



Pädagogische Sektion
am Goetheanum

Rundbrief



Johanni 2016, Nr. 57

Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach, CH 4143 Dornach 1
Telefon: 0041 61 706 43 15
Telefon: 0041 61 706 43 73
Telefax: 0041 61 706 44 74
E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch
Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh
Lektorat: Angela Wesser
Titelbild: 10. Welt-Lehrer- und Erzieherstagung, März 2016,
Grosser Saal im Goetheanum

Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes Richtsatz pro Jahr CHF 30 / EUR 30

**Innerhalb
der Schweiz** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Goetheanum, CH-4143 Dornach
Raiffeisenbank Dornach
Konto-Nr.: 10060.71
Clearing Nr.: 80939
Postscheckkonto: 40-9606-4
Vermerk: 1060

**Internationale
Überweisungen
USD-Konto** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Postfach, CH-4143 Dornach
IBAN: CH48 8093 9000 0010 0604 9
Raiffeisenbank Dornach, CH-4143 Dornach
BIC: RAIFCH22
Vermerk: 1060

**Euro
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach
GLS Gemeinschaftsbank Bochum
Konto-Nr.: 988 100
BLZ: 430 609 67
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00
BIC: GENODEM1GLS
Vermerk: 1060

Aus Deutschland Freunde der Erziehungskunst e.V.
Postbank Stuttgart
Konto-Nr.: 398 007 04
BLZ: 600 100 70
Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief

Inhaltsