zürn (1998), and others have analyzed the modern phenomena of globalisation. These authors all come to the conclusion that static concepts („container theory“) are no longer sufficient to understand processes in space. In 2003, Gebhardt, Reuber, and Wolkersdorfer applied these analyses to the subject of geography. The concepts and approaches of their book changed the understanding of space in geography. According to these authors, space can no longer be understood as a passively contained unity with clear borders. Rather, space is where local and global relationships - extremely differentiated, self-contradictory, and heterogeneous „cultural fields“ - are revealed (Assmann, 1988). Places, sites, regions, and countries are no longer understood as passive givens with clear borders, but are rather conceived as junctions - points of concentration - in a network of relationships. The structure of this woven network is simultaneously homogenous and differentiated. In order for this reality to be comprehended, static concepts need to be replaced by concepts that allow for and embody heterogeneity and differentiation. This article aims to address the question of the consequences of this new understanding of space for the way geography is taught in Waldorf Schools.

Keywords: globalization, glocalization, Westphalian order, culture, container paradigm, McDonaldization, static concept of culture, open concept of culture, identity, creolization, cross-cutting identities, heterogeneity, difference, transculturalism, social question, the threefold social organism, cultural turn, Hettner's layer model, geography, geography lessons, classroom teacher, History, Central Europe, Europe, ancient cultures.

Was ist Globalisierung?

Zunächst verweist der Prozess der Globalisierung darauf, dass die Abhängigkeiten und Interdependenzen weltweit grundsätzlich zunehmen. Immer mehr Orte treten miteinander in Beziehung und immer mehr Orte der Welt werden in ein globales Beziehungsgeflecht eingebunden (Reichweite, Ausbreitung). Hierbei handelt es sich nicht nur um einen quantitativen Prozess, sondern auch um eine qualitative Transformation. Die bestehenden Verbindungen und Abhängigkeiten intensivieren und vertiefen sich dabei (Gruppe von Lissabon, 1995, S. 50).

Der Unterschied zwischen unserer heutigen Welt, in der vielfältige Beziehungen wirtschaftlicher, politischer und kultureller Art global existieren, wird besonders deutlich, wenn man die Gegenwart mit der Zeit vergleicht, in der die Welt als ein Mosaik von Nationalstaaten verstanden wurde. Diese Epoche, in dem der Nationalstaat als beherrschendes System auftrat, wird als die Epoche der Westfälischen Ordnung bezeichnet (Zürn, 1998, S. 43).

Die Westfälische Ordnung

Diese Ordnung wurde durch den 1648 geschlossenen Westfälischen Frieden eingeleitet (Zürn, 1998, S. 43). Durch ihn wurde ein Jahrhunderte währender Kampf zwischen Kirche und Staat zugunsten des Staates entschieden: Die Religion der Menschen in Mitteleuropa wurde von diesem Zeitpunkt an nicht mehr durch die Kirche bestimmt, sondern durch die weltliche Ordnungsmacht. Die Religion des Volkes hatte sich an der Religion des Herrschers, also des Staates zu orientieren.

Diese Zäsur führte zu einem neuen Zeitalter, das als das „Zeitalter des Staates“ bezeichnet werden kann. Damit ist gemeint, dass die Dimension Politik über alle anderen gesellschaftlichen Bereiche, wie hier z. B. die Religion, gestellt wurde. Gleichzeitig wurden Raum, Politik und Religion zunächst zu einer untrennbaren Einheit miteinander verbunden.

Diese Entwicklung, dass der Staat zum beherrschenden System innerhalb einer Gesellschaft aufstieg, wurde durch die Entstehung der Nationalstaaten konsequent weiter geführt. Der Staat wurde, wie Beck ihn nennt, zum „Machtcontainer“ (1997, S. 49f). Kennzeichen dieses Containers war es, dass in ihm eine Ökonomie, eine Gesellschaft, eine Kultur und eine Vielzahl menschlicher Individuen „enthalten“ sind. Nationalstaaten prägten also auf einem klar abgegrenzten geographischen Raum eine national ausgerichtete Ökonomie, eine Nationalgesellschaft und eine Nationalkultur: Der Staat gab als Container eine territoriale Einheit vor, in der sich alle weiteren gesellschaftlichen Prozesse abspielten.

Staaten als Container grenzten sich nach außen gegenüber anderen Staaten ab. Nach innen spiegelten sie eine Homogenität vor, die nach Beck (1997) im Wesentlichen eine Kreation staatlicher Kontrolle war (Nationalökonomie, nationale Sprache, Literatur, Öffentlichkeit, Geschichte etc.).

Diese Anschauung, Gesellschaften durch voneinander abgegrenzte politische Einheiten zu bestimmen, wird spätestens seit den 1970er Jahren zunehmend in Frage gestellt. Soziologen, Ökonomen, Kulturwissenschaftler und Naturwissenschaftler zeigten auf, dass dieses Bild der sich abgrenzenden Staaten in dieser Eindeutigkeit nicht mehr den beobachteten Phänomenen entspricht. Das bedeutet, dass die Abhängigkeiten und Interdependenzen zunehmen, und zwar nicht nur zwischen Staaten, sondern auch zwischen anderen gesellschaftlichen Systemen. Wirtschaft, Kultur und das Individuum lösen sich immer mehr aus der staatlichen Umklammerung und organisieren sich unabhängig von staatlichen Logiken und Grenzen global. Das, was in einem Nationalstaat zusammengefügt war, strebt im Zeitalter der Globalisierung auseinander. Beck drückt diesen Sachverhalt folgendermaßen aus: „Durchgängig wird eine zentrale Prämisse der Ersten Moderne umgestoßen, nämlich die Vorstellung, in geschlossenen und gegeneinander abgrenzbaren Räumen von Nationalstaaten zu leben und zu handeln. Globalisierung meint das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft“ (Beck, 1997, S. 44).

Statischer versus offener Kulturbegriff

Was hier im Allgemeinen beschreiben wurde, gilt auch für den Bereich der Kultur im Besonderen. Kultur kann, wie es beispielsweise durch Samuel Huntington geschehen ist auch mit Räumen kongruent verstanden werden (Keller, 2010). Diese Herangehensweise, Kultur mit Raum und auch mit einem Volk oder einem ethnischen Verbund zu identifizieren, kann als ein statisches Konzept von Kultur bezeichnet werden.

Diese Kulturräume wurden nach innen als weitgehend homogen und nach außen zu anderen Kulturen als verschieden gedacht. Drechsel, Schmidt und Gözl (2000) bezeichnen diese Anschauung in Anlehnung an Beck als Containerparadigma der Kulturen.

Um dennoch zu verstehen, warum es zu einem statischen Kulturbegriff gekommen ist, muss auf die Entstehung der Nationalstaaten in Europa geblickt werden. Diese Staaten förderten nach innen eine einheitliche Kultur und grenzten sich nach außen gegenüber anderen Staaten ab. Unter Berufung auf eine gemeinsame Nationalkultur eines Volkes, vereinten nationale Eliten unterschiedliche Bevölkerungsgruppen zu einem Staat. Gemeinsame Sprache und vor allem die seit dem 17. Jahrhundert aufkommenden Druckmedien erleichterten diesen Prozess (Breidenbach & Nyiri, 2008, S. 56). In der Folge sprach man von einer Nationalsprache, einer Nationalökonomie, von nationaler Geschichte, Nationalliteratur usw. Dieser Gedanke, Staaten als Container anzusehen, wurde darüber hinaus durch die beiden Weltkriege verfestigt. Das Verständnis, Kultur mit Volk und Nationalstaat zu identifizieren, wurde also vor allem durch die letzten 200 Jahre unserer Geschichte stark geprägt.¹ Kulturen wurden also seit 200 Jahren wesentlich vom Nationalstaat geprägt. Insofern kann man auch verstehen, dass heute dieser statische Kulturbegriff so stark in unserer Gesellschaft verankert ist. Spätestens seit den 1980er Jahren jedoch scheint dieser Begriff von einem Flickentepich unterschiedlicher Kulturen überholt (Breidenbach & Nyiri, 2008, S. 50).

Neue Kulturkonzepte versuchen dagegen der internen Heterogenität von Gesellschaften gerechter zu werden. Die Differenz zwischen neuen Konzepten und dem statischen Kulturverständnis lässt sich mit dem Unterschied zwischen politischen und geographischen Karten verständlich machen. „Während auf der politischen Weltkarte jedes Fleckchen Erde eindeutig eine Farbe hat, das heißt einem Nationalstaat zugeordnet wird und die einzelnen Staaten intern homogen erscheinen, ist bei der geographisch Karte eine viel amorphere Einteilung der Welt zu sehen“ (Breidenbach & Zukriegel, 2000, S. 80). Breidenbach und Zukriegel zitieren den Ethnologen Ingolt in diesem Zusammenhang folgendermaßen: „Stellen Sie sich eine Welt vor, in der Menschen in einer kontinuierlichen und unbegrenzten Landschaft leben, die in ihrem Erscheinungsbild und ihren Kulturen unendlich vielfältig und trotzdem ohne Ränder und Brüche ist“ (Breidenbach & Zukriegel, 2000, S. 80).

Wissenschaftler wie Featherstone (1995), Albrow 1998, Appadurai (1998), Beck (1998), Breidenbach und Zukriegel (2000) und andere sind mit ihren Vorstellungen über Kultur weit über den statischen Kulturbegriff eines Huntington hinausgegangen. Ihr Kulturbegriff, ein offener und sich wandelnder Kulturbegriff, wird den Bedingungen der Globalisierung, so die hier vertretende Ansicht, besser gerecht.

Glokalisierung und Einwände gegen die These von der McDonaldisierung

Durch die vielfältigen Verflechtungen und Interaktionen zwischen Staaten, Kollektiven und Individuen kann die These von einer einheitlichen Nationalkultur nicht mehr aufrechterhalten werden. Hierbei spielt die Entfaltung des Weltmarktes eine bedeutende Rolle. Diese Entwicklung hat dabei tief greifende Folgen für Kultur, Identität und Lebensstile. Insofern ist es berechtigt von einer „kulturellen Globalisierung“ zu sprechen.

Zunächst kann in diesem Zusammenhang auf eine Entwicklung hingedeutet werden, die mit dem Schlagwort „McDonaldisierung“ bezeichnet wird (Ritzer, 2006). Hier wird die These vertreten, dass sich die Kulturen im Zeitalter der Globalisierung immer mehr angleichen würden. Um diese These der Homogenisierung von Kulturen zu belegen, lassen sich ohne Frage viele Beispiele anführen. In dem Maße, in

1. Dass die Realität nicht immer so war, zeigte z. B. der Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn und die Länder vor dem Ersten Weltkrieg im Osten Deutschlands, bei denen der Begriff des Nationalstaates offensichtlich unangebracht war. Auch Jugoslawien und die Schweiz sind in diesem Zusammenhang zu nennen.

dem Waren, Ideen und Technologien über weite Entfernungen ausgetauscht und konsumiert werden, ändern sich auch Lebensweisen. Manchmal werden Kulturen auch verdrängt oder zerstört. Sibirische Nomaden können ihre Rentierhaltung nicht mehr aufrechterhalten, da durch die Ansiedlung von multinationalen Ölfirmen der Raum für die Rentiere zerstört wird. „Bestimmte Fischfangtechniken der Eskimos geraten in Vergessenheit. In norwegischen Universitäten wird auf Englisch unterrichtet. Von den heute gesprochenen ca. 6.500 Sprachen werden, den Schätzungen von Sprachwissenschaftlern zufolge, Ende des nächsten Jahrhunderts nur noch 10 %, das heißt um die 650 überleben. Viele traditionelle Lebensformen können nur noch in Nischen bewahrt werden: Die Pflege der Tradition beschränkt sich auf Freizeitaktivitäten und bayerische Trachtenvereine oder auf touristische Darbietungen in Pueblo-Dörfern in Mexiko“ (Breidenbach & Zugrigl, 2000, S. 42).

Durch das Auflösen traditioneller Kulturen, scheint sich immer mehr ein Universalismus (McDonaldisierung) im Sinne einer Vereinheitlichung von Lebensstilen, kulturellen Symbolen und traditionellen Lebensformen durchzusetzen. Auf der ganzen Welt kann man die gleichen Produkte wie Blue Jeans, Zigaretten, Autos, Computer, Handys etc. kaufen. Aber nicht nur was wir kaufen können beeinflusst uns, sondern auch wie es hergestellt wird. Durch gleiche Produktionsmethoden, Massenproduktion und Lean Management gleichen sich die Unternehmenskulturen und die Herausforderungen an die Arbeiter immer mehr an. Vor allem wenn Produktionsketten weltweit organisiert werden bedeutet dies, dass die Abläufe auch aufeinander abgestimmt werden und das weltweit (Ritzer, 2006).

Die Tendenz zur Vereinheitlichung wird darüber hinaus vor allem durch die weltweite Ausbreitung unserer modernen Medien gefördert. Sie alle schaffen (Schein-)Realitäten für Millionen von Menschen weltweit und verbinden die Welt durch gleiche Inhalte, Ideale, Anschauungen und Lebensstile (McChesney, 2005).

Diese Annahme einer linear wachsenden Konvergenz durch das Zusammenwachsen der Weltmärkte verkennt die von der Culture Theory herausgearbeitete Dialektik der kulturellen Globalisierung (Beck, 1997, S. 85). Robertson, einer der Vertreter der kulturellen Globalisierung zeigt auf, dass es sich bei Globalisierung immer auch um eine Lokalisierung handelt. Globale Waren, Bilder, Ideen etc. werden nicht einfach nur einheitlich aufgenommen, sondern werden von den Menschen in aller Welt ganz verschieden interpretiert, verinnerlicht, verwandelt oder auch abgelehnt. Das Lokale wirkt also im Sinne Robertsons auf das Globale zurück (1998, S. 192).

Was ist mit einem dialektischen Prozess gemeint? Breidenbach und Zugrigl (2000) geben in ihrem Buch „Tanz der Kulturen“ viele Beispiele, die diese These stützen. Transnationale Firmen haben schnell gelernt, dass ein einheitliches Weltprodukt, wie z. B. ein Weltauto, das auf der ganzen Welt einheitlich vermarktet wird und sich nicht an die kulturellen Gegebenheiten anpasst, nicht ankommt und beim Kunden durchfällt. Gerade die Wirtschaft lebt davon, dass es Unterschiede gibt, da Menschen gerade nicht das haben wollen, was alle haben. Mit dem Prozess der Individualisierung, differenzieren sich auch die Wünsche der Konsumenten. Zum Versuch des Unternehmens, ein erfolgreiches Produkt weltweit zu vermarkten, meint Chairman Morris Tabaksblat: „Wir haben es redlich versucht, z. B. mit Margarine. Die verkauft sich ganz gut in Europa und den USA, aber nicht in Asien. Dort wird kein Brot gegessen, also wofür Margarine. Wir haben versucht, den Asiaten beizubringen, dass Brot ganz köstlich schmeckt und dabei gelernt, besser etwas zu verkaufen, was die Menschen gerne essen, anstatt sie zu bewegen, etwas zu essen, was wir gerne verkaufen“ (Tabaksblat, zit. in Breidenbach & Zugrigl, 2000, S. 46).

Die Kulturen der Welt erweisen sich als höchst unterschiedlich und äußerst differenziert: „Ein Seifenmulti vermarktete Waschpulver im Mittleren Osten mit der im Westen üblichen Gegenüberstellung schmutziger Kleidung zur Linken des Waschmittels und sauberer Kleidung zur Rechten. Die Werbung musste eingestellt werden: Man hatte die Tatsache missachtet, dass Araber von rechts nach links lesen und annehmen mussten, das Waschmittel würde saubere Wäsche verschmutzen.“ (Breidenbach & Zugrigl, 2000, S. 44).

Friedman zeigt am Beispiel des Kongo wie man sich den Prozess der Lokalisierung vorzustellen hat. Im Kongo und Zaire sammeln junge Männer systematisch europäische Designermode. Den Höhepunkt dieses Sammelns stellt eine Reise nach Paris dar. Diese moderne europäische Kleidung wird nun in das afrikanische Wertesystem eingepasst. Wesentlicher Aspekt der eigenen Kultur ist die Identitätsbildung durch das Besitzen

von fremden Gegenständen, also auch von fremden Kleidern. Insofern steigt der junge Kongolese, der sich in Paris mit Versace eingekleidet hat, in dem Wertesystem der Afrikaner nach oben (Breidenbach & Zukrigl, 2000, S. 58).

Es bleibt festzuhalten, dass ein Prozess der Delokalisierung festgestellt werden kann, indem traditionelle Kulturen zerstört werden und eine Tendenz zur Vereinheitlichung besteht. Doch dieser Prozess trifft immer auf eine lokale Gegebenheit. Zum einen kann dies dazu führen, dass traditionelle Formen verstärkt werden, um sich gegen das Neue und Fremde zur Wehr zu setzen. Andererseits genügt diese Relokalisierung nicht mehr, da sich der Bezugsrahmen von Lokal zu Global verändert hat. Lokale Kulturen können sich so immer weniger von der Welt abschließen, sondern müssen ihre Kultur im Clash of Localities gegen andere Einflüsse bewahren, transformieren und weiterentwickeln. Insofern findet eine überall zu bemerkende Renaissance des Lokalen statt, das aber nun einen Bezug zum Globalen aufweist. Lokales und Globales schließen sich nicht aus sondern bedingen sich gegenseitig (Robertson, 1998, S. 192ff). Das Lokale muss als Aspekt des Globalen verstanden werden. Für dieses Aufeinandertreffen und sich gegenseitige Durchweben und Verändern schlägt Robertson den Begriff Glokalisierung vor. Eine globale Kultur kann also nicht in sich abgeschlossen und statisch gedacht werden, sondern nur als ein dialektisch sich entwickelnder Prozess. Durch dieses Zusammentreffen, Durchmischen und Verweben von verschiedenen kulturellen Einflüssen wird nicht nur Altes verändert, sondern es entsteht auch Neues. Elemente aus den verschiedenen Kulturen werden von Menschen miteinander verbunden, und es entstehen dadurch neue Lebensformen. Dabei lässt sich diese Kulturmelange vor allem an Individuen beobachten. „Eine Person kann gänzlich widerspruchsfrei amerikanische Bürgerin von karibischer Herkunft mit afrikanischen Vorfahren, Christin, liberale Frau, Vegetarierin, Langstreckenläuferin, Historikerin, Lehrerin, Romanautorin, Feministin, Heterosexuelle, Verfechterin der Rechte von Schwulen und Lesben, Theaterliebhaberin, Umweltschützerin, Tennisfan, Jazzmusikerin und der tiefen Überzeugung sein, dass es im All intelligente Wesen gibt, mit denen man sich ganz dringend verständigen muss (vorzugsweise auf Englisch)“ (Sen, 2007, S. 8). Die Normalbiografie wird so zur Wahlbiografie. Zukunft leitet sich nicht mehr zwangsläufig von der Herkunft ab, sondern Identität muss ausgewählt und neu erfunden werden.

Diese Phänomene können heute schon in den großen Städten beobachtet werden (Albrow, 1998). Identität ist hier nicht länger durch Herkunft, Sprache, Religion, sprich, mit dem, was in einem statischen Konzept als ethnische Identität verstanden wird, zu bilden, sondern neue Bezugspunkte werden geschaffen: Mitgliedschaft im Sportverein, Anhänger eines Fußballclubs, Liebhaber klassischer Musik, gemeinsame Ziele bei der Arbeit, Literaturzirkel etc. Identität wird zu einem Flickenteppich, der individuell zusammen gewoben wird. Diesen Prozess wird Heterogenität oder auch Kreolisierung genannt. Der Begriff Kreolisierung² versucht, der neuen kulturellen Diversifizierung gerecht zu werden, die mehr auf Verstand und Überlegungen und weniger auf Herkunft aus einer Kultur basiert (Sen, 2007).

Breidenbach und Zugkrigl (2000, S. 85) geben für Kreolisierung einer Individualität folgendes Beispiel: „Eine in Berlin lebende katholische Ekuadorianerin ist mit einem homosexuellen Deutschen verheiratet und lebt in einer Wohngemeinschaft mit fünf Lateinamerika-begeisterten Schwaben, die jeden Freitag Salsa tanzen. Die gelernte Biochemikerin verdient sich ihren Unterhalt als Haushaltshilfe und bringt ihrer Arbeitgeberin Spanisch bei. Sie selbst liest begeistert Herta Müller. Ihre beste Freundin stammt aus Äthiopien, und die beiden unterhalten sich auf Englisch.“

Kultur und Differenz

Die vielfältigen Identitäten, die sich ein Individuum wählt, können auch in sich widersprüchlich sein. Der Journalist Gevisser berichtet beispielsweise aus Südafrika von Sibongile Zungu, einer antitraditionalistisch erzogenen Medizinerin, die eines Tages gefragt wurde, ob sie nicht einen Mann heiraten könnte, der dringend eine Frau bräuchte, um das Erbe seines Vaters, das eines Zulu Chefs, antreten zu können. In diesem

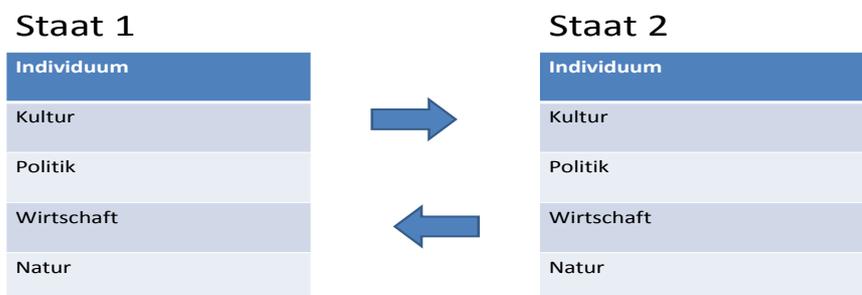
2. Der Begriff Kreolisierung stammt aus der Linguistik und bezeichnete ursprünglich die neu entstandenen Sprachen in der Karibik und Westafrika, die durch die jeweilige Kolonialsprache und die afrikanische Sprachen entstanden waren (Breidenbach & Zukrigl, 2000, S. 85).

Moment wurde ihr bewusst, welche Macht Zulu-Frauen besitzen können. Sie entschloss sich diesen Mann zu heiraten, zog mit ihm in das Tribal Area KwaZulu und begann dort als Ärztin in einem Hospital zu arbeiten. Als ihr Mann bald darauf starb, hätte sie, der Tradition entsprechend, den Bruder ihres Mannes heiraten müssen und der Bruder wäre dann Zuluchef geworden. Frau Zungu verweigerte sich dieser Tradition mit der Begründung, dass sie sich als Ärztin selbst versorgen könnte und auch die Rolle als Zuluchef ausführen könnte. Dies befürworteten sowohl die Familienmitglieder als auch die KwaZulu Autoritäten (bis auf den Bruder) und so wurde sie die erste Frau, die Zuluchefin wurde (Hansen 2003, S. 23). Sibongile Zungu musste also sowohl das moderne Leben einer Ärztin, die sie ja weiter blieb, als auch das traditionelle Leben einer Zulu verbinden und gleichzeitig in zwei Welten leben können. Voraussetzung ist dabei, dass beide Welten bekannt sind, und man auch in beiden Welten leben will oder zumindest leben kann, obwohl sie sich in vielen Bereichen zueinander different verhalten.

Erstes Zwischenresümee

Bisher wurden im Wesentlichen zwei verschiedenen Konzepte zur Erfassung vorgestellt:

1. Zum einen lag diesen Konzepten ein containerartiges Verständnis zu Grunde. Ein Raum oder ein bestimmte Region wird mit einer bestimmten Kultur oder auch einem Staat als deckungsgleich aufgefasst.



Ein nationaler Container sorgt also dafür, dass sich die hier unterschiedlichen gesellschaftlichen Systeme in vertikaler Richtung vernetzen.

2. In den hier vorgestellten Globalisierungskonzepten wurde der Versuch unternommen auch eine horizontale Vernetzung mit zu berücksichtigen, nämlich, wie die Räume sich unabhängig von nationalstaatlichen Grenzen gegenseitig beeinflussen. Einer Beschreibung der Wirklichkeit wird man vom Standpunkt dieser Konzepte nur gerecht, wenn man beide Denkrichtungen – horizontale und vertikale Vernetzung – berücksichtigt und somit Globales und Lokales gleichzeitig mit einbezieht. Dafür eignet sich der von Robertson eingeführte Begriff Glokalisierung sehr gut. Hierbei sind die Begriffe Kultur und Differenz von großer Bedeutung. Dieses neue Verständnis von Raum hat nun auch auf die Geographie als Wissenschaft eine große Wirkung gehabt, die als kulturelle Wende oder als cultural turn bezeichnet wird. So haben 2003 beispielsweise Gebhardt und andere ein einflussreiches Buch publiziert, in dem diese neuen Ansichten auf die Forschungsfelder der Geographie übertragen werden.

Was ist Geographie?

Machen wir uns zunächst klar, mit was sich Geographen beschäftigen. Geographen untersuchen die Gesteine, die Berge, das Klima, die Flüsse, die Städte, Länder aber auch Traditionen, Kultur, Religion, Bräuche und Sitten. Aber auch Themen wie Verkehrswege, Kommunikation sowie wirtschaftliche Themen sind Forschungsfelder für Geographen. Es wird also schnell deutlich, dass die Geographie sich mit sehr vielen Themen beschäftigt.

Wichtig ist darüber hinaus, dass die Geographie eine Raumeswissenschaft ist. Das bedeutet, dass sie sich mit den Besonderheiten und Erscheinungsformen und Gesetzen im Raum beschäftigt. Man könnte

in einem ersten Angang auch sagen, dass die Geographie die Besonderheit eines bestimmten Ortes auf der Erde untersucht. Dieser Aspekt kommt in einem Konzept von Alfred Hettner (1932) besonders gut zum Ausdruck. Es handelt sich um eine Art Schichtenmodell, das an einem bestimmten Ort (regionale Geografie) die Geologie, Geomorphologie, Klimatologie, die Vegetation, die Bevölkerung, die menschlichen Siedlungen, die wirtschaftlichen Verhältnisse, den Verkehr, politische und andere geographische Themen untersucht (Gebhardt et al., 2007).³

Der Vorteil dieses Konzeptes ist, dass es sich um einen ganzheitlichen Ansatz handelt, der eine einseitige Betrachtung von zum Beispiel nur wirtschaftlichen Fragen oder nur kulturellen Themen ausschließt und den Zusammenhang von Natur und Kultur untersucht.

Die Bedeutung des Menschen und der Kultur

Hettner wird in diesem Zusammenhang zwar vorgeworfen, dass eine Kausalkette von den natürlichen Gegebenheiten zur Kultur aufgebaut wird (Behaviorismus). Hier soll aber das Konzept so erweitert werden, dass der Mensch aufgrund seiner kulturellen Prägung auch auf die Natur einwirkt und sie verwandelt. Das Schichtenmodell Hettners soll also hier so verstanden werden, dass die verschiedenen Ebenen wie Landschaft, Boden, Wirtschaft etc. zunächst gedanklich getrennt werden, um sie so besser untersuchen zu können. Dabei soll aber nicht vergessen werden, dass sie alle netzwerkartig miteinander verbunden sind, Einfluss aufeinander haben, gegenseitig aufeinander einwirken und sich auch gegenseitig beeinflussen. Dieses Wechselverhältnis wird dabei nicht einseitig verstanden, so dass die Kultur die Natur prägt oder die Natur die Kultur, sondern dass sich beide wechselseitig bedingen. Ob in einem Fall die Natur stärker die Kultur prägt oder im anderen Fall die Kultur stärker die Natur muss im Einzelnen untersucht werden. Dabei betont das Modell die gegenseitigen Wirkungen der verschiedenen Ebenen in vertikaler Richtung (Gebhardt et al. 2007, S. 68).

Container-Raum oder Beziehungen von Natur und Mensch

An dieser Stelle wird deutlich, dass das Modell von Hettner von einem, wie man heute sagen würde, containerartigen Verständnis von Raum ausgeht. Dies führt in der Geographie zur klassischen Länderkunde. Hier werden dann Länder containerartig voneinander abgegrenzt. Das bedeutet dass die nationalen Grenzen eines Landes einen Art Container bilden, in dem ein bestimmtes Volk, eine bestimmte Sprache, eine bestimmte Kultur, eine bestimmte Wirtschaft und Politik, etc. „aufbewahrt“ werden und beschrieben werden können.

Heute hat sich in der Geographie ein anderer Begriff von Raum herausgebildet: Man versteht Orte, Standorte, regionaler Räume oder Länder nicht als passiv gegeben und voneinander abgegrenzt, sondern begreift sie als ein Netz von Beziehungen.

Horizontale und vertikale Vernetzung - das Zeitalter der Globalisierung

Im Folgenden wollen wir eine weitere Ergänzung des Hettnerschen Modells vornehmen, die oben am Beispiel des containerartigen Raums angedeutet wurde. Neben der vertikalen Vernetzung, die Räume als voneinander abgegrenzt denkt, soll auch eine Vernetzung in horizontaler Richtung mit einbezogen werden. Mit horizontal meint man die Beziehungen von Räumen an unterschiedlichen Orten der Erde. Diese räumliche Vernetzung wird heute – wie gezeigt – unter dem Thema Globalisierung behandelt. Das heißt, dass zum Beispiel eine politische Entscheidung in China einen bedeutenden Einfluss auf die wirtschaftliche Situation in Deutschland haben kann. Oder dass die Wirtschaft in Taiwan auf bestimmte kulturell bedingte Bedürfnisse der USA reagiert. Unter Globalisierung versteht man also einen Prozess in dem vielfältige Verbindungen und Querverbindungen zwischen Orten, Regionen, Staaten und Gesellschaften bestehen. Das bedeutet, dass Ereignisse, Entscheidungen und Aktivitäten in einem Teil der Welt bedeutende Folgen

3. Hier ist nicht der Ort sich ausführlich mit dem Konzept von Hettner auseinander zu setzen, sondern das Konzept nur als Einstiegshilfe zu benutzen, um die große Stofffülle im Fach Geographie zu gliedern und zu strukturieren. Zur Kritik an dem Konzept siehe z. B. Gebhardt et al. (2007).

für Individuen und Gemeinschaften in anderen, weit entfernt liegenden Teilen der Welt haben können. Das heißt zum einen, dass immer mehr Orte der Welt in ein globales Geflecht mit einbezogen werden und die Beziehungen dieser Orte immer weiter zunehmen (Keller, 2010, S. 26).

Zweites Zwischenresümee

Bisher wurde also gezeigt, dass die von den Globalisierungstheoretikern herausgearbeitete vertikale und horizontale Vernetzung auch in der Geographie aufgegriffen wurde. Das heißt, dass Räume und Orte so verstanden werden, dass sich verschiedene kulturelle Strömungen treffen, lokale und globale gleichermaßen. Nun kommt es darauf an, wie sich das Individuum mit diesen verschiedenen kulturellen Strömungen auseinandersetzt und mit welchen Strömungen es sich verbindet. Das war der Grund warum Amartya Sen die Biographie des Menschen als Wahlbiographie bezeichnet hat (Sen, 2007)

Rudolf Steiner und sein Verständnis von Raum

Seitdem ich mich mit den hier dargestellten Konzepten beschäftigt habe, trat für mich immer wieder die Frage auf, ob wir in der Waldorfpädagogik von einem containerartigen oder von einem globalen Verständnis von Raum ausgehen und welche Konsequenzen sich daraus für den Geographieunterricht ableiten lassen.

Kommen wir zu der ersten Frage: In meiner Doktorarbeit, die im Jahr 2009 unter dem Titel „Globalisierungsdiskurs im Unterricht von Waldorfschulen unter Berücksichtigung des Konzepts der sozialen Dreigliederung“ erschienen ist, habe ich mich mit der ersten Frage ausführlich auseinandergesetzt. Dabei bin ich zu dem Ergebnis gekommen, dass Rudolf Steiner in seinen Vorträgen und Schriften zur sozialen Frage und zur Dreigliederung des sozialen Organismus von einem modernen Raumverständnis ausgeht und sowohl vertikale als auch globale Vernetzungsrichtungen miteinbezieht. Steiner unterscheidet in diesem Zusammenhang drei verschiedene gesellschaftliche Systeme, die er Wirtschafts-, Rechts- und Geistesleben nennt (Steiner, 1996 [1919]).

Dabei wird deutlich, dass Steiner das Wirtschaftsleben nicht im Sinne einer Nationalökonomie denkt (containerartig) sondern global. Stellvertretend soll hier folgende Stellen zitiert werden:

„Die Wirtschaftskreise haben sich im Laufe der Menschheitsentwicklung erweitert. Aus der geschlossenen Hauswirtschaft hat sich die Stadtwirtschaft, aus dieser die Staatswirtschaft entwickelt. Heute steht man vor der Weltwirtschaft“ (Steiner, 1996 [1922], S. 15). Und „die kleinste Frage, auch die Frage des Preises zum Beispiel unseres Frühstückskaffees, ist etwas, was heute unter dem gesamten Einfluss des Wirtschaftslebens der Erde steht“ (ebd., S. 163).⁴ Hier wird von Steiner auf die Vernetzung am Beispiel des Kaffees hingewiesen und damit gezeigt, dass eine Preisbildung nur zu verstehen ist, wenn man den Weltmarkt berücksichtigt.

Auch der Bereich des Geistes- und Kulturlebens wird ähnlich wie es Sen und andere Wissenschaftler getan haben, ganz vom Individuum gedacht. Das Individuum muss frei sein, welche Religion und welche Weltanschauung es wählen will. „Religion müsse Privatsache sein. Denn im gesunden sozialen Organismus muss alles Geistesleben dem Staate und der Wirtschaft gegenüber in dem hier angedeuteten Sinne Privatsache sein“ (Steiner, 1991 [1919], S. 83). Kultur wird also nicht monadenartig bzw. containerartig im Sinne von Herder gedacht (Herder, 1957), sondern von der Freiheit der individuell handelnden Menschen (Keller, 2012).

Dass sich das geistige und kulturelle Leben auf der Welt immer wieder gegenseitig beeinflusst und befruchtet hat ist dabei offensichtlich: „Kunst, Wissenschaft und alles was damit zusammenhängt, bedarf einer solchen selbstständigen Stellung in der menschlichen Gesellschaft. Denn im geistigen Leben hängt alles mit allem zusammen. Die Freiheit des einzelnen kann nicht ohne die Freiheit des anderen gedeihen“ (Steiner, 1991 [1919], S. 83).^{5 6}

4. Siehe hierzu zum Beispiel Keller (2010): Globalisierungsdiskurs im Unterricht von Waldorfschulen unter Berücksichtigung des Konzepts der sozialen Dreigliederung.

5. Das Geistes- und Kulturleben umfasst noch weitere Aspekte, wie zum der Fähigkeitsbildung, auf die hier nicht eingegangen wurde.

6. Siehe hierzu auch die Philosophie der Freiheit von Rudolf Steiner (Steiner, 1987).

Konsequenzen für den Geographieunterricht an Waldorfschulen

Die zweite Frage, die mich beschäftigt hat, ist, ob dieses neue Verständnis von Raum Konsequenzen für den Geographieunterricht an Waldorfschulen hat. Was diese Frage betrifft, bin ich noch nicht zu einem abschließenden Urteil gekommen und diese Frage hat mich bewogen, dieses Thema auch in Wien auf dem ENASTE-Kongress 2013 vorzustellen und zu diskutieren. Im Folgenden sollen die Themen der einzelnen Klassenstufen im Geographieunterricht des Klassenlehrers (1. Bis 8. Klasse) vorgestellt und geprüft werden, in wiefern vertikale und horizontale Vernetzungen berücksichtigt werden.

Lehrplanangaben und globale und lokale Vernetzung im Geographieunterricht des Klassenlehrers

In der vierten Klasse ist das Thema Heimatkunde zu behandeln (Stockmeyer, 1988). Neben historischen Aspekten soll vor allem das Verhältnis von natürlichen Gegebenheiten und sich entwickelnder Wirtschaft herausgearbeitet werden. Hier geht es also um eine vertikale Vernetzung ganz im Sinne von Hettners Schichtenmodell. Da es in der vierten Klasse aber vor allem darum geht, dass sich die Kinder in ihrer Umgebung zurecht finden und beginnen zu lernen, sich im Raum zu orientieren scheint es verständlich zu sein, sich auf Lokales zu begrenzen und weniger globale Gesichtspunkte mit einzubeziehen.

Aber schon in der fünften Klasse, wenn der geographische Raum von Mitteleuropa zu behandeln ist, geht es Steiner nicht um eine klassische Länderkunde (die ganz im Sinne der containerartigen Konzepte zu denken ist), sondern darum unabhängig von nationalstaatlichen Grenzen auf geographische und wirtschaftliche Besonderheiten einzugehen. Rudolf Steiner schlägt bei der Behandlung von Mitteleuropa z. B. vor, von den physischen Polaritäten wie Alpen und Meer auszugehen und nicht von der Behandlung einzelner Länder (Steiner, 1986 [1919], S. 150ff). Das bedeutet, dass durch die Anlage der Lehrplanangaben versucht wird, ein nicht-containerartiges Verständnis von Landschaft, Orten und Räumen zu vermitteln.

Für die sechste Klasse ist ähnliches zu sagen. Auch hier wird mit dem methodischen Prinzip der Polaritäten gearbeitet und Nordeuropa mit Südeuropa verglichen (Göpfert, 1991).

Auch wenn in der Praxis der Waldorfschulen öfters eine klassische Länderkunde im Sinne von Hettners Schichtenmodell unterrichtet wird, ist methodisch durch die Lehrplanangaben Steiners ein anderes Verständnis von Raum angelegt.

In der siebten und achten Klasse sind zum einen geologische Themen wie die Gebirge der Welt zu behandeln und auf Verkehr und Handel einzugehen (Stockmeyer, 1988). Hier wird sofort deutlich, dass der Unterricht global angelegt ist und die Schüler ein Verständnis der ganzen Erde bekommen sollen. Zum anderen sollen kulturgeographische Themen – alte Kulturen – behandelt werden. Nach dem sogenannten Richterlehrplan kann dabei in der siebten Klasse auf Afrika sowie Asien und in der achten Klasse auf die neue Welt Süd-, Mittel- und Nordamerika geblickt werden (Richter, 2010). Gerade bei den kulturellen Themen besteht die Gefahr, Kultur im Sinne eines containerartigen Verständnisses zu unterrichten. Sätze wie der Indianer ist ..., der Inuit ist ... neigen dazu, die Menschen als Vertreter einer Kultur, bzw. eines Kollektivs aufzufassen. Das heißt, dass man den Menschen als Individuum negiert und ihn nur als ein Gruppenwesen auffasst und behauptet, dass er durch die Kultur, in der er hineingeboren ist determiniert wird. Hierbei kann leicht gezeigt werden, dass das Besondere des Menschen eben nicht in seiner kulturellen Prägung liegt, sondern in seiner Individualität selbst.

Es gibt ein einfaches Mittel diese Gefahr zu umgehen. Da es in den Waldorfschulen üblich ist im Geschichts- und auch im Geographieunterricht Biographien zu erzählen, so kann man eben vom Individuum ausgehen und zeigen, mit welchen kulturellen Strömungen ein Mensch sich verbindet und wie er sein Leben im Spannungsfeld verschiedener Kulturen lebt. Dann bezieht man den Mensch als Individualität mit ein und fasst ihn nicht nur als ein Mitglied eines Kollektivs auf.

Abschlussresümee

In diesem Artikel ging es um die kulturelle Wende im Fach Geographie, die sich von einem containerartigen Verständnis von Raum löst und Orte und Räume als ein Netzwerk von Beziehungen begreift. In einem ersten Schritt wurden Globalisierungstheorien im Allgemeinen vorgestellt, die dann in einem zweiten Schritt auf das Fach Geographie übertragen wurden. Daran anschließend wurde drittens auf das Raumverständnis Rudolf Steiners eingegangen und gezeigt, dass er in seinen Ausführungen zur Dreigliederung des sozialen Organismus von einem globalen und netzwerkartigen Raumverständnis ausgeht. Vor diesem Hintergrund wurde dann viertens auf das Fach Geographie an Waldorfschulen (1. – 8. Klasse) geblickt und gezeigt, dass sich viele Ansätze finden lassen ein modernes Raumverständnis zu vermitteln. Mit besonderer Vorsicht ist dabei auf das Thema „alte Kulturen“ einzugehen, da hier die Gefahr sehr groß ist, den Menschen nur als Mitglied eines Kollektivs aufzufassen und nicht als Individualität.

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.
- Appadurai, A. (1998). Globale ethnische Räume. In: Beck, U.: *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 11-41.
- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan & Hölscher, Tonio (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 9-19.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (1998). *Politik der Globalisierung*. 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.
- Drechsel, P.; Schmidt, B. & Götz, B. (2000). *Kultur im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt: IKO-Verlag.
- Featherstone, M.; Lash, S. & Robertson, R. (Hrsg.) (1995). *Global Modernities*. London: Sage Publications.
- Gebhardt, H.; Glaser, R.; Radtke, U.; und Reuber, P. (2007). *Geographie*. Frankfurt: Spektrum.
- Gebhardt, H.; Reuber, P. & Wolkersdorfer G. (2003). *Kulturgeographie: Aktuelle Ansätze und Entwicklungen*. Frankfurt: Spektrum.
- Giddens, A. (1996). Leben in einer posttraditionellen Gesellschaft. In: Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S.: *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt: Suhrkamp, 113-194.
- Gruppe von Lissabon (1995). *Grenzen des Wettbewerbs – Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit*. München: Luchterhand.
- Hansen, K. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag.
- Herder, J. G. 1784 [1784]. *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Weimar: Volkerverlag.
- Huntington, S. (1998). *Kampf der Kulturen*. München. Wien: Siedler.
- Keller, G. (2009). *Globalisierung im Unterricht von Waldorfschulen unter Berücksichtigung des Konzepts der sozialen Dreigliederung. Zugänge im Fach Geographie*. Freiburg: Universitätsserver.
- Keller, G. (2010). *Globalisierung im Unterricht von Waldorfschulen unter Berücksichtigung des Konzepts der sozialen Dreigliederung*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Keller, G. (2012). *Identität und Kultur im Zeitalter der Globalisierung*. In: Basfeld, M. & Hutter, W.: *Identitätsbildung im pädagogischen Prozess*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- IfK (Institut für Kulturpolitik) (Hrsg.) (2004). *Globalisierung, Migration und Identität*. Bonn. <http://www.kupoge.de/kulturorte/global.pdf>
- McChesney, R. (2005). *The New Global Media*. In: Held, D. & McGrew A.: *The Global Transformation Reader*. Cambridge: Polity Press.
- Ritzer, G. (2006). *Die McDonaldisierung der Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Richter, T. (2010). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele - vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- 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.
- Sen, A. (2007). Die Identitätsfalle. Warum es keinen Kampf der Kulturen gibt. München: Beck.
- Steiner, R. GA 4 (1987[1894]). Die Philosophie der Freiheit. Dornach Tb: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. GA 23 (1991[1919]). Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. Dornach Tb: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. GA 294 (1986[1919]). Erziehungskunst. Methodische-Didaktisches. Dornach Tb: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. GA 340 (1996[1922]). Nationalökonomischer Kurs. Dornach Tb: Rudolf Steiner Verlag.
- Stockmeyer, E. A. K. (1988). Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht. Stuttgart: Forschungsstelle.
- Zürn, M. (1998). Regieren jenseits des Nationalstaates. Frankfurt: Suhrkamp.

Art just for artists? Considerations based on R. Steiner

Karoline S. Schleder

Federal University of Paraná, Brazil

Tania Stoltz

Federal University of Paraná, Brazil

ABSTRACT. The aim of this study was to understand the role of creative artistic activity in human development, based on the theoretical reference of Steiner, Goethe and Schiller. This study is justified by the discussions on the therapeutic process, given the contribution of artistic activity in facing difficult moments in life. Steiner presents the notion of intuitive thinking, proper to the development of an ethical individualism, representing the subject's experience of consciousness and freedom. In his method of nature observation, Goethe makes evident the importance of intuition and the observation of phenomena from different perspectives, seeking to understand their integration with the whole. Schiller, in turn, indicates the play impulse, the synthesis between passion and reason, as the truly human domain of freedom which can be released through art. This is basically a qualitative study, performed by analysing ten semi-structured interviews with adults who are not artists, seeking to establish recurring themes present in their speech. All the participants related their moments of creation or contact with artistic activities as being pleasurable. A recurring theme spoken of by in the speech of the participants is that of artistic activity as a form of expression that enables self-knowledge, plenitude, relaxation and coping with difficult situations in life. It can be observed that even though they were not artists, the participants reported significant moments of involvement with art, present especially during childhood and adolescence. Steiner makes evident the importance of artistic activities in facilitating the cognitive process, since it enables the development of observation and intuitive thinking. These are linked to the development of consciousness and responsibility, proper to a person seeking their own freedom. In the interviews, their speech the participants give significance to their contacts with art as being moments of self-discovery, self-knowledge and overcoming difficult moments or, in other words, moments of the development of the consciousness of themselves in relation to their experiences. The conclusion is reached that creative artistic activity is important for human development because it develops consciousness and, in this way, the possibility of freedom. As such, it is interesting to study the possibilities of creative artistic activities in the therapeutic process by also taking Goethe, Schiller and Steiner as a reference.

Keywords: Steiner, art, human development.

Introduction

The purpose of this study, based on the theoretical framework of Steiner, Goethe and Schiller, was to understand the contribution of creative artistic activity to human development. This study is justified by its possible contribution to discussions on the therapeutic process, in view of the research into the role of artistic activity in facing difficult times in life.

According to Camargo (2008), Duarte Jr. (2010) and Veiga (2014), relationships based on economic and instrumental relationships are evident in the current world, whereby subjects lose their autonomy, singularity and movement. We are experiencing a reality driven by rational and fragmented logic which privileges the intellect.

Within this context, the possibility of recovering these lost characteristics so fundamental to human development is sought through creative artistic activity and education of the senses (Duarte Jr., 2010). Interest exists both in Education and Psychology in studying artistic activity as a means of facilitating autonomy and creativity. For Eça (2010), artistic activity provides a unique opportunity within education, in that it fosters active, creative and questioning learning. In the view of Coqueiro, Vieira and Freitas (2010), art therapy is contributing towards appeasing the negative effects experienced by people undergoing mental suffering, given that it is propitious to changes in the affective, interpersonal and relationship fields.

A possible contribution to In the midst of this discussion, a possible contribution by Steiner's are his reflections on the crisis of contemporary thinking and his cognitive method, based on the integration of three categories: wanting, feeling and thinking. For Steiner (2004), man can be understood to be a citizen of three worlds. "Through his body, he belongs to the world he perceives with that body; through his soul, he builds his world; through his spirit a world appears to him that is above the other two worlds" (Steiner, 2004b, p.29). Having knowledge of man therefore requires the observation of his participation in these three worlds. As such, Steiner provides new ways for understanding man and the role of creative artistic activity in facilitating human development.

Steiner introduces the notion of intuitive thinking, proper to the development of ethical individualism, representing the subject's experience of consciousness and freedom. In his true-to-nature method of nature observation, Goethe makes evident the importance of intuition and the observation of phenomena from different perspectives, seeking to comprehend their integration with the whole. Schiller in turn indicates the play impulse, the synthesis between passion and reason, as being the domain of truly human freedom capable of being triggered through art.

Method

This is a qualitative exploratory study, comprised of ten non-artist adults selected using convenience sampling. Semi-structured interviews were applied comprised of nine questions tested beforehand in a pilot study and covering the relationship between art and the participants' lives. The interviews were recorded and transcribed. The participants' replies to the nine questions were categorized on a descriptive spreadsheet selecting parts containing the essence of their answers. The interviews lasted for approximately 30 minutes and were brought to a close when data collection became saturated. The analysis considered the trajectory of each adult in their relationship with art, seeking to establish recurring themes in their replies. Following this and based on the criterion of translating as clearly as possible the participants' thoughts in relation to art, four of the nine interview questions were selected for this study. The questions refer to: 1) contact with art; 2) definition of art; 3) possible relation between difficult times they faced and art, and; 4) the meaning of art in their lives.

Results and Discussion

The study was performed in Curitiba (state of Paraná, Brazil) and is comprised of a heterogeneous sample in terms of age, ranging between 21 and 56 years. Eight are women, nine are undergraduates or graduates and the sample is divided between four professionals and six students from different areas. Moreover, even though the participants have different levels of contact with art, they do not consider themselves to be artists and do not work professionally as artists. Fictitious names are used to identify the participants so as to ensure confidentiality.

Three categories were found regarding the question on contact with art: contemplating art (Ana, João and Tatiana); working with art (Lara); and contemplating and working with art (Rebeca, Luisa, Juliana, Roberto, Victória and Tarsila).

João exemplifies contact with art basically through contemplating it: "all my life I've had a relationship with art, but only from the position of a spectator, through music, cinema. Even so, I've never given the

subject serious consideration. It's just as a consumer or spectator of art". It is possible to observe that in this category the essence of what the participants say about their contacts with art relates to their involvement as spectators, by listening to music, watching films etc. As such, when the participants reflect on their contacts with art there is recurring use in their speech of the verbs to see, to hear and to read. These verbs indicate actions of the subject as a spectator, an observer of art, but not a subject taking part in art.

Only one participant, Lara, did not consider that her contact with art took place through observation. All the others put observation as the form, or the initial form, of them making contact with art. This indicates the possible importance for human development of contemplating and observing prior to the thinking process, given that by observing, the subject's feelings are awakened in relation to other aspects that mere preconceived theorization of reality does not allow. Lara just reflects about the artistic activities she undertakes rather than acting as a spectator. "For example, when I'm very tired, I prefer to go out, look at the landscape, go home and think I'm an artist and play a role"(Lara) or when asked about an artistic activity she undertook: "Only the play-acting I did for three years, only that, when I was at school"(Lara). This category is different from that the category of contemplating art, because of the way in which the participants were in contact with it, either by doing some artistic activity or contemplating such activities.

In the latter category, contemplating and working with art, the participants had contact with art both through contemplation or observation, and also by working with or doing art. This group differentiates itself through the singular way in which they made contact with art. Contact occurred through the combination of two elements, the activity of observing or contemplating art and acting artistically. To a certain extent, the participants in this category can be considered to have developed that contact with art more intimately, when compared to other categories, given that contact occurs simultaneously through activities that are qualitatively different. Rebeca can represent this category: "I had contact from the first to third year of high school, doing theatre... Today it's just for entertainment, listening to music, watching a film".

With regard to the question about contact, it is interesting to note that in general the participants select observation as the foremost form of contact with art and, furthermore, frequently refer to childhood as being the period of most contact with art. Steiner's (2000) cognitive process involves two moments. The first moment refers to observation and the second to thinking. It is through this process of observing and thinking, by feeling and wanting, that intuitive thinking and ethical individualism are developed. Art enables the two movements necessary for the process of intuitive thinking: observation and thinking.

On the other hand, in the initial words of the participants, regardless of the categories they represent, references can frequently be seen to moments in childhood characterized by having significant contact with art. "When I play with my daughter or teach her art, such as drawing, puppet theatre, songs" (Rebeca). In this phase, more than in adulthood, children experience their senses intensely (hearing, taste, touch etc) and through them they get to know the world. These sensations, which are forgotten in adulthood and so intensely experienced in childhood, are retrieved through creative artistic activity. This may provide indications as to why childhood is frequently remembered when reflecting on contact with art, as art requires this observation and enchantment with the world which is so recurrent in childhood.

In the replies to the question on the definition of art, different ways of defining it were found based on four categories: living is an art (Rebeca, Juliana and Tarsila), whereby art is essentially the stance we take in the world, a way of being, acting authentically; the category of art as a means of expression (Luisa, Lara, Roberto, Victória and Tatiana), where art is a form of expression of subjectivity, so as to reach others; the category of art as a means of expression and reflection (Ana), in which art is a means of expression, reflection and self-knowledge; and the category of art as a subjective intuitive encounter (João), in which the essence of art should not be defined, since the intuitive perception of what art is lies in the subjective encounter with it., intuitively there is the perception of what art is.

The first category refers to the participants Rebeca, Juliana and Tarsila, whose replies revealed that they understand art, essentially, as a way of taking a stance in the world, a way of being, acting. In their replies the characteristic of art as a way of being authentic is present. "Art is a means of catharsis, and principally a way of taking a stance in the world as yourself" (Juliana). Of the three participants in this category, two

raised the issue of the aesthetics present in this way of taking a stance in the world. “Art, you know, because it’s something beautiful and something I lived... I can explain it to you, emotion... I developed body, mind” (Tarsila). What Tarsila says here exemplifies the essence of this category, in which art is a way of taking a stance in the world, whereby art must truly be lived. Furthermore, Tarsila, as well as Juliana, refer to aesthetics as a way of taking a stance in the world through art.

The second category, a means of expression, relates, as its name suggests, to the perception of art as a form of expression. Not just any means of expression, but a means of expressing something about oneself to others. As such, the participants in this category: Luisa, Lara, Roberto, Victória and Tatiana refer to art as a subject’s means of expression, so as to reach and show something to another individual. “The way a person expresses a given aesthetic point of view or an idea they have” (Victória). “An author’s form of expression, a way in which they want to reach an individual, what they want to show by doing that to the individual” (Roberto). It is possible to observe the essence of this category in what they say here, a category in which art is a form of expression of subjectivity, so as to reach others. In comparison with the first category (living is an art), only one participant, Victória, mentioned the aesthetic character of art. Although the aesthetic character of art has also been mentioned in order to define art, a special category has not been created for it. This is because the essence of the replies of these participants did not refer to this character, but rather to others.

The third category, a means of expression and reflection, was found in just one participant. Ana says: “the way a person manages to express what they feel... being able to transmit a feeling (...) Whether this be to relax or to leave someone so tormented that they think about life (...) a way of thinking and seeing life in a different way than reality sees it”. This category relates to an understanding of art that goes beyond the category of a means of expression. In this way, Ana not only understands art as a form of the expression of subjectivity, but also indicates its quality of reflection. In this category, the participating subject understands art as also providing reflection about oneself. What Juliana, who is in the category of living is an art, says, indicates that in truth she is expressing the category of a means of expression and reflection: “A means of expressing subjectivity and getting to know oneself as well”. Nevertheless, she does not fit into this latter category, since in addition to understanding art as a form of expression and reflection, the essence of what she says is that art is a way of taking a stance in the world, indicating the category of living is an art. “Art is a means of catharsis, and principally a way of taking a stance in the world as yourself” (Juliana).

The fourth category, art as a subjective intuitive encounter, is also only found in one participant. João comments: “You sort of know it is, but it’s hard to define (...) I wouldn’t attempt to define it”. What João says regarding his definition of art revolves around a concern not to define it. In this category art is not defined by words, but rather by a subjective encounter with it. Thus, it is the subjective encounter with art which, intuitively, results in the participant perceiving that that is art.

Three categories were found in reply to the question on the relationship between dealing with difficult moments and creative artistic activity: absence of art; abstraction of difficulties and overcoming difficulties through art. The category of absence of art (Tarsila and Juliana) thinks that art, the beauty of art, is absent from life during difficult moments. It is interesting to note that it is precisely these participants who form the category of living is an art in reply to the question on the definition of art. For these participants, the beauty of living is an art and at times when they face difficulties, art and the beauty of living are absent from their lives. Tarsila says: “Art marked my life because I didn’t experience it. It’s like this, because I didn’t live that part of my childhood... like a normal child and art for me means living and living well, so I didn’t live these parts of my life well”. Indications are therefore shown that the lack of art, that is to say, the absence of beauty in their lives, represents the impossibility of living well and with quality of life.

The category of abstraction of difficulties (Luisa, João, Lara, Roberto, Victória and Rebeca) essentially sees art as a means of escaping from difficult moments. The following excerpt of what Rebeca said represents this category well: “It was precisely during that period (the period of the theatre group) that I stopped living with my father and went to live with my mother. It was rather traumatic for me, but I managed to get over it by acting (...) I was able to forget my problems on the stage”. This is a way participants find to cope with their difficulties through art, forgetting them, relaxing and calming down. “I didn’t play when I felt bad, but

when I wanted to get away from my problems, to have peace, to think about other things (...) Today when I think about all my problems, what still brings me peace is the distraction of sitting down and playing” (Luisa). The essence of this category is thus art as a form of escaping from difficult experiences.

The category of overcoming difficulties (Ana and Tatiana) refers to art as facilitating the process of overcoming difficult moments by resignifying them. “There have been times in my life when I have had to make some changes... I used to get home and try to listen always remembering good times, always trying to see how it would be from then on, that music represented a change in my life” (Ana). “Writing at difficult times there is even the possibility of you giving meaning to what you are feeling. Sometimes you see different things, things that you hadn’t seen before (...) (writing) even helps you to think better about things” (Tatiana). These excerpts indicate that artistic activity enables reflections about difficulties faced and possible changes to them. Although the category of abstraction of difficulties also indicated art as a way of facing up to difficulties, the two categories diverge as to the way this is achieved. Whereas the category of abstraction of difficulties refers to art as a way of escaping from difficult moments and forgetting them, in the category of overcoming difficulties art is presented as a possible form of reflection and resignification of such difficulties, enabling changes in relation to them. It is interesting to note that this question of the possible relationship between artistic activity and addressing difficult situations provided indications of the relevance of art in difficult moments. “(About art) No other time made such an impression as the time I mentioned before, a sad time, a time of change” (Ana).

As such it can be seen that this question enabled the differentiation of types of perception about the relationship between artistic activity and coping with difficult moments: the lack of art in a person’s life as the seeds of difficult times; art as a means of escaping from them and art as facilitating the process of overcoming them.

Five categories were found in the question about what art means to the participants: relaxation (Rebeca, Luisa, Lara and Roberto); self-discovery (Ana, Tatiana and João); completeness (Tarsila), where art is a necessary part and inherent of life; the category of authentic expression (Victória); and the category of being authentic (Juliana) in which the participant has an intrinsic relationship with art, where in essence art is a way of behaving authentically in the world.

Rebeca, Luisa, Lara and Roberto are in the first category, relaxation. In this category art is essentially a way of relaxing. Thus, the meaning of art as understood by these participants refers to the role art plays in their lives. “Art as a way of relaxing, something more pleasurable (...). Not as a profession, but rather something more pleasurable (...) I was able to forget my problems on the stage” (Rebeca). Rebeca’s words represent this category satisfactorily. The essence of the meaning of art in their lives refers to art’s role as a form of relaxation and abstraction of difficulties.

Ana, Tatiana and João are in the second category, self-discovery. The essence of what they say refers to art as a possibility of getting to know themselves better by resignifying what they feel. “It seems that sometimes art is able to feel what you are feeling. It is able to show you what’s going on in your life, I think it gives a new view of life” (Ana). “A question of my own self-discovery, knowing who I really am, finally knowing who I am, as well as being related to the question of aesthetics, what I like, what I find attractive, what touches me” (João). These statements indicate the relationship they establish with art as way of getting to know themselves.

Tarsila’s category is completeness. The meaning of art present in what Tarsila says refers to art as a necessary and constituent part of life. The following quote exemplifies this more clearly: “art is a pleasurable thing and is part of our lives, it’s impossible to think of living without art (...) art is everywhere (...) art is part of a person’s self” (Tarsila). The essence of this category is therefore found in art as a constituent and fundamental part of the participant’s life and which completes it. So much so that at the end of her interview she says: “We have to carry on living and living with art” (Tarsila).

The fourth category, authentic expression, relates to the participant Victória. The meaning of art for her life relates to the possibility art offers her to leave the commonplace behind through authentic and genuine

expression. Victória says: “it’s a way of getting away from everyday life, this mechanical way of living (...) we can do things more freely, express ourselves and do different things, leave the commonplace behind”. Whereas the category of completeness sees art as being fundamental to living, but does not see it as a possibility of getting away from the commonplace, the category of authentic expression does not have the former intention, of being fundamental to living, rather it is understood as a possibility of escaping by means of the subject’s genuine expression.

Juliana is in the fifth and final category, being authentic. This category has elements of the two preceding categories, completeness and authentic expression. The following words of Juliana indicate elements of these two categories: “Dancing for me is a way of expressing who I am (...) another way for me to take a stance in the world that is not forced upon me by my profession (...) art is life and life is art (...) art is completeness”. The category of being authentic therefore transcends the two previous categories, so that its essence is in the intrinsic relationship between the participant and art. Art is not only a form of authentic expression or completeness of life, but rather a way of taking a stance in the world, living authentically. Juliana says: “I feel that I am myself, I feel I’m unique in the stance I take before the world through art and dance”. It is noteworthy that Juliana, even though she is not an artist, has developed a relationship with art on a higher level when compared to the other participants. She spent her childhood and adolescence in the artistic world. Juliana’s different relationship with art and life when compared to the other participants may have been influenced by the higher degree of interaction she had with art.

It can be seen that even though art does not occupy a prominent position in the participant’s lives, they have different ways of being in contact with it and that all these ways are sources of pleasure. Luiza says “I think that therapy is concentrated on music and this peace that music brings, you’re doing something – you know – more than just going there and talking with the therapist, through music you acquire new things”. Roberto says “A true form of consolation, that gave me tranquillity, security”. Tatiana says “It has (meaning) in relation to leisure (...) it happens... Suddenly you think of something and begin to write, it’s natural”. This offers indications that although art is not a central aspect in the lives of several participants, even so it has meaning and plays a role in their lives, especially in relation to dealing with difficult moments.

Moreover, this study provides indications that issues surrounding the field of art can lead subjects who are not artists to a higher level of reflection. When comparing what the participants said initially with what they said afterwards, their thinking could be seen to have developed and they reflected more on these themes, expanding on what had been said initially. Tarsila, for example, initially said that art was what she liked doing: “As I see it, there are several forms of art, art using one’s body, art that human beings create... I love to dance, for me dancing is art. I love to paint, for me painting is art, I love cinema, for me films ‘are’ art”. In the case of Tarsila, for example, at a given moment in the interview the perception arises that her liking certain activities and considering them to be artistic was because, in truth, they were attractive, that is to say, here we find the question of aesthetics as being necessary for defining something as being art. “Oh, for me this is art too, the beauty of life, of people...” (Tarsila).

Many studies indicate the potential of artistic activities as a means of facilitating human development. But how does this happen? According to Welburn (2005), in the face of modernity’s crisis, Steiner writes about a different way of understanding the cognitive method. His theory of cognitive method is based on two essential characteristics of mankind, feeling and wanting, whereby thinking is allied to this process. Art appears as an essential element for the development of both of them. In his book, *The Philosophy of Freedom* (2000), Steiner starts the discussion about exactly what this cognitive method is and asks the following question: “Is man in his thoughts and actions a spiritually free being or is he subject to an inflexible natural determinism?” (2000, p.15). This is an interesting question, since as can be seen in the literature, currently creative artistic activity is used in the quest for the development of individuals who have freedom and are autonomous and creative.

Steiner (in Welburn, 2005) begins the reply to this question, developing his concept of freedom, based on his cognitive method. The freedom to which Steiner refers is the freedom to, the fruit of intuitive thinking which is inside every individual in integration with the whole. Freedom to means freedom to do something

new in relation to what already exists, denying the false freedom of, which would be the freedom of doing everything one wants to, what one wants, the freedom of the savage to act according to his impulses. As such, it can be perceived that freedom to is, in truth, freedom based on the consciousness of the internal factors that shape and influence human actions. As the fruit of consciousness, freedom to is also understood to involve responsibility. As the subject gains consciousness of the internal factors that shape the way he acts, he becomes responsible for himself. It is this responsibility derived from consciousness that brings the development of freedom in mankind. Following consciousness and the subsequent responsibility in relation to his actions, the subject is then free to act in new ways based on pre-existing reality.

Thus, for Steiner (2000) a free man is one who acts based on feeling and wanting in a conscious manner, through responsibility. When analyzing the results obtained in the study, it can be seen that the participants' contact with art leads them to a consciousness of their own actions and, in turn, to a freedom to. None of the categories of the question about the meaning of art: relaxation, self-discovery, completeness, authentic expression and being authentic, relates to the development of a freedom of, that is to say, a freedom governed by impulses.

Furthermore Steiner (2000) refutes the philosophical approaches that state that a free man is one who acts only according to his rationality or his instincts, what he feels and what he wants. "If a rational decision imposes itself equally on hunger and thirst, that is to say, without my active participation, then all that remains for me is to follow it coerced, and my freedom is an illusion" (Steiner, 2000, p.19-20). Free human action, in Steiner's view, is related to thinking, a conscious activity arising from wanting and feeling and not from the prevalence of one over the other. In this sense, in the *Aesthetic Education of Man* (2002), Schiller states that: "Man, however, can be opposed to himself in two ways: as a savage when his feelings dominate his principles, or as a barbarian, when his principles destroy his feelings... Cultivated man makes nature his friend and honours his freedom, in that he only uses reins at his own discretion" (Schiller, 2002, p.33).

The results of the study provide indications that creative artistic activity may contribute to intuitive thinking, where there must be equilibrium between wanting and feeling. Several questions have categories referring to art as making feeling possible. This can be seen, for example, in the categories of authentic expression and being authentic, in reply to what art means to the participants. Acting in an authentic manner is intrinsically related to the concept of thoughtful activity, which in turn is articulated with both what the subject feels and wants. "The cosmivision of Schiller and Goethe can only recognize for itself the opinion we indicate. It is in man himself that the starting point of his actions must be sought" (Steiner, 2004a, p.108).

It can be seen that these participants' relationship with art is fundamentally linked to ways of dealing with difficult situations. This is because art can also provoke, as the interviews show, participant self-knowledge and the resignification of what they feel at these difficult times. That is to say, contact with art develops this intuitive thinking whereby the subject becomes active in the changes in his life. He develops freedom to, the freedom to change which is fundamental in coping with difficulties. For these participants art plays such a fundamental role in facing difficulties, that when the meaning categories are analysed, it can be seen that all of them are linked to ways of dealing with difficulties, whether this be by abstracting their problems, self-discovery, completeness, authentic expression or being authentic.

Final considerations

This study provides indications that art makes it possible to deal with difficulties through the development of intuitive thinking. This is because, by stimulating observation and thought articulated with feeling and wanting, creative artistic activity enables the development of consciousness and, in this way, the possibility of freedom.

Furthermore, it can be seen that more attention should be given to artistic activity in the educational context (Stoltz; Weger, 2012). Art also demonstrates its role in the development of subjects who are not artists. When returning to the discussions on the current state of education (Duarte Jr., 2010), regarding the

overriding importance placed on the rational, art provides the possibility of developing a form of thinking that is experienced, allied to feeling and wanting.

As such, these results indicate the importance of new studies into creative artistic activity as a possibility for dealing with difficult times, following the theoretical framework of Goethe, Schiller and Steiner, so as to contribute to the discussions on the therapeutic process.

References

- Camargo, D. de; Bulgacov, Y. L. M. (2008). A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. *Psicol. estud.*; 13(3), 467-475.
- Coqueiro, N. F.; Vieira, F. R. R.; Freitas, M. M. C. (2010). Arteterapia como dispositivo terapêutico em saúde mental. *Acta paul. enferm.*; Sao Paulo, 23(6).
- Veiga, M. (2014). O Significado do Pensamento Filosófico para a Pedagogia Waldorf. In Da Veiga, M.; Stoltz, T. (Orgs.). *O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico* (9-32). São Paulo: Alínea.
- Duarte Jr. J. F. (2010). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar edições.
- Eça, T. T. P. de. Educação através da arte para um futuro sustentável. (2010). *Cad. CEDES*, 30(80), 13-25.
- Schiller, F. V. (2002). *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Trad. Schwarz, R., Suzuki, M. 4. ed. São Paulo: Iluminuras.
- Schleder, K. S.; Stoltz, T. (2014). Arte só para artistas? Considerações a partir de R. Steiner. In: Veiga, M.; Stoltz, T. (Orgs.), *O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico* (91-112). São Paulo: Alínea.
- Stoltz, T; Weger, U. (2012). Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. *Research on Steiner Education (RoSE)*, Norway and Germany, Rudolf Steiner University College; Alanus University of Arts and Social Sciences, 3 (1), 134-145. Accessed on 25 oct. 2012 from <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/106/131>.
- Steiner, R. (2000). *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. Trad. Da Veiga, M. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2004a). *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. Trad. Callegaro, B, Cardoso, J. 2. ed. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2004b). *Teosofia: Introdução ao conhecimento suprasensível do mundo e do destino humano*. Trad. Brito, D. B.; Cardoso, J. 7. ed. São Paulo: Antroposófica.
- Welburn, A. J. (2005). *A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo*. Trad. Trindade, E. A. São Paulo: Madras.

Persönlichkeitsentwicklung, Potentialentfaltung, Verhaltensänderung - Der (fehlende) Einfluss der Persönlichkeitsforschung auf berufsbegleitende Ausbildungskonzepte am Beispiel Projektleitung

Beatrix Palt

FOM Hochschule für Oekonomie & Management. Studienzentrum Hamburg, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Im wissenschaftlichen Diskurs der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre zur Projektleitung als Führungskraft wird eine Verhaltensänderung durch Aus- und Weiterbildung propagiert (z.B. Adžić, 2006). Gleichzeitig beklagen Unternehmen, dass trotz intensiver Trainings die Probleme in den Projekten nicht weniger werden. In diesem Beitrag wird am Beispiel der berufsbegleitenden Weiterbildung von Projektleitungen der Frage nachgegangen, welches Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung, Potentialentfaltung, Verhalten und mithin vom Lernen dem Diskurs, der Konzeption der berufsbegleitenden Weiterbildung und der Unternehmenspraxis implizit zugrunde liegt. Dazu werden zunächst übliche formale Trainings non-formalen Weiterbildungsinstrumenten gegenübergestellt. Dann wird anhand einer empirischen Studie in zwei mittelständischen Unternehmen aufgezeigt, welche Rolle die Persönlichkeit der Projektleitung im Praxisfeld spielt. Dieser Befund wird gegen die Diskurse der Persönlichkeitspsychologie und der Persönlichkeitsforschung der Neurobiologie gespiegelt. Dabei werden implizite Annahmen zum Menschenbild im Diskurs der Betriebswirtschaftslehre und in der Unternehmenspraxis aufgedeckt, die auf ein Theoriedefizit zurückzuführen sind und Implikationen der Persönlichkeitsforschung identifiziert, die auf einen notwendigen Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Theoriebildung und das Praxisfeld zur berufsbegleitenden Weiterbildung von Projektleitungen hinweisen.

Schlüsselwörter: Berufsbegleitende Weiterbildung, Persönlichkeitsentwicklung, Potentialentfaltung, non-formale Weiterbildungsinstrumente, Projektmanagement

ABSTRACT. In the field of business administration, discussion of project management among top executives focuses on education and professional development courses as a means of transforming behavioral patterns (eg Adžić, 2006). At the same time, companies complain that despite intensive training, the problems in project management are not decreasing. In this article, the example of in-service professional development courses for project managers is used to demonstrate concepts of personal development, realization of potential, behavior patterns, and of learning which implicitly underlie the way such courses and corporate practice are conceived and discussed. First, classic formal training is contrasted with non-formal means of further education. Then, an empirical study of two medium-sized companies is used to show the role which the personality of the project manager plays in practice. These findings are then reflected upon as they relate to issues of personal psychology and the neurobiological understanding of personality. Implicit assumptions about human beings which underlie discourses of general business administration and business practice – caused by a deficit in theory – are thereby revealed. Implications for the research of personality are identified, pointing to a necessary change in the paradigms related to the theory and practice of further education programs for project managers.

Keywords: in-service training, further education, professional development courses, personal development, realization of potential, non-formal education, project management.

Einleitung

Projektleitung gilt im betriebswirtschaftlichen Diskurs als Führungsaufgabe unter besonderen Bedingungen (Nixon et al. 2012). Diese werden aus den komplexen Herausforderungen abgeleitet, die darin bestehen, innovative Produkte oder Dienstleistungen mit einem (oft interdisziplinären Team), einem definierten Ziel und Qualitätsanspruch innerhalb eines festgelegten Zeit- und Budgetrahmens zu entwickeln (vgl. DIN 69901). In der Praxis wird Projektmanagement vor allem in Trainings- und Zertifizierungsprogrammen vermittelt (z.B. bei der GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V.). Im Fokus dieser formalen Ausbildungsprogramme stehen die Vermittlung von Methoden und Soft Skills. Im jüngeren betriebswirtschaftlichen Diskurs wird vereinzelt angemerkt, dass die Persönlichkeit zu wenig berücksichtigt wird (Steeger, 2011a) und bemängelt, dass normativ davon ausgegangen wird, dass die Rolle der Projektleitung durch die üblichen, non-formalen Trainings erlernbar sei (Palt, 2013). Dabei beschrieb Kolodny bereits in den 80er Jahren seine Beobachtung, wonach die Rolle der Projektleitung vor allem eine Frage der Persönlichkeit sei (Kolodny, 1988). Diese Beobachtung ist bislang unbeachtet geblieben und damit die Frage, ob, inwieweit und wie die Rolle erlernbar ist, im theoretischen Diskurs der Betriebswirtschaftslehre und im Praxisfeld ungeklärt. Eine Ursache dafür könnte sein, dass Forschungen aus anderen Diskursen zu Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung bislang in der betriebswirtschaftlichen Forschung weder rezipiert noch theoretisch reflektiert werden.

Auf dieses Forschungsdesiderat reagierend wird mit der empirischen Studie angeschlossen und danach gefragt, welche Implikationen sich für die berufsbegleitende Weiterbildung aus der Perspektive der Persönlichkeitsforschung ergeben? Welches sind die impliziten pädagogischen Annahmen in den Konzepten der Projektleitungsausbildung? Zu welchen Erwartungen und Erfahrungen führen diese impliziten Annahmen in projektorientierten Unternehmen? Welche Auffassungen von Persönlichkeitsentwicklung, Potentialentfaltung und Verhalten lassen sich im Diskurs der Persönlichkeitsforschung identifizieren, die für die berufliche Weiterbildung von Projektleitungen relevant sind? Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Theoriebildung zur Professionalisierung von Projektleitungen und mithin für die Konzeption von berufsbegleitender Weiterbildung?

Dazu werden zunächst überblicksartig die Konzeptionen üblicher Ausbildungsformate für Projektleitungen daraufhin untersucht, welches Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung und Potentialentfaltung ihnen zugrunde liegt und dieser Befund mit einer empirischen Untersuchung in zwei mittelständischen Unternehmen in Hamburg (Deutschland) zur Projektarbeit in Beziehung gesetzt. Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse gegen ausgewählte Theorien der Persönlichkeitsforschung gespiegelt, herausgearbeitet, welche Implikationen sich für die Erlernbarkeit der Rolle ableiten lassen und diese im Hinblick auf die berufsbegleitende Ausbildung von Projektleitungen diskutiert. Dabei werden Eckpunkte für eine Konzeption der berufsbegleitenden Weiterbildung am Beispiel Projektleitung skizziert bzw. aufgezeigt, wo weiterführender Forschungsbedarf besteht. Ziel ist es ein Kommunikationsangebot anzubieten, das Ausbildungskonzepte, Erwartungen und Erfahrungen aus der Praxis mit Erkenntnissen zur Persönlichkeitsentwicklung in Beziehung setzt und auf dieser Grundlage Impulse zur Theoriebildung gibt.

Die empirische Studie basiert auf der Durchführung von Projekten in zwei mittelständischen Unternehmen mit jeweils ca. 250 MitarbeiterInnen. Die Ergebnisse basieren auf teilnehmender Beobachtung, 22 durchgeführten Workshops und Interviews mit Führungskräften und Projektleitungen in beiden Unternehmen sowie der Auswertung eines Fragebogens mit fünf Fragen, der von einer Geschäftsführung, fünf Abteilungsleitungen und zehn Projektleitungen in einem der untersuchten Unternehmen bearbeitet wurde. Die teils offenen, teils geschlossenen Fragen geben Aufschluss über den Zusammenhang zwischen den Anforderungen an Projektleitungen, der Rolle der Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsentwicklung und den Ausbildungsformaten.

1. Die berufsbegleitende Weiterbildung von Projektleitungen: Konzepte und empirische Befunde

1.1. Die Projektleitungsausbildung: Anforderungen, Ziele, Methoden und implizite Annahmen im Diskurs und in den Konzepten

Projektleitung gilt als komplexe Führungsaufgabe (Nixon et al., 2012). Im betriebswirtschaftlichen Diskurs lässt sich ein übereinstimmendes Anforderungsprofil beobachten. Gefordert werden die Beherrschung der Projektmanagement-Methoden aber auch, dass Projektleitungen in der Lage sein sollen, ein komplexes, kreatives und innovatives Projekt zu meistern. Sie sollen Verantwortung für ihr Team übernehmen und über persönliche Kompetenzen wie Entscheidungsfähigkeit, Teambildungskompetenz, Konfliktmanagementfähigkeit und Verhandlungsgeschick verfügen (z.B. Brings, 1976; Ford & Randolph, 1992).

Diesen Anforderungen entsprechend nehmen die Vermittlung von Methodenkompetenz und Soft Skills in der berufsbegleitenden Weiterbildung von Projektleitungen einen zentralen Stellenwert ein. Darüber hinaus gibt es Trainings mit besonderem Schwerpunkt, z.B. zum Risikomanagement oder zur Kommunikation in Projekten. Für erfahrene Projektleitungen wird die international anerkannte IPMA-Zertifizierung¹ mit interaktiven Methoden, beispielsweise Rollenspielen und Simulationen zur Einübung und Anwendung von gelerntem Wissen und zur Reflexion der persönlichen Erfahrungen, angeboten (Pannenbäcker, 2011). In letzter Zeit beschreiben Unternehmen vereinzelt ihre Erfahrungen mit Training-on-the-Job in Kombination mit Mentoring durch erfahrene Kollegen. (z.B. Steeger, 2011b).

Der Vergleich (Tabelle 1) zeigt den Unterschied zwischen formalen berufsbegleitenden Weiterbildungskonzepten, wie sie derzeit eingesetzt werden, und non-formalen Konzepten. Eine Rekonstruktion der Ziele, Methoden und impliziten Annahmen zum Lernen bzw. zur Persönlichkeitsentwicklung und Potentialentfaltung zeigt: Ähnliche Ziele werden verfolgt aber unterschiedliche Methoden eingesetzt. Im betriebswirtschaftlichen Diskurs fehlt bislang jeweils die wissenschaftstheoretische Verortung im Hinblick auf Projektleitungen. Daher bleibt ungeklärt, wie Professionalisierung stattfindet, d.h. Persönlichkeit sich entwickelt und Potentiale sich durch Lernen entfalten. Implizit wird im betriebswirtschaftlichen Diskurs vorausgesetzt, dass die Rolle erlernbar ist. Da aber in der Regel von formalen Trainings ausgegangen wird und formale Trainings vor allem auf Wissensvermittlung, Lernen durch Wiederholung und Wissenstransfer setzen, wird ein verkürztes technisches Lernverständnis zugrunde gelegt. Lernen aus Erfahrung wird im betriebswirtschaftlichen Diskurs bislang nur vereinzelt thematisiert: So greift beispielsweise Herbolzheimer (2005) bei der theoriegeleiteten Entwicklung seines Modells für die Entwicklung unternehmerischer Kompetenz durch Multiprojektmanagement explizit auf lerntheoretische Ansätze zurück und verdeutlicht damit zwei Probleme: erstens, dass die berufsbegleitende Ausbildung eine pädagogische Herausforderung ist und zweitens, dass das Lernen aus Erfahrung ein bislang vernachlässigter Aspekt ist. Auch Reuter (2011) greift in seinem praxisorientierten Rategeber für Projektleitungen explizit auf Lerntheorien zurück, beschränkt sich allerdings auf seine Beobachtung, dass Projektleitungen vor allem aus Erfahrung lernen, ohne diese Beobachtung theoretisch herzuleiten.

1. (vgl. <http://www.german-rtm.de/gpm-ipma-projektmanagement-zertifizierung-seminar?gclid=CPDrs6yqir0CFQUcwodRwEA9Q>; Abruf am 11.03.2014)

<p>FORMALE TRAININGS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielen darauf ab, Projektmanagementmethoden und – tools zu vermitteln • Spezialisierte Trainings vermitteln Soft Skills, z.B. Präsentation & Moderation, Kommunikation oder Risk Management in Projekten • Zielen darauf ab Projektleitungen zu befähigen, komplexe innovative Projekte zu leiten 	<p>NON-FORMALE WEITERBILDUNGSINSTRUMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielen darauf ab Projektleitungen zu befähigen, komplexe innovative Projekte zu leiten • Bereiten darauf vor Verantwortung für ein Projektteam (intern und extern) zu übernehmen
<p>METHODEN/ WEITERBILDUNGSINSTRUMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskussionen und Erfahrungsaustausch mit Beispielen aus der Arbeitswelt der Teilnehmenden, Einzel- und Gruppenübungen • Übungen, Rollenspiele, Simulationen 	<p>METHODEN/ WEITERBILDUNGSINSTRUMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Training-on-the-job • Mentoring • (kollegiales Coaching)
<p>IMPLIZITE ANNAHMEN ZUM LERNEN / ZUR PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolle kann durch Wissensvermittlung, Wiederholung und Einüben gelernt werden 	<p>IMPLIZITE ANNAHMEN ZUM LERNEN / ZUR PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die persönlichen Eigenschaften, die Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung und Potentialentfaltung bilden die Grundlage für • Lernen aus Erfahrung • Lernen in sozialen Beziehungen • Unbewusstes/informelles Lernen

Tabelle 1: Formale und non-formale Konzepte der beruflichen Weiterbildung von Projektleitungen; eigene Zusammenstellung

Der betriebswirtschaftliche Diskurs ist derzeit insgesamt vor allem an den Projektmanagement-Methoden und ihrem professionellen Einsatz orientiert. Die zentrale Funktion der berufsbegleitenden Weiterbildung für den Projekterfolg wird unterschätzt. Es wird zu wenig hinterfragt, welches Menschenbild bzw. welches Verständnis von Lernen und Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsentwicklung der berufsbegleitenden Weiterbildung zugrunde liegt. Stattdessen wird für die Professionalisierung der Projektorganisation aus strategietheoretischer Sicht propagiert „verstärkt auf eine partizipativ ausgerichtete strategische Steuerung mit einer weitgehenden Entscheidungs- und Verantwortungsdezentralisierung“ zu setzen (z.B. Bea/Scheurer, 2011) ohne zu erklären, wie Projektleitungen lernen sollen diese Verantwortung zu tragen. In empirischen Studien werden Trainings empfohlen, ohne zu hinterfragen, wie die Rolle gelernt wird (z.B. Adžić, 2006). Die berufsbegleitende Ausbildung wird vorwiegend als praktisches Problem formuliert: Was muss vermittelt werden und wie vermittelt man das?

Non-formale Ansätze zur berufsbegleitenden Weiterbildung von Projektleitungen finden sich bislang nur vereinzelt und wenn, dann im praxisorientierten Diskurs. Sie basieren weitgehend auf den Beobachtungen und Erfahrungen von Unternehmen, sind in der Regel hausinterne Eigenentwicklungen, teils mit Unterstützung von externen Beratungen, aber in der Regel nicht theoriebasiert. Dennoch verdienen sie Aufmerksamkeit, weil diese Unternehmen – aus der reflektierten Praxis heraus – an den Bedürfnissen der Unternehmen und aus der Beobachtung heraus, wie sich Projektleitungen professionalisieren – Konzepte entwickelt. Dieses theoretische Defizit spiegelt sich in der Praxis wider.

1.2 Der empirische Befund: Anforderungen an Projektleitungen, Erfahrungen mit Konzepten zur berufsbegleitenden Weiterbildung von Projektleitungen und die Rolle der Persönlichkeit

„Nach unserer Erfahrung spielt die Persönlichkeit eine zentrale Rolle. Darum wollen wir zukünftig verstärkt die Projektleitungen danach aussuchen, dass sie unsere Anforderungen erfüllen.“ Dieses Zitat einer Geschäftsführung eines der untersuchten Unternehmen verdeutlicht das Problem: Führungskräfte in Unternehmen nehmen wahr, dass professionelle Projektleitung etwas mit der Persönlichkeit zu hat, weil es Projektleitungen gibt, die intuitiv gute Projektleitungen sind, während andere trotz intensiver Weiterbildung die an sie gestellten Anforderungen nicht erfüllen. Diese Wahrnehmung deutet auf eine fehlende Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis hin, denn Führungskräfte nehmen einerseits deutlich die Möglichkeiten und Grenzen der formalen Ausbildungsangebote wahr und können diese auch präzise formulieren. Sie können sie aufgrund des Forschungsdesiderats jedoch nicht theoretisch nachvollziehen, sondern nur in der Praxis beobachten und beschreiben.

Gefragt nach den Anforderungen, die Projektleitungen erfüllen sollten, nennen die Befragten am häufigsten die fachlichen Kompetenzen. Gefragt nach persönlichen Kompetenzen nennen sie am häufigsten den Umgang und die Kommunikation mit den verschiedenen Stakeholdern eines Projekts. Empathie wird am zweithäufigsten genannt und nimmt somit einen höheren Stellenwert ein als Führungsqualität. Insgesamt fällt auf, wie selten – neben dem Umgang und der Kommunikation mit den Stakeholdern – überhaupt weitere Anforderungen genannt werden: nur dreimal Empathie, nur zweimal Führungsqualitäten, nur zweimal der sachliche, lösungsorientierte Umgang mit Konflikten und nur zweimal Teamorientierung. Alle weiteren Begriffe: gute Reputation, Verantwortungsbewusstsein, Stressresistenz und gute persönliche Beziehungen, werden jeweils nur einmal genannt.

Anforderung \ Befragte	Abteilungsleitungen	Projektleitungen	Gesamt
Umgang und Kommunikation mit verschiedenen Stakeholdern	4	3	7
Empathie	3	-	3
Führungsqualitäten	1	1	2
Sachlicher, lösungsorientierter Umgang mit Konflikten	2	-	2
Teamorientierung	2	-	2
Gute Reputation	1	-	1
Verantwortungsbewusstsein	1	-	1
Stressresistenz	1	-	1
Persönliche Beziehungen	-	1	1

Tabelle 2: Anforderungen an Projektleitungen

Befragt: 5 Abteilungsleitungen, 10 Projektleitungen; offene Fragen

Konfrontiert mit der Aufgabe, vorgegebene Begriffe zu priorisieren, ergibt sich ein ähnliches Bild: Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit werden am höchsten priorisiert. Aber auch die Rolle der Persönlichkeit wird relativ hoch bewertet:

Anforderung \ Befragte	Abteilungsleitung	Projektleitung	Gesamt
Kommunikationsfähigkeit	1	1	1
Konfliktfähigkeit	1,2	1	1,1
Überzeugungskraft	1,7	1,2	1,45
Teambildungsfähigkeit	1,4	1,5	1,45
Verhandlungskompetenz	1,6	1,5	1,55
Persönlichkeit	1,8	1,7	1,75

1 – trifft zu

2 – trifft eher zu

3 – trifft eher nicht zu

4 – trifft nicht zu

Tabelle 3: Anforderungen an Projektleitungen

Befragt: 5 Abteilungsleitungen, 10 Projektleitungen; geschlossene Fragen

Die Personalentwicklungsmaßnahmen beschreiben die Befragten folgendermaßen: Derzeit gibt es kein spezielles Trainingsprogramm für Projektleitungen. Entwicklungsbedarfe und -maßnahmen werden individuell im Mitarbeitergespräch mit dem disziplinarischen Vorgesetzten abgestimmt. Die Initiative – für meist technische Trainings – geht von den Projektleitungen aus. Mentoring wird vor allem im technischen Bereich eingesetzt. Es gibt individuelle Feedbackgespräche aber keine systematische Evaluation von Lernprozessen oder von Entwicklungsmaßnahmen. Teilweise werden die Inhalte aus Entwicklungsmaßnahmen und/oder Erfahrungsberichte in Gruppengesprächen anderen Projektleitungen vorgestellt.

Insgesamt lässt sich beobachten, dass Personalentwicklung in dem untersuchten Unternehmen weitgehend unsystematisch verläuft. Zu beobachten ist auch, dass Persönlichkeit zwar als wichtiger Erfolgsfaktor bzw. als Verhaltensanforderung im Sinne einer „passenden“ Persönlichkeit genannt wird, jedoch wird nicht hinterfragt, wie sich Persönlichkeit entwickelt. Entsprechend wird auch nicht explizit nach Ausbildungskonzepten gefragt, welche die Persönlichkeitsentwicklung fördern könnten, sondern der Schwerpunkt auf eine verbesserte Personalauswahl gelegt. Auch das Themenfeld Evaluation/Reflexion von Erfahrungen scheint für die befragten Führungskräfte wenig relevant zu sein. Jeweils dreimal werden die Reflexion von Verhalten sowie der Austausch von Erfahrungen im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen genannt. Das Anknüpfen an Vorwissen und Erfahrung schätzen fünf, das Einüben von Verhalten drei Projektleitungen als wichtig ein. Zweimal werden die Unterstützung durch Vorgesetzte, eine offene Lernkultur und das Vorhandensein von entsprechenden Vorbildern bei den Abteilungsleitungen angeführt. Ein direkter Zusammenhang zwischen der Anforderung einer „passenden Persönlichkeit“ und Ausbildungskonzepten wird nicht hergestellt, wohl aber der Zusammenhang zwischen der „richtigen Persönlichkeit“ und dem Projekterfolg. Non-formale Weiterbildungskonzepte werden weder als solche wahrgenommen noch eingesetzt. Coaching findet beispielsweise in dem Unternehmen nicht als Lerncoaching statt, sondern wird zur Problembhebung eingesetzt.

Viele Projektleitungen im befragten Unternehmen werden nicht mit den üblichen Weisungskompetenzen- und -befugnissen ausgestattet. Sie haben zwar die Verantwortung für ihre Projekte, dürfen aber nicht alle Entscheidungen treffen. Das dürfen nur Projektleitungen, die bereits erfolgreich Projekte geleitet haben. Danach befragt, warum nicht alle Projektleitungen mit den vollen Befugnissen ausgestattet werden, antwortet die Geschäftsführung des befragten Unternehmens: „Dafür haben wir nicht die richtigen Leute!“

Beide untersuchten Unternehmen greifen bei der Auswahl der Projektleitungen vor allem auf fachliche Kompetenzen und positive Erfahrungen in vorherigen Projekten zurück. In beiden Unternehmen wird im Rahmen des durchgeführten Projekts² an ähnlichen Fragestellungen gearbeitet:

- Passt unsere Organisation zu unserer Projektwelt?
- Verfügen wir über effektive Prozesse, definierte Schnittstellen und eine angemessene Kompetenzverteilung zwischen Projektleitung- und Abteilungsleitung?
- Haben die Projektleitungen die Persönlichkeit, die erforderlich ist, um Projekte erfolgreich durchzuführen?
- Haben wir die erforderliche Unternehmenskultur?
- Sind wir adäquat ausgebildet und erfahren?
- Ist jeder auf dem richtigen Platz?

Allerdings zeigen die Fragen, dass der Schwerpunkt weniger auf Ausbildungskonzepten, sondern eher auf organisationalen und prozessualen Fragen liegt. Die Rolle der Persönlichkeit wird überschätzt, die Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung hingegen wird unterschätzt:

So wird das eine Unternehmen an der Frage: „Haben wir die richtigen Leute?“ und „Sitzt jeder auf dem richtigen Platz?“ weiter arbeiten indem es zukünftig die Abteilung Human Resources stärker für das Recruiting einbindet. Gleichzeitig wird ein Vorgehensmodell für Projekte erarbeitet.

Beim zweiten Unternehmen agieren die Projektleitungen bereits jetzt wie Geschäftsführungen für jedes Projekt und für alle im Projekt benötigten Ressourcen. Da in diesem Unternehmen die Projekte fachlich sehr unterschiedlich sind, werden die Projekte kategorisiert und für jede Kategorie ein Vorgehensmodell erarbeitet. Die Standardisierung soll erhöht werden, um für die Teammitglieder die Mitarbeit für unterschiedliche Projektkategorien zu erleichtern. Trotz Standardisierung sollen bewusst Freiräume für die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Projektleitung eingeräumt werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Grenzen formaler berufsbegleitender Weiterbildung intuitiv erkannt werden und die Beobachtung, dass die Erfüllung der Anforderungen an Projektleitung „etwas mit Persönlichkeit zu tun hat“ eher dazu führt an der Optimierung der administrativen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie dem Recruitingprozess zu arbeiten als zu hinterfragen, wie die Professionalisierung einer Projektleitung stattfindet, d.h. wie eine Projektleitung eine „gute“ Projektleitung wird. Somit setzt sich das Theoriedefizit in der Praxis fort.

2. Persönlichkeitsentwicklung, Potentialentfaltung und Verhalten: Implikationen der Persönlichkeitsforschung

Der betriebswirtschaftliche Diskurs gibt keine befriedigende Antwort auf die Frage, wie mit Persönlichkeitsentwicklung und – entfaltung umgegangen werden könnte. Die Erfahrungen der beiden untersuchten Unternehmen decken sich zwar mit der Einschätzung Kolodnys, der bereits 1988 beschrieb: „Für einige ist die Ambiguität der Aufgabe ein Lebenselixier, eine Gelegenheit zu blühen und zu gedeihen, eine Rolle zu schaffen, die zu ihnen besser passt als alles, was eine hierarchische Organisation ihnen jemals bieten kann. Für andere ist sie ein Desaster.“ (Kolodny, S. 40). Allerdings teilen die beiden untersuchten Unternehmen in den Workshops nur bedingt die Einschätzung, dass diese Rolle erlernbar sei.

Der Diskurs der Persönlichkeitspsychologie bestätigt zunächst scheinbar die Erfahrung in den beiden Unternehmen, wonach die Persönlichkeit der Projektleitungen relativ stabil ist und es eine „passende“ Persönlichkeitsstruktur für Projektleitungen zu geben scheint. Gemeint sind Projektleitungen, die die komplexe Rolle der Projektleitung intuitiv und mit Begeisterung ausfüllen.

2. In Unternehmen Nr. 1, in dem auch die Fragebögen beantwortet wurden, ging es um Strategiearbeit und Projektarbeit war eines von vier strategischen Themen. Im Unternehmen Nr. 2 ging es um ein Redesign der Verantwortlichkeiten, Schnittstellen und Prozesse rund um das Thema ‚Projekt‘.

Die Persönlichkeitspsychologie fragt nach den individuellen Charaktereigenschaften und beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit diese veränderbar sind. Zwar lässt sich beobachten, dass die Definitionen je nach Forschungstradition und –richtung variieren. Übereinstimmend werden jedoch Stabilität und Konstanz als übereinstimmende Merkmale von Persönlichkeit beschrieben und zwar im Sinne eines konstanten Musters „des Fühlens, Denkens und Verhaltens“ (Pervin et al, 2000, S. 24). Persönlichkeit gilt übereinstimmend im Diskurs als komplexes, abstraktes Konstrukt. Ihr liegen persönliche Eigenschaften zugrunde (Traits), die stabile oder situativ bedingte Unterschiede im Verhalten beschreiben. (vgl. Bartussek, 1991; Weinert, 2004). Mit dem Fünf-Faktoren-Modell von Costa & McCrae soll ein empirisch überprüftes international reproduzierbares und somit als valide geltendes Modell für diese Studie zur Spiegelung des empirischen Befundes herangezogen werden. Mit diesem Modell lassen sich Personen anhand von fünf zentralen Eigenschaftsgruppen, sogenannten Persönlichkeitsfaktoren, charakterisieren. (McCrae & John, 1992)

Die Zuordnung der Anforderungen an Projektleitungen zu den fünf Eigenschaftsgruppen (Fünf Faktoren) (Tabelle 4) zeigt, dass es Grundeigenschaften gibt, die für das Erlernen der Rolle förderlich zu sein scheinen. So lässt sich beobachten, dass der Faktor „Gewissenhaftigkeit“ als ein Persönlichkeitsmerkmal erscheint, das für Projektplanung, -organisation, -durchführung und -controlling geeignet sein könnte. Hingegen sind Extraversion, Offenheit für Erfahrung und Verträglichkeit Persönlichkeitsmerkmale, die, ausgeprägt vorhanden und gefördert, die kommunikativen und sozialen Aufgaben erleichtern könnten. Lediglich für Neurotizismus, also emotionale Sensibilität gilt, dass sie in niedriger Ausprägung für die Rolle der Projektleitung förderlich ist, weil sie dann eine hohe Belastbarkeit und eine rationale, analytische Arbeitsweise bedeuten kann.

	FÜNF FAKTOREN				
	NEUROZITISMUS <ul style="list-style-type: none"> • besorgt • selbstmitleidig • angespannt • empfindlich • instabil 	EXTRAVERSION <ul style="list-style-type: none"> • aktiv • tatkräftig • enthusiastisch • kontaktfreudig • kommunikativ 	OFFENHEIT FÜR ERFahrungen <ul style="list-style-type: none"> • künstlerisch • neugierig • ideenreich • verständnisvoll • originell • breit interessiert 	VERTRÄGLICHKEIT <ul style="list-style-type: none"> • verständnisvoll • verzeihend • großzügig • freundlich • sympathisch • vertrauensvoll 	GEWISSENHAFTIGKEIT <ul style="list-style-type: none"> • effizient • organisiert • planvoll • zuverlässig • verantwortungsvoll • sorgfältig
ANFORDERUNGEN AN PROJEKT-MANAGER	<ul style="list-style-type: none"> • stressresistent • sachlicher, lösungsorientierter Umgang mit Konflikten 	<ul style="list-style-type: none"> • gute persönliche Beziehungen pflegend • Teambildungs- und –führungs-kompetenz • Führungs-kompetenz • kommunikative Kompetenz • Verhandlungsgeschick • Entscheidungsstärke 	<ul style="list-style-type: none"> • kreativ • innovationsstark 	<ul style="list-style-type: none"> • Überzeugungskraft • konfliktmanagementfähig • empathisch • gute Beziehungen pflegend 	<ul style="list-style-type: none"> • verantwortungsvoll • zielorientiert • effizient • planvoll

Tabelle 4: Eigene Zusammenstellung nach: McCrae & John 1992, den Ausführungen zu den Anforderungen in Kap. 1 und den empirischen Befunden

Da in der Persönlichkeitspsychologie davon ausgegangen wird, dass sich persönliche Eigenschaften über das 30. Lebensjahr hinaus weiter entwickeln und verändern, allerdings mit zunehmendem Alter moderater (vgl. Srivastava et al., 2003), bzw. Stabilität bis etwa zum 55. Lebensalter langsam zunimmt (Asendorpf, 2011) stellt sich nun die Frage, wie sich Persönlichkeit auf der Grundlage der als stabil geltenden Persönlichkeitsmerkmale entwickelt. Hierzu wird der Diskurs der neurobiologisch inspirierten Persönlichkeitsforschung als zweite theoretische Perspektive herangezogen, der die Erkenntnisse der Persönlichkeitspsychologie rezipiert und reflektiert. Anhand der Spiegelung des bisherigen Befundes gegen die lerntheoretischen Diskurse der Neurobiologie werden zwei Irrtümer im betriebswirtschaftlichen Diskurs und im Praxisfeld verdeutlicht: Die Annahme, die Rolle der Projektleitung sei durch formale Ausbildungskonzepte erlernbar und die Annahme, es gäbe die ‚passende‘ Projektleitung.

3. Professionalisierung von Projektleitungen aus Sicht der Persönlichkeitsforschung

Der Diskurs der neurobiologisch inspirierten Persönlichkeitsforschung formiert sich entlang der Frage, inwieweit Persönlichkeitseigenschaften bzw. unser Temperament genetisch determiniert sind und ob, inwieweit und wodurch diese veränderbar sind. Insgesamt lässt sich zwar beobachten, dass sich die traditionelle neurobiologische Forschung dadurch auszeichnet, dass ihr Schwerpunkt auf der Schwangerschaft und den ersten drei Lebensjahren liegt, da davon ausgegangen wird, dass diese die Persönlichkeit entscheidend prägen (z.B. Roth, 2003). Allerdings gewinnt in den letzten Jahren, vor allem ausgelöst durch technische Innovationen, das Schul- und Erwachsenenalter an Bedeutung. Die Erkenntnis über die lebenslange Plastizität des Gehirns, zur Vernetzung der Hirnareale und zu neuronalen Verknüpfungen führt zu der Erkenntnis, dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist: „...über die Lebensspanne werden neue Informationen aufgenommen, bestehende Gedächtniseinheiten verändert oder mit neuen Eindrücken in Zusammenhang gebracht.“ (Brand & Markowitsch, 2008, S. 69)

Ausgehend von den Beobachtungen der Neurobiologie prägen uns die vier Ebenen der Persönlichkeit, nämlich die vegetativ-affektive Ebene, die Ebene der emotionalen Konditionierung, die Ebene der limbischen Areale der Großhirnrinde sowie die kognitiv-kommunikative Ebene (Roth, 2003, S. 88ff.) Im Hinblick auf die Fragestellung, wie sich Persönlichkeit entwickelt, bzw. ob und wie sich die Rolle der Projektleitung lernen lässt, sind die dritte und vierte Ebene wichtig, weil sie sich bis ins Erwachsenenalter hinein verändern. Wobei zu berücksichtigen ist, dass die vierte Ebene als diejenige gilt, die „am meisten von der Persönlichkeit und von der Handlungssteuerung entfernt (»Reden ist etwas anderes als Fühlen und Handeln«)“ ist (ebd., S. 95). Die dritte limbische Ebene wird vor allem durch unbewusste Erfahrung und soziales Lernen geprägt.

Vor diesem Hintergrund werden unbewusstes und bewusstes Lernen sowie Lernen aus (reflektierter) Erfahrung und im sozialen Kontext hinsichtlich der Frage diskutiert, welche theoretischen und praxisrelevanten Implikationen sich im Hinblick auf die Professionalisierung von Projektleitungen ableiten lassen:

Unbewusstes und bewusstes Lernen

Im betriebswirtschaftlichen Diskurs werden zwei Annahmen der Hirnforschung unterschätzt: Erstens ist Wissen nicht übertragbar, sondern muss vom Lernenden neu geschaffen bzw. rekonstruiert werden. Zweitens hängt der Lernerfolg von den Rahmenbedingungen ab und verläuft hochgradig unbewusst (Roth, 2008, S. 58). Der Lernerfolg sei somit einerseits vom Vorwissen abhängig, weil das Gehirn permanent auf das Vorwissen zurückgreife, abgleiche und bewerte. Andererseits sei er weder von außen noch vom Lernenden selbst steuerbar. Zudem gleiche das Gehirn neue Situationen mit alten, bekannten oder ähnlichen Situationen daraufhin ab, ob es sich um eine positive und vorteilhafte oder um eine negative und schmerzhaft Erfahrung handle und speichere das Wissen im Erfahrungsgedächtnis ab. Zudem spiele die Frage eine Rolle, ob Inhalte semantisch, d.h. in ihrer Bedeutung erfasst und so durchdrungen werden, dass sie auf andere Bereiche übertragbar seien. Das sei der Unterschied zwischen implizitem Lernen, d.h. dem Erlernen einer Fähigkeit, ohne zu verstehen, wie sie funktioniert und dem Durchdringen, das im Gedächtnis bedeute, „dass bei der Konsolidierung der entsprechenden Gedächtnisinhalte Verbindungen zu anderen Wissensschubladen hergestellt und sogar neue

Schubladen angelegt werden, in denen das Wissen abstrahiert, systematisiert und damit leichter auf andere Fälle übertragbar wird.“ (Roth, 2008., S. 67)

Im Hinblick auf die Professionalisierung von Projektleitungen bedeutet das für die Theoriebildung zu berücksichtigen, dass unbewusstes Lernen einen deutlich höheren Anteil des Lernens ausmacht als bewusstes Lernen. Wobei zum Unbewussten auch alle Inhalte hinzugezählt werden, „die das Gehirn ohne Bewusstsein abarbeiten kann, weil es dafür Routineprogramme enthält (Roth, 2003; S. 78), Inhalte des prozeduralen Gedächtnisses, d.h. Fertigkeiten, die wir beherrschen, ohne dass wir erklären könnten, warum und wie sowie alle Inhalte des Erfahrungsgedächtnisses (ebd., S. 78). Dass unbewusstes Lernen ständig stattfindet, aber als nicht steuerbar gilt und zudem von der individuellen Gedächtnisleistung und dem individuellen Lernstil abhängt, bedeutet zudem für die Professionalisierung von Projektleitungen, dass dies ein individueller, nicht steuerbarer und hinsichtlich der Wirksamkeit nicht vorhersehbarer Prozess ist. Bereits Scheunpflug wies darauf hin, dass der Mensch kein Computer ist, auf den Software installiert werden kann (Scheunpflug, 2001). Darüber hinaus lässt sich aus der Rolle des Vorwissens ableiten, dass z.B. Methodentrainings und fortgeschrittene Seminare zu Soft Skills, in denen z.B. die Methoden des Konfliktmanagement auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen vermittelt, eingeübt und reflektiert werden, ein notwendiges, aber kein hinreichendes Weiterbildungsinstrumentarium sind. Sie sind notwendig als Vorwissen, für Re-Enkodierung, d.h. die erneute Verarbeitung nach Abruf des Gedächtnisinhalts und um Inhalten ggf. die erforderliche Aufmerksamkeit zu verschaffen (vgl. Brand & Markowitsch, 2008, S. 71ff). Wobei weder die Bedeutung des impliziten noch des prozeduralen Wissens gering zu schätzen sind, da sie das Gehirn entlasten und dazu beitragen, dass Projektleitungen Aufgaben, die wichtig und bekannt sind, routiniert bearbeiten können, ohne dass dies bewusst wird (vgl. dazu die Ausführungen zu Routineleistungen des Gehirn bei Roth 2003, S. 81). Dieser Aspekt gibt Anlass zu der These, dass Projektleitungen, die scheinbar intuitiv die Anforderungen erfüllen, über eine hohe prozedurale Leistungsfähigkeit im Projektmanagement verfügen. Um diesen Gedanken weiter zu verfolgen, wäre ein Anschluss an die empirischen pädagogischen Forschungen zum Expertise-Erwerb (Boshuizen et al., 2004; Gruber & Palonen, 2007) sinnvoll, die an die Forschungen der Psychologie zum Novizen-Experten-Paradigma von Dreyfus & Dreyfus (1987) anschließen und Forschungen der Neurobiologie, z.B. zur Plastizität des Gehirns, reflektieren. Dass Lernen weitgehend unbewusst bzw. informell stattfindet, wird zudem im theoretischen Diskurs der Pädagogik einerseits im Bereich der Organisationspädagogik, z.B. bezogen auf informelle Lernhandlungen im betrieblichen Kontext (Molzberger, 2008) und andererseits im Bereich Weiterbildung unter der Fragestellung, wie nachhaltiges informelles Lernen ist und wie es in institutionalisierte Lernformen integriert werden kann (z.B. Wittwer & Kirchhoff, 2003) diskutiert. Daher könnte sich im Anschluss an diese Studie die Spiegelung der Befunde gegen die Diskursformationen der Erziehungswissenschaft anbieten.

Lernen aus (reflektierter) Erfahrung und im sozialen Kontext

Auch das Lernen aus Erfahrung und im sozialen Kontext spielt für die Professionalisierung von Projektleitungen eine im betriebswirtschaftlichen Diskurs bislang unterschätzte Rolle. Besonders die Erkenntnisse zu den Aspekten Aufmerksamkeit, das Lernen in der sozialen Gruppe bzw. im Projektteam sowie die Rolle der Reflektion bzw. der Evaluation von in den Projekten gemachten Erfahrungen sind bislang im betriebswirtschaftlichen Diskurs nicht rezipiert worden.

Dabei wird unterschätzt, dass sich unbewusstes und reflektiertes Lernen vor allem durch die Aufmerksamkeit, die einem neuen Inhalt gewidmet wird, unterscheidet (Brand & Markowitsch, 2008; Roth 2003). In der Hirnforschung wird zunächst von einem unbewussten Prozess ausgegangen, bei dem das Gehirn einen Inhalt als „wichtig“ und „neu“ dadurch identifiziert, dass es noch kein Routineverfahren besitzt, um ein Problem zu lösen. (Roth, 2003, S. 81). Wird das Problem gelöst, wird die Erfahrung gemeinsam mit dem empfundenen Erregungsmuster im Erfahrungsgedächtnis abgespeichert. Dabei kann es sich sowohl um ein positives als auch negatives Erregungsmuster handeln. Zu beobachten ist, dass im neurobiologischen Diskurs übereinstimmend beschrieben wird, dass die positive Erfahrung den Lernerfolg erhöht, während eine negative Erfahrung das Lernen blockiert. (vgl. Roth, 2003; Hüther, 2008, die die dahinter stehende Aktivierung von Hirnarealen und den damit verbundenen hormonellen Prozess

beschreiben) Im Hinblick auf die Professionalisierung von Projektleitungen kann daraus abgeleitet werden, dass dem Lernen durch Erfahrung mehr Raum gegeben werden sollte. Das Projekt selbst ist Erfahrungsraum und Ort des Lernens. Berücksichtigt man darüber hinaus die Hinweise der Neurobiologie zum Gehirn als Sozialorgan bzw. zur Fähigkeit des Gehirns, sich im sozialen Gefüge und durch soziale Erfahrungen zu strukturieren, neuronale Verschaltungen zu stabilisieren und neue Verschaltungen zu begünstigen (Hüther, 2008, S. 47), sollten die Stakeholder eines Projekts als soziales Gefüge in den Erfahrungsraum einbezogen werden. Das bedeutet ein ganzheitliches Verständnis vom Projekt und vom Lernen als individuellen und sozialen Raum der Einzel- und Teamerfahrung sowie der individuellen und gemeinsamen kognitiven Verarbeitung von Erfahrung. Bezogen auf die Professionalisierung von Projektleitungen bzw. die Frage, wie Projektleitungen gute Projektleitungen werden, lässt sich daraus ableiten, dass dem Lernen aus positiven und negativen Erfahrungen, aus Fehlern sowie dem organisationalen Lernen bei der Theoriebildung und bei der Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen mehr Raum gegeben werden sollte. Hier könnte zusätzlich zu den Forschungen der Neurobiologie an Untersuchungen des pädagogischen Diskurses, speziell zu erfahrungsbasierten Lernprozessen im Hinblick auf die Evaluation von Erfahrungen (z.B. Kuper, 2009) und auf informelles Lernen durch Erfahrung und Reflexion (z. B. Guellali, 2009) angeschlossen werden.

Insgesamt zeichnet sich nicht nur eine Individualisierung, sondern auch eine Verlagerung der berufsbegleitenden Weiterbildung von Ausbildungszentren in die Unternehmen ab, wie sie in einzelnen Publikationen im praxisorientierten Diskurs der Betriebswirtschaftslehre bereits beschrieben aber bislang noch nicht theoriebasiert diskutiert werden, beispielsweise in Form von Training-on-the-job, das durch interne Mentoren begleitet wird. Das könnte auch bedeuten, dass non-formale Ausbildungsinstrumente, die in den beiden untersuchten Unternehmen bislang lediglich zur Problemlösung oder für die Karriereplanung verwendet werden, zukünftig als Begleitinstrument zur Unterstützung der Reflektion von Erfahrungen eingesetzt werden. Aber auch die im befragten Unternehmen üblichen Präsentationen von Erfahrungen/Erfolgen könnten wirksamer genutzt werden, z.B. als Raum für Evaluation und Reflektion von individuellen und Teamerfahrungen.

Damit deutet sich an, dass die Bedeutung des Lernens aus Erfahrung, die sich wie ein roter Faden durch den Diskurs der Persönlichkeitsforschung zieht, ein Eckpfeiler sein könnte, der zu einem Paradigmenwechsel für die Theoriebildung zur Professionalisierung von Projektleitungen und für Überlegungen zur berufsbegleitenden Weiterbildung führt.

Ergebnis

Die Untersuchung zeigt: Die Defizite im betriebswirtschaftlichen Diskurs und in der berufsbegleitenden Ausbildungspraxis entstehen aufgrund eines verkürzten, technischen Verständnisses von Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und Verhaltensänderungen. Diese Defizite spiegeln sich in den untersuchten Unternehmen wider:

Zwar wird in den Unternehmen wahrgenommen, dass die üblichen formalen Trainings und Zertifizierungen darauf beschränkt sind, Projektmanagementmethoden zu vermitteln und einzuüben. Dennoch hinterfragen die Führungskräfte und Projektleitungen ihre Beobachtung, dass es Projektleitungen gibt, die scheinbar intuitiv die an sie gestellten Anforderungen durch die ‚passende‘ Persönlichkeit erfüllen nicht, sondern fokussieren sich auf ein daraufhin besser abgestimmtes Recruiting-Verfahren.

Die Spiegelung dieses Befundes gegen den theoretischen Diskurs der Persönlichkeitsforschung bestätigt diese Beobachtung teilweise. So lässt sich anhand des Diskurses der Persönlichkeitspsychologie zwar bestätigen, dass es stabile Persönlichkeitsmerkmale gibt, die sich mit zunehmendem Alter verfestigen. Auch bestätigt der Abgleich von Persönlichkeitsmerkmalen nach dem Fünf-Faktoren-Modell von Costa & McRae mit den Anforderungen an Projektleitungen, dass es Charaktereigenschaften gibt, die das Erlernen der Rolle erleichtern oder erschweren. Die Frage nach der Professionalisierung, d.h. wie eine Projektleitung eine gute Projektleitung wird, bleibt unbeantwortet. Die Spiegelung dieses Ergebnisses gegen lerntheoretische Ansätze der neurobiologischen Persönlichkeitsforschung zeigt, dass das Vermitteln von Wissen und das Bilden von Routinen, wie sie durch formale berufsbegleitende Weiterbildungskonzepte gefördert werden,

ein notwendiges aber kein hinreichendes Lernangebot sind. Sie vernachlässigen das Lernpotential des unbewussten/informellen Lernens bzw. des Lernens aus (reflektierter) Erfahrung im sozialen Gefüge. An dieser Stelle zeigt sich, dass der betriebswirtschaftliche Diskurs ein Theoriedefizit hat, welches darin besteht, dass der Diskurs der Persönlichkeitsforschung bislang nicht rezipiert und reflektiert wird. Dieses Theoriedefizit wird derzeit nur durch vereinzelte theoretische Studien (z.B. Herbolzheimer mit seinem Modell für die Entwicklung unternehmerischer Kompetenz) und durch Veröffentlichungen von Unternehmen, die ihre hauseigenen Entwicklungen zum Training-on-the-job vorstellen, aufgebrochen. Ein Paradigmenwechsel kündigt sich an.

Weiterführende theoriegeleitete Studien, die z.B. Diskursformationen der Persönlichkeitsforschung in die Betriebswirtschaftslehre importieren, könnten dazu beitragen, Theorien zur berufsbegleitenden Weiterbildung zu entwickeln, die auf einem breiter gefassten Lernverständnis und mithin auf einem weniger technokratischen Menschenbild basieren. Auch könnte an den pädagogischen Diskurs angeschlossen werden, der die Implikationen der Persönlichkeitsforschung bereits aufgreift und im Hinblick auf die Persönlichkeit von Lehrkräften und Schulleitungen (Bromme 2008) bzw. im Hinblick auf Expertise-Erwerb (Boshuizen et al., 2004; Gruber & Palonen, 2007) reflektiert und weiterführt. Bezogen auf das Praxisfeld bzw. die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen zur Professionalisierung von Projektleitungen deuten die Ergebnisse an, dass eine Ausweitung der Konzepte im Hinblick darauf erforderlich ist, das Projekt als Erfahrungsraum zu nutzen, unbewusst Gelerntes zugänglich zu machen und das Lernen aus reflektierter Erfahrung zu stärken.

Literatur

- Adžić, M., (2006). *Matrixstrukturen in multinationalen Unternehmen. Anwendungsfelder, Informationsfluss und Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH.
- Asendorpf, J. B. (2011). *Persönlichkeitspsychologie – für Bachelor* (2. Aufl.). Heidelberg 2011: Springer-Verlag.
- Bartussek, D. (1991): Sechzig Jahre faktorenanalytische Persönlichkeitsforschung: Ein Überblick über vier Gesamtsysteme der Persönlichkeit. *Trierer Psychologische Berichte*, 18. (5), 1-42.
- Bea, X. & Scheurer, S. (2011). Trends im Projektmanagement. Vom Management von Projekten zum projektorientierten Unternehmen. *zfo Zeitschrift Führung + Organisation*. 80 (6), 425-431.
- Boshuizen, H., Bromme, R. & Gruber, H. (Hrsg.) (2004). *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Kluwer: Dordrecht.
- Brand, M. & Markowitsch, H. J. (2008). Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive – Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In U. Herrmann (Hrsg.), 69-85.
- Brings, K. (1976). Erfahrungen in der Matrixorganisation. *Zeitschrift für Organisation*. 42 (2), 72-80.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In Helsper, W. & Böhme, J. (Eds.). *Handbuch der Schulforschung* (2. Überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 803-819.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Ford, R.C. & Randolph, W.A. (1992). Cross-functional Structures: a Review and Integration of Matrix Organization and Project Management. *Journal of Management*. 18 (2), 267-294.
- Göhlich, M., Weber, S. M. & Wolff, S. (Hrsg.) (2009). *Organisation und Erfahrung, Beiträge der AG Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruber, H. & Palonen, T. (Hrsg:) (2007). *Learning in the workplace - new developments. Research in educational sciences*. 32. Finnish Educational Research Association (FERA). Turku.
- Guellali, C. (2009). Führen und Lernen aus Erfahrung. In Göhlich, M. et al. (Hrsg.), 195-204.
- Herbolzheimer, C. W. (2005). *Multiprojektmanagement, Personalentwicklung und Weiterbildung. Multiprojektmanagement als Promoter für die Entwicklung unternehmerischer Kompetenz von Mitarbeitern*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Herrmann, U. (Hrsg.) (2009). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lernen* (2. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hüther, G. (2008). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In U. Herrmann (Hrsg.) (2008), 41-48.
- Kolodny, H. F. (1988). Führung in der Matrix. In Reber, G. & Strehl, F. (Hrsg.). *Matrix-Organisation. Klassische Beiträge zu mehrdimensionalen Organisationsstrukturen*. Stuttgart: C.E. Poeschel Verlag, 31-42.
- Kuper, H. Evaluation und Erfahrung (2009). In: Göhlich, M. et al. (Hrsg.), 91-101.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992): An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality* (60), 175-215.
- Molzberger, G. (2008). *Rahmungen informellen Lernens: Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Nixon, P., Harrington, M. & Parker, D. (2012). Leadership performance is significant to project success or failure – a critical analysis. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 16 (2), 204-216.
- Palt, B. (2013). Partizipation und Führung in der Matrix-Organization. In Weber, S.M., Göhlich, M., Schröer, A., Fahrenwald, C. & Macha, H. (Eds.) (2013). *Organisation und Partizipation Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 229-237.

- Pannenbäcker, K. (2011). IPMA-Zertifizierung von Projektpersonal – heute und morgen. *projektMANAGEMENT aktuell* (04), 35-38.
- Pervin, L. A., Cervone, D. & John, O. P. (2000): *Persönlichkeitstheorien* (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reuter, M.(2011). *Psychologie im Projektmanagement. Eine Einführung für Projektmanager und Teams*. Erlangen: Publics. Publ.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert* (neue, überarb. Auflage.). Frankfurt a.M: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Roth, G. (2008). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Hrsg.), 58-68.
- Scheunpflug, A. (2001). *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Srivastava, S., John, O.P., Gosling, S.D. & Potter, J. (2003): Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology* 2003, (84), 1041-1053.
- Steeger, O. (2011a). Mitarbeiter für die Projektwirtschaft „beschäftigungsfähig“ machen. Projektwirtschaft – die Arbeitsform der Zukunft setzt sich durch. *projektMANAGEMENT aktuell* (02), 3-10.
- Steeger, O. (2011b). „Wir leisten heute deutlich mehr!“ Erfolgreiches PM im Mittelstand – Beispiel J.A. Becker & Söhne. *projektMANAGEMENT aktuell* (04), 12-17.
- Weinert, A. B. (2004): *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Auflage). Weinheim 2004: Beltz Verlag.
- Wittwer, W. & Kirchhof, S. (Hrsg.) (2003). *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München: Luchterhand 2003.

Pädagogische Inklusion: ein dogmatisches Menschenbild?¹

Harm Paschen

Universität Bielefeld, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Mit den nationalen politischen Anerkennungen der Behindertenrechtskonvention (BRK) der UN ist eine pädagogische Inklusion, und damit ein neues pädagogisches Paradigma, bildungspolitisch absolut verpflichtend. Der menschenrechtliche historische Hintergrund, das Menschenbild der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung (1776), begründet die Wahrheit der Menschenrechte mit ihrer naturrechtlichen Selbstverständlichkeit (*“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.”*). Diese dogmatische Basis ist wie andere Dogmen in der Pädagogik ein lebensweltliches Problem für die Erziehungswissenschaft. Dogmen werden sowohl für kritisch abzulehnend wie für selbstverständlich gehalten. Daraus ergibt sich, dass auch das dogmatische Menschenbild einer Pädagogischen Inklusion erziehungswissenschaftlich durch eine pädagogische Dogmatik empirisch, diskursiv und argumentativ bearbeitet und nach ihren Voraussetzungen und Bedingungen gesichert werden muss.

ABSTRACT. After a political acceptance of the *Convention on the Right of Persons with Disabilities* of the UN by a nation (like Germany) there is Inclusion Education as new pedagogical paradigm which has to be followed mandatory. The historical background in human right terms – the view of the declaration of independence (1776) of the Human Being – based the truth by the self-evidence of natural law. (*“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.”*). This dogmatic base is a problem of life-world for the Science of Education as other dogmas. Dogmas are based on different ways of life. Therefore dogmas are understood both rejected critical and self-evident. It follows from this that also the dogmatic view of the Human Being on Inclusive Education has to be worked on empirically, discursive, and argumentative from a Pedagogical Dogmatic by Education Science. And it has to be secured also with its prerequisites and conditions.

Begrüßung und Fragestellung

Eine key note vorzutragen hat nichts mit Dur oder Moll zu tun, sondern hat auch die Bedeutung von Grundton und Leitmotiv. Liest man das obige Abstract, dann hängt schon von dem jeweiligen Verständnis von *Dogma* und *dogmatisch* ab, ob das Folgende für interessant, wichtig und notwendig befunden wird. Wenn es viele und verschiedene Menschenbilder gibt, dann müssen sie zunächst alle als kontingente (beliebige) erscheinen. Werden nun einige oder eines von ihnen zu Recht als richtiger verstanden als andere, muss dieses als dogmatisch nach alltäglichem Verständnis gehalten werden, wie als Dogma auch.

Im Folgenden werde ich in vier Abschnitten versuchen, an einem Beispiel (Inklusion) die Bedeutung pädagogischer Dogmen wie auch Menschenbilder als Dogmen verständlicher zu machen: 1. Inklusion als Paradigma, 2. Pädagogische Paradigmen als Dogmen, 3. Pädagogische Inklusion als pädagogisches Dogma und 4. Menschenbilder als pädagogische Dogmen (wie z.B. das Menschenbild der Erziehungswissenschaft).

1. Inklusion als neues Paradigma für die Pädagogik

Mit der Zustimmung vieler Nationen zur BRK wird Inklusion nach der *Pädagogischen Integration* als spezieller Fortschritt der Menschenrechte als eine *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* der UNO (in Deutschland als *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* – BRK – im Bundestag und von den Ländern übernommen) und dabei auch von den Schulministerien in Ansätzen für pädagogische Institutionen als ein neues Paradigma umgesetzt.

Neue Paradigmen werden pädagogisch allgemein als positiv, modern und notwendig aufgenommen (bis nach einem Jahrzehnt ein neues Paradigma auftaucht): Pädagogische Inklusion sei nach ihrer bildungspolitischen Annahme in den Ländern nicht mehr zu diskutieren, da sie ohne Alternative und nur noch zu realisieren sei.

Inklusion führt damit auch ein Menschenbild mit sich, und zwar sogar ein zentrales: Das der Menschenrechte. Dies geht europäisch wohl auch auf die Grundlagen der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung zurück, deren Begründung US-amerikanisch schlicht und entschieden auf naturrechtliche Evidenz zurückgeführt wird („we hold these truths to be self-evident“), hinter der aber unter anderem die Philosophien von Locke, Rousseau und Kant stehen (wikipedia: declaration of independence, 1.7.2014).

Wenn nun ein Menschenrechtsbild und Inklusion auch pädagogische, möglicherweise kontingente Paradigmen sind, ist es wissenschaftlich wichtig, herauszufinden wie die Erziehungswissenschaft damit umgeht bzw. umgehen kann. Als Basis dogmatischer Paradigmen stehen zwar meist Lebensformen, die allerdings nicht wissenschaftlich begründet werden können.

In der Häufung (z. B. immer häufiger neu geborene Paradigmen) müssen nicht nur diese kritisch bearbeitet werden, sondern auch der Begriff *Paradigma* selbst, da dieser eigentlich nicht das ist, was Kuhn wissenschaftlich eingeführt hatte. Seine wissenschaftlich am Beispiel der Physik mit ihren seltenen historischen Paradigmenwechsel und seine Theorie kann nicht mit ihrem Renommee analog auf jeden kleinen Veränderungswunsch übertragen werden, da dadurch der Begriff wertlos wird.

Es muss (immer wieder) klar sein, wie Erziehungswissenschaft epistemisch verstanden werden kann, da ihre Wissenschaftlichkeit durchaus nicht unumstritten ist. Ein *neues Paradigma* ist dabei keine epistemisch solide Basis.

2. Pädagogische Paradigmen als pädagogische Dogmen

Erstaunlich mag es für manchen Pädagogen und Erziehungswissenschaftler sein, dass *nicht immer schon* allgemein und auch pädagogisch Dogmen für wissenschaftlich nicht zu bearbeitende Phänomene waren, dass Dogmen nicht immer schon *dogmatisch*, d.h. unwissenschaftlich sein zu haben.

So hielt Tenorth (1989) pädagogische Dogmen für selbstverständlich und für eine adäquate Form des Wissens von Pädagogik. „Der Titel der Wissenschaft führt jedenfalls in die Irre, wenn er die spezifische Funktionalität dieses – pädagogischen – Wissens kennzeichnen soll. Eher ließe sich der Titel der ‚Dogmatik‘ verwenden, um die Besonderheit dieser Wissensformen für das ‚Leben‘, in Systemen und für besondere Ämter zusammenfassend zu charakterisieren und von einem Verständnis der Sozialwissenschaft als forschende [sic] Disziplin abzuheben“ (S. 698). Obwohl er bis zum Schluss den Begriff Dogma verwendete, wollte er selbst aber zu Luhmanns systemtheoretischen *Reflexionen* übergehen: Dogmen seien selbstverständlich nötig und in den 1920er Jahren sogar in den Geisteswissenschaften selbstverständlich neutral (Erich Rothacker (zuletzt 1954). Allerdings müssten sie (erziehungs)wissenschaftlich (das wäre auch für Rothacker geltend: Empirisch zu belegen) abgesichert werden.

Der Begriff bzw. die Verwendungen von Paradigmen sowie anderen positiv gemeinten, aber nicht wissenschaftlich begründbaren Nomenklaturen, verlangen geradezu einen auch im Alltag *anschärfenden* Oberbegriff für die folgenden:

- Paradigmen,
- Ziele,

- Werte,
- Kontingenzformeln,
- Normen,
- Wirklichkeitsvorstellungen,
- Ideologien,
- political correctness,
- Rahmen (frameworks),
- Mythen,
- Pädagogiken,
- Menschenbilder,
- Ansätze,
- Reflexionen.

Als Basis für pädagogische Dogmen sind schon früher (aber nicht auf Dogmen bezogen) Lebensformen bearbeitet worden. Am eindeutigsten hat wohl Eugen Fink (1970) mit dem Slogan ‚Erziehung ist Lebenslehre‘ beruhend auf wissenschaftlich nicht begründbaren Lebensformen die pädagogische Episteme erfasst, indem er *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre* verknüpfte. Allerdings hatte auch bereits Eugen Spranger (1914) *Lebensformen* zum Gegenstand seiner geisteswissenschaftlichen Pädagogik gemacht, jedoch als nebeneinander stehende Bereiche und menschliche Persönlichkeitstypen (u.a. den geborenen Lehrer/Pädagogen). Abgesehen davon sollte auch Wilhelm Flitner (1947) mit seinen europäischen pädagogisch jeweils beherrschenden Lebensformen nicht übersehen werden.

Wenn man vor diesem Hintergrund leicht verschiedene Positionen im Allgemeinen den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Umgang mit Dogmen darstellen will, ergibt sich folgendes Bild:

Tenorth (1987): Dogmen seien selbstverständlich, müssten aber erziehungswissenschaftlich abgesichert werden.

Krope (1997): Dogmen müssten durch Wissenschaft überwunden werden.

Oelkers (1987/²1992/⁴2005): (Reformpädagogische) Dogmen sind kritisch zu analysieren.

Meder (1987/2004): Der eigene Ansatz sei selbstverständlich ein Dogma, solle aber plausibel gemacht werden.

Ladenthin (2012): Dogmatische Dogmen steuerten empirische Ergebnisse.

Zum erziehungswissenschaftlichen Umgang gehören nun mit den Dogmen-Pionieren die wissenschaftlichen Sicherungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten. Dies kann in folgenden drei Ansätzen dargestellt werden:

- a. Pragmatische Sicherungsmöglichkeiten:
Empirisch: Tenorth, aber Ladenthin entlarvt Empirisches als dogmatisch.
Diskursiv: Meder: in Diskursen plausibel machen.
Plausibilitätskontrolle: Paschen, Wigger.
- b. Innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Pädagogische Dogmatik Nach *Meder* 2004 sei der erste und einzige Harm Paschen, der es aber anders bezeichne. Dazu können aber auch die Untersuchungen einer pädagogischen *Erkenntnispolitik* (Reichenbach u.a.2011) gerechnet werden.
- c. Erziehungswissenschaft als eine dogmatische Wissenschaft, wie beispielhaft die Rechtswissenschaft sich versteht: In Deutschland und Frankreich sei ihr das Gesetz das Dogma, wie in Großbritannien auf andere Weise das *case law* oder im Islam die Sharia. Das Wissenschaftliche sind dann die wissenschaftlich kontrollierten konkreten Ableitungen.

Da Pädagogische Inklusion ein Thema der Tagung ist, kann man hier (wie auch bei Menschenbildern) Inklusion als ein pädagogisches Dogma erziehungswissenschaftlich als Beispiel nehmen.

3. Pädagogische Inklusion als pädagogisches Dogma

Nachdem die UN-Konvention zum Teilhaberecht von Personen mit Behinderungen von Deutschland und seinen Ländern akzeptiert ist, wird auch die pädagogische Inklusion über die Integration hinaus zum Dogma, wie 1948 die *Universal Declaration of Human Rights*.

Die zugrunde liegenden gewünschten Lebensformen sind Demokratie und Humanität. Diese Grundüberzeugungen sind weder (wissenschaftlich) begründbar noch alternativlos.

An diesem Beispiel der Inklusion können wir auch Eigenschaften von Dogmen finden:

Einige Eigenschaften von Dogmen, auch bei [Inklusion]

Zwei Perspektiven:

1. Anhänger des Dogmas

Alternativlos [bildungspolitisch geklärt]
 Entspricht demokratischer Teilhabe
 Entspricht mod. Pädagogik (kompetentes Kind)
 Alle Kinder sind anders
 Keine diskrim. Differenzen verwenden
 Totale Individualisierung
 Zusammen lernen ist besser
 Strengem Dogma folgen: Hinz 2012

2. Gegner des Dogmas

Alternativen [Förderschule]
 Kindeswohl ist höheres Dogma
 Entwicklungsadäquatheit
 Defizite sind etwas Besonderes
 Dekategorisierung, Wirklichkeitsverlust
 Differenzierung
 Norwich's dilemmata, Puls
 Balancen: Winkel 2011

Nach Feststellung eines Ansatzes bzw. Konzepts als Dogma ist dies erziehungswissenschaftlich abzusichern. Dazu gibt es argumentative Analysen wie die Qualität von Stützungen von Argumenten und ihre Gewichtungen. Dazu sind auch die Rahmenbedingungen sowie die Voraussetzungen und Bedingungen zu klären. Dabei stoßen wir zunächst makroepistemisch auf entscheidungsrelevante Kernprobleme, die vornehmlich zu bearbeiten sind:

- a. Überprüfung von Positionen zur Realisierung des pädagogischen Dogmas *Pädagogische Inklusion* Was immer pädagogisch Inklusion zu sein beansprucht, muss auf seine *Kompatibilität zur Behindertenrechtskonvention* geprüft werden. Dabei können bestimmte Artikel unterschiedlich interpretiert werden. So haben Studierende auf die Frage nach der Kompatibilität von Winkels Balance-Ansatz zur BRK sowohl mit Ja und Nein geantwortet mit entsprechender Heranziehung bestimmter Artikel der BRK.
- b. Wie sind die Forderungen unterschiedlicher und **nicht kompatibler Dogmen** wie Inklusion, Standards und Exzellenz, Kindeswohl realisierbar?
- c. Wie kann die bei Inklusion *nicht umgehbare Frustration* von Schülern mit Behinderungen, die immer oder häufig erleben, dass sie „schlechter“ sind, pädagogisch beurteilt werden: als realistische Gewöhnung an die alltägliche Teilhabe am Leben außerhalb der Schule oder doch überwindbar, beispielsweise durch *Dekategorisierung* oder Lernprozesse für inklusiven Umgang der nicht mit Behinderungen betroffenen Lehrer, Schüler und Eltern?
- d. Wie kann verhindert werden, dass während eines (möglicherweise langjährigen) Erfahrungsprozesses der Inklusion die betroffenen Schüler mit Behinderungen nicht zu *Versuchsschülern* mit irreversiblen Erfahrungen werden?

- e. Wie können NORWICHs [unlösbare] Dilemmata (nach Yi 2010, 206/7), d.h. das *Identifikationsdilemma* (NORWICH 2008, 70), das *curriculare* (NORWICH 2008, 111f.) und das *örtliche Dilemma* (2008, 149) gelöst werden?
- f. Ist erziehungswissenschaftlich nachweisbar, dass in inklusiven Schulen die Schüler ohne Behinderungen ebenfalls bessere oder gleichwertige *kognitive Resultate* erreichen wie in nicht inklusiven Schulen? (Schmoll 2013: „Eine Studie offenbart die Vorteile von Hochbegabtenklassen – und widerlegt die Inklusionsbegeisterung der Bildungspolitiker.“)
- g. Ist anstelle einer Separation von Schülern mit Behinderungen eine Separation zwischen Schülern nach *unterschiedlichen Behinderungen* oder nach *Graden der Behinderung* nicht schon eingetreten?
- h. Wie sind **junge Menschen mit Behinderungen** anthropologisch überhaupt *zu verstehen*? Als Menschen mit Defiziten (Winkel 2012) oder als Menschen, die eben anders als auch andere seiende Menschen sind (HINZ/BOBAN 2003)? Pennac 2009 hat eindrucksvoll empathisch aus eigenem Schulerleben das Verstehen von Schülern mit Schulkummer vorgeführt. Außerdem lassen sich vertiefte und sehr differenzierte, auf Stützung angelegte Verstehensperspektiven von *seelenpflegebedürftigen* jungen Menschen in Rudolf Steiners Anthroposophie finden (QUADFLIEG 1998; Selg 2011).
- i. Wie kann gesichert werden, dass nach der inklusiven Schulzeit die ehemaligen Schüler mit Behinderungen auch in der *Arbeitswelt* inkludiert sein können? D. h. ist eine inklusive Schulzeit nicht sinnlos ohne eine derartige inkludierte Arbeitswelt?
- j. Bedürfen inklusive Schulen nicht einer besonderen Pädagogik, die einerseits eine *inklusive Didaktik und Methodik* aufweist (wie die Montessori- oder Waldorfpädagogik), andererseits aber mit Kompetenz- und Standards-Didaktiken und -Methoden nicht kompatibel ist?
- k. Wie ist die *Entwicklung von inklusiven Schulen* zu verstehen, bzw. anzulegen und zu steuern? Als ein *irreversibler (langjähriger) Prozess* ähnlich der Arbeiter- oder Frauenbewegung, als *eine offene Aufgabe* mit undogmatischen Veränderungen aufgrund neuer Erfahrungen ähnlich der Entwicklung einer Partei wie den Grünen oder als *einen Schultyp mit eigener Pädagogik* neben anderen Schulpädagogiken der freien Wahl (das Kriterium ist das individuelle Wohl des Kindes)?

Zu einer Plausibilitätskontrolle gehört als erziehungswissenschaftliche Stützung eines pädagogischen Dogmas neben den eben genannten zu klärenden Voraussetzungen und Bedingungen als Prämissen einer Argumentation (siehe Muster einer vollständigen pädagogischen Argumentation unter Anmerkung 2) dann auch *eine weitere Prämisse des Inkaufnehmens*, wie beispielweise Mediziner ihren Patienten Risiken bewusst machen oder wie die justiziable Informationen im medikamentösen Beipackzettel.

Die Gewichte einer Argumentation müssen durch Berücksichtigung von Kontraargumenten realistischer gemacht werden. Professionelle Plausibilität als Durchschnitt aller Plausibilitäten der Prämissen oder Argumente kommt bei einer Skala von 0-1 meist nur auf 0.4-0.6. Wenn eine Abwägung zwischen Pro- und Kontra-Argumenten 0.0 ergibt, bedeutet dies eine pädagogisch nicht praktische Unentschiedenheit; 1 dagegen bedeutet Fanatismus (Paschen 1994, 1996b).

4. Menschenbilder als pädagogische Dogmen: Menschenrechte, Inklusion, Kindeswohl – Menschenbild als pädagogische Basis und Orientierung

Menschenbilder als pädagogische Basis und Orientierung werden in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft verwendet, um eine *Pädagogik ihrem Kern* nach vorzustellen [z. B. Schieren 2012], in bestimmten Bereichen zu typisieren [Heilpädagogik: Haeblerlin 2010; Erziehungswissenschaft: Meinberg 1988, Kühnle 2003], zu kritisieren [Böhlemann u.a. 2010] und zu ersetzen oder ein anderes Bild zu verlangen.

Pädagogisch hat so jeder anthropologische Ansatz einen Grund, eine Orientierung oder Wirkung sowie eine Aussage, was der Mensch sei und sein sollte. *Erziehungsansätze (Unterricht und Bildung)* sind meist evident;

Lebenslehre als Menschenbildlehre und in Abhängigkeit von bestehenden und gewollten Lebensformen sind aber auch epistemisch Dogmen, die einerseits sich selbst für alternativlos und wissenschaftlich unbegründbar halten. Andererseits mit vorliegenden anderen Ansätzen (auch anderen Dogmata und Lebensformen) gesehen gibt es durchaus Alternativen, also anderen Möglichkeiten, die aber ihrerseits wiederum sich kritisch, alternativlos, eben dogmatisch verstehen.

Menschenbilder sind zugleich Bilder als geschlossene Darstellungen von möglichen Realitäten, die sich nicht mit anderen Wirklichkeiten decken. Sie können Wirklichkeiten idealisieren, kritisieren, verändern, vertiefen und ihnen Sinn geben.

Auch Menschenrechte haben wohl eine weitverbreitete *creed*, wenngleich folgende Funktionen bei genauerer Betrachtung interessant sind:

Orientierung muss nicht wie ein Straßennetz verstanden werden; dieser Begriff kann auch wie die Sterne in der marinen Navigation verwendet werden: nicht auf sie zusteuern, sondern mit ihnen den eigenen Ort bestimmen.

Ein idealisiertes Menschenbild zur *Veränderung der Wirklichkeit* einsetzen: Ein derartiges Instrument haben beispielsweise die schwedischen Soziologen Gunnar und Alva Myrdal in ihrer berühmten Untersuchung der Carnegie Foundation *An American Dilemma* [1944] empfohlen: Das Dilemma zwischen *creed* (die Rechte der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung) und empirischer Realität im Umgang mit Minoritäten. *Das unerträgliche Dilemma* war dann der Motor der langjährig unabgeschlossenen Integration.

Im *erkenntnispolitischen Kampf* (Reichenbach u.a. 2011) mit anderen Dogmen können bestimmte pädagogische Dogmen (wie z. B. Inklusion) von anderen höher stehenden überstimmt werden (z. B. das *Kindeswohl*).

Besonders interessant sind die *pädagogisch relevanten Menschenbilder* wie *Inklusion* oder die sogenannten *ganzheitlichen Pädagogiken*, welche Reduktionen, einseitige, falsche, öde, unlebendige, sinnfreie Ansätze ergänzen, ersetzen und erfüllter, vertiefter, lebendiger, *menschlicher* etc. machen wollen.

Aber alle auf Menschenbildern basierenden Pädagogiken sind ganzheitliche Pädagogiken – wie alle Pädagogiken (nicht nur die, die sich so nennen), weil sie ganzheitlich, oft auch indirekt *wirken*, positiv und negativ. Alle nehmen etwas in Kauf und decken sich nicht mit der gewollten oder kritisch erkannten Wirklichkeit. Die Wirklichkeit erreicht nie – oder nur selten – das, was Menschen gestalten wollen, sollten, müssen, können, mögen; kurz gesagt: Sie erreicht nie das ganze menschliche Programm. Deswegen gibt es immer wieder neue, alte und unterschiedliche Pädagogiken. Das gehört zu einem *Menschenbild einer dogmatischen Erziehungswissenschaft* [Pädagogik]. Meinbergs *Menschenbild der Erziehungswissenschaft von 1988* hat nur das Menschenbild einer bestimmten pädagogischen Erziehungswissenschaft beschrieben, nicht die einer Pädagogischen Dogmatik.

Anmerkungen

1. Ein Teil des Beitrags beruht auf dem Artikel: Klemenz, Dieter; Paschen, Harm (2012): *Inklusion – ein pädagogisches Dogma?* In: BILDUNG UND ERZIEHUNG 65(2012)4, S. 477 - 494
2. *Prämissen einer vollständigen pädagogischen Argumentation* (nach Paschen): Defizitprämisse, Ursachenprämisse, Alternativprämisse, Praxisprämisse, Kostenprämisse, Voraussetzungsprämisse, (neu) in Kauf nehmen-Prämisse → Schluss (siehe auch Wigger (2011)).

Literatur

- Blüm, N. (2012). Der Verlust der Kindheit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 128, 4.6.12. S. 10.
- Böhlemann u.a. (Hrsg.) (2010). *The viable person? Modern brain research biomedical en-hancement and the Christian image of man*. Berlin: LIT.
- Ehrmann, T. & Prinz, A.: Das Geschäftsmodell der Firma Vogl, Baecker & Cie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Mi 16.Mai 2012, Nr.114, S. N3].
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach.
- Flitner, W. (1947). *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*. Bad Godesberg: Küpper.
- Gesigora, L.: Reformpädagogische Wirkungen? Die neuen NRW Richtlinien, Lehrpläne der Sekundarstufe II. In: *Bildung und Erziehung* 53(2000), S.105-117.
- Haeberlin, U. (2010). *Das Menschenbild in der Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hebeisen, M. (2004). *Recht und Staat als Objektivationen des Geistes in der Geschichte. Eine Grundlegung von Jurisprudenz und Staatslehre als Geisteswissenschaften*. Biel/Bienne: Schweizerische Wissenschafts- und Universitätsverlag.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Weinheim: Beltz 1948.
- Hinz, A. & Boban, I. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Hinz, A. (o. Jahr [2010]). Interview durch Aktion Mensch. Internet Andreas Hinz. Jan 2012.
- Hinz, A. (2012) (Hrsg.). *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. 3., durchges. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Jiménez, I. (2011). Unser Kind soll kein „Inklusionskind“ sein In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 22.12.2011 – S. 32).
- Klemenz, D. & Paschen, H. (2013). Inklusion – ein pädagogisches Dogma? In: *Bildung und Erziehung* 65(2012)4, S.477-494.
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Vorrede zur 2. Aufl. Frankfurt M.: Suhrkamp 1970.
- Köbler, G. (Hrsg., 142007). *Juristisches Wörterbuch*, München: Vahlen
- Krope, P. (1997). Muss Pädagogik dogmatisch sein? Plädoyer für mehr Wissenschaftlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. In: M. Bayer. M. u.a. (1997): *Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen, S. 301 – 315.
- Kühnle, J. (2002). *Menschbild-Implikationen im Kontext der Erziehungswissenschaft. Kritische Bestandsaufnahme und Entwicklung einer neuen Perspektive*. Dissertation: Uni Heidelberg.
- Ladenthin, V. (2012). Konstruieren sich Leistungsstudien ihre eigene Wirklichkeit? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 86, 12.4.2012, S.6.
- Meder, N. (1987). *Der Sprachspieler. Der vormoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. (Schriften zur wissenschaftlichen Pädagogik, 2) 2., wesentlich erw. Aufl. 2004 Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt. Wiss. Buchgesellschaft
- Meißner, H. (2012). Es wimmelt vor lauter Kompetenzen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 5. Juli 2012, S.6.
- Myrdal, G. & Sterner, R.M.E. & Rose A. (1944). *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*. New York: Harper & Bros.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Differences, Inclusion and Disabilities*. NY: Routledge

- Norwich, B. (2014). *Addressing, Tensions, and Dilemmas in Inclusive Education. Living with Uncertainty.* NY: Routledge
- Nowotny, H. (2006). *Wissenschaft neu denken. Vom verlässlichen Wissen zum gesellschaftlich robusten Wissen.* In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): *Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft.* Münster: Westfälisches Dampfboot 2006, S.24-42.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, (zweite überarbeitete und auf Kritik antwortende Auflage ²1992). Weinheim, München: Juventa.
- Paschen, H. (1994). *Zur pädagogischen Kompetenz in Osteuropa.* In: Schiedeck, J./Stahlmann, M. (Hrsg.): *Pädagogik als Zeitdiagnose. Festschrift zum 70. Geburtstag von Heinrich Kupffer.* Neumünster, S. 106-116.
- Paschen, H. (1996a). *Was ist Pädagogik und welcher Wissenschaft bedarf sie?* In: Borelli, M./ Ruhloff, J.(Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2* Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, S.113-122.
- Paschen, H. (1996b). *Bedingte Plausibilitätsgewichte heterogener Argumente.* In: ders./ Wigger, Lothar (Hrsg.): *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente.* Weinheim, Deutscher Studien Verlag, S. 11-18.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen.* Deutscher Weinheim: Studien Verlag.
- Pennac, D. (2009). *Schulkummer. (frz.2007 Chagrin d' école).* Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Preuss-Lausitz, U. (2011). *Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020. Analyse und Empfehlung zur Umsetzung. Gutachten für die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Brandenburger Landtag.*
- Pulss 2012: *Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe (Leiter: Wolfgang Schneider. Abschlussbericht Internet unter PULSS (Juli 2014).*
- Quadflieg -, Vegesack, B. (1998). *Ungewöhnliche Kleinkinder und ihre heilpädagogische Förderung. Von der Geburt bis zur Einschulung.* Nordfildern: edition tertium.
- Rothacker, E. (1954). *Die dogmatische Denkform in den Geisteswissenschaften und das Problem des Historismus.* Wiesbaden/Mainz: Verlag der Akademie der Wissenschaften und Literatur
- Reichenbach, R. & Ricken, N. & Koller, H. (Hrsg.) (2011): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der DGfE.* Paderborn u.a.: Schöningh.
- Savigny, F. (1814). *Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft.* Goldbach: Keip Reprint. 1997.
- Schieren, J. (2012). *Das Menschenbild der Waldorfpädagogik.* In: *Erleben und lernen 2012,2*, S.4-9.
- Schmoll, H. (2012). *Was ist Inklusion. Das Reckahner Bildungsgespräch fragt nach den Bedingungen für gemeinsamen Unterricht.* In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr114, 16.5.12, S.10.*
- Schmoll, H. (2013). *Großer Fisch, kleiner Teich. Eine Studie offenbart die Vorteile von Hochbegabtenklassen – und widerlegt die Inklusionsbegeisterung der Bildungspolitiker.* In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung 63, 15.3.2013 Seite 7.*
- Selg, P. (2011). *Der therapeutische Blick. Rudolf Steiner sieht Kinder. Monographien zur geisteswissenschaftlichen Entwicklungsphysiologie und Pädagogik Bd.2,* hrsg. Ita Wegemann Institut. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Spranger, E. (1914, 1921). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit.* Halle 1921.
- Tenorth, H.-E. (1989). *Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente.* In: Baecker, Dirk; Maskewitz, Jürgen; Stichweh, Rudolf u.a. (Hrsg.): *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag.* Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). *Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen.* In: *Pädagogik 58(2006)3, S. 44-48.*

- Wigger, L. (2009). Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden. Hrsg. von Barbara Friedhäuser, Antje Langer und Annedore Prengel. Neuausgabe Weinheim: Juventa. S.353-366.
- Winkel, R. (2011). Das neue Wunschbild: alles inklusiv. Rettet die Sonderschulen! In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Do 8.12.2011 Nr. 286, S.8.
- Yi, C. (2010) : Inklusion: eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. (Ju-Hwa Lee, Schriften zur Pädagogik bei geistiger Behinderung 1). Oberhausen: Athena-Verlag.

Autorenangaben

Thomas Fuchs, geboren 1958, studierte Medizin, Philosophie und Wissenschaftsgeschichte. Promotionen in Medizingeschichte und Philosophie. Seit 2010 Karl Jaspers-Professor für Philosophische Grundlagen der Psychiatrie und Psychotherapie an der Universität Heidelberg. Leiter der Sektion „Phänomenologische Psychopathologie und Psychotherapie“. Arbeitsschwerpunkte: Phänomenologische Psychologie, Psychopathologie und Anthropologie, Phänomenologie und kognitive Neurowissenschaften, Theorie und Ethik der Psychiatrie und Medizin.

Gunter Keller, geboren 1969, besuchte als Schüler die Freie Waldorfschule Filstal (Göppingen). Nach dem Abitur Studium der Geologie in Freiburg und anschließendes Aufbaustudium zum Waldorfklassenlehrer an der Freien Hochschule Mannheim. Unterrichtstätigkeit an einer Waldorfschule im Bereich Klassenlehrer (Klasse 1-8), Geographie und Geologie Oberstufe (Klasse 9-12) sowie freien Religionsunterricht (Klasse 1-12). Seit 2005 als Dozent an der Freien Hochschule Mannheim im Bereich Grundlagen des Waldorflehrers und Methodik und Didaktik des Klassenlehrers tätig. Promotion zu dem Thema Globalisierung und Waldorfschule. Seminare, Vorträge und Veröffentlichungen zu den Themen Globalisierung, Interkulturalität, Wirtschaft, Grundlagen der Waldorfpädagogik und Methodik-Didaktik des Klassenlehrers. Gründung und Durchführung eines Lehrerseminars für Klassenlehrer in Taiwan in Kooperation mit der pädagogischen Universität in Hsinchu.

Prof. Dr. **Jochen Krautz** ist Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik, insbesondere deren anthropologische und pädagogischen Grundlagen sowie ihre didaktische und curriculare Konkretisierung in Lern- und Übungsprozessen. Zudem arbeitet er im Feld von Bildungstheorie und Analytik aktueller bildungspolitischer Entwicklungen. Er ist Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Kunst+Unterricht“ und Beiratsmitglied der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ (www.bildung-wissen.eu).

Peter Lutzker, is professor of Waldorf pedagogy at the Freie Hochschule Stuttgart. He taught English for 25 years at Waldorf Schools in Germany and has been active in training and educating foreign language teachers in Europe, Asia and the United States. He has published numerous articles and several books about language and teaching including *The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*.

Beatrix Palt ist studierte und promovierte Erziehungswissenschaftlerin (Lehramt und Magister Artium). Nach mehrjähriger Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Universität der Bundeswehr Hamburg), als Abteilungsleiterin in einer Unternehmensberatung und Lehraufträgen an der Universität Hamburg, der Universität der Bundeswehr Hamburg, der TU-Harburg sowie an zwei Universitäten in China wurde sie 2009 zur Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Organisation, Projektmanagement und Turnaround Management an die FOM Hochschule für Oekonomie & Management berufen. Beatrix Palt forscht im Bereich der Organisationspädagogik auf der Schnittstelle zwischen BWL, Persönlichkeitsforschung und Erziehungswissenschaft zur Persönlichkeitsentwicklung von Projektleitungen, beruflicher Weiterbildung und Expertise-Erwerb. Sie ist u.a. Mitglied der DGfE, Vorsitzende des Fachlichen Beirats der CLUB OF ROME SCHULEN und begleitet als Fregattenkapitän der Reserve die Organisationsentwicklung der Bundeswehr. Palt berät mit ihrer Unternehmensberatung INP Institut für Nachhaltiges Projektmanagement Unternehmen und Verwaltungen.

Harm Paschen, 1937 geboren in Samaden (CH), aufgewachsen, Schulzeit und erste Semester in HH verbracht. Studierte Germanistik, Geographie, Pädagogik. 1 Jahr (1960/1) Studium und Reisen in USA, nach Lehramtsprüfung Assistent und Dissertationsarbeit (Die erdkundliche Erschließung fremder Räume (1968) am Pädagogischen Seminar der Universität Hamburg. 1971 Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Kiel. 1980 Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld bis 2002 und noch Lehraufträge und Promotionsprojekte. Schwerpunkte und Bücher: Logik der Erziehungswissenschaft; Pädagogiken; Pädagogische Argumentationen, Entwicklung menschlichen Wissen, Alterswissen, nicht-diskursive päd. Wissensbestände. Mitherausgeber und längere Zeit Geschäftsführender Herausgeber von BILDUNG UND ERZIEHUNG. Viele Vortragsreisen nach Osteuropa, Georgien, Israel, Ägypten und Indien. Beiräte. Festschrift von Wigger/Meder (Hrsg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Darstellung in Prange: Schlüsselwerke der Pädagogik, Bd.2, Von Fröbel bis Luhmann: Paschen Logik der Erziehungswissenschaft. Segelt gerne, ist verheiratet, hat drei Kinder und zur Zeit drei Enkelinnen und drei Enkel.

Karoline S. Schleder, Psychology graduate from the Federal University of Paraná. Fine Arts (Painting) undergraduate at the Paraná State University. Email: ss.karoline@hotmail.com R. Walenty Golas, 371. 301C. Ecoville. 81200-520. Curitiba- PR, Brazil.

Dr. **Bernhard Schmalenbach**, Heilpädagoge, Professur für Heil- und Sonderpädagogik an der Alanus Hochschule, Aflter. Dort verantwortlich für den Masterstudiengang: Heilpädagogik. Entwicklung, Forschung, Leitung.

Tania Stoltz, Post-Ph.D. at Archives Jean Piaget and at Alanus Hochschule. Professor at the Department of Educational Theory and Principles and also at the Postgraduate Education Programme, Federal University of Paraná, Curitiba-PR, Brazil. Email: tania.stoltz795@gmail.com

Professor Dr. **Albert Schmelzer** hat lange Jahre in der Oberstufe der Mannheimer Waldorfschule die Fächer Deutsch, Geschichte, Kunstgeschichte und Religion unterrichtet. Er ist Mitbegründer der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim -Neckarstadt und ist als Professor der Alanus Hochschule am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität in Mannheim in der Lehrerbildung tätig. Forschungsschwerpunkte sind Kulturgeschichte, interkulturelle Pädagogik und interreligiöser Dialog.

Maira von Wright (born in Helsinki, 1957) is a Professor of Education and was appointed Vice-Chancellor of Södertörn University in 2010. She began her career as a school teacher in Finland, and was awarded her PhD in Stockholm in 2000, with a thesis titled Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Mead teori om människors intersubjektivitet. Her research area is educational philosophy and theory. She has written extensively about the relationship between interaction, self-development, learning and authority in schools and healthcare. Professor von Wright heads the interdisciplinary research group Studies of Intersubjectivity and Action. She has held numerous assignments as examiner, assessor, editorial board member and peer reviewer. She is frequently engaged as speaker and has contributed to several international networks and research associations. Professor von Wright has broad international experience of education and research. She has worked at the universities of Stockholm, Örebro, Helsinki, Oslo and Cambridge.

Leonhard Weiss, geb. 1979, studierte Philosophie, Geschichte und Politikwissenschaft an der Universität Wien, sowie Waldorfpädagogik an der Donau-Universität Krems. Von 2000 bis 2010: (Online-)Redakteur in der Religionsabteilung des Österreichischen Rundfunks ORF; seit 2010 am Zentrum für Kultur und Pädagogik in Wien tätig; Lehrgangleiter und Dozent des Universitätslehrgangs „Waldorfpädagogik“ an der Donau-Universität Krems; seit März 2014 Juniorprofessor für Bildungsphilosophie und Pädagogische Anthropologie an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft; Oberstufenlehrer für die Fächer Philosophie und Geschichte an Waldorfschulen.

Carlo Willmann, Prof. Dr. theol., 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.

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“ und wurde 2013 als Juniorprofessor auf einen Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Bonn/ Alfter berufen.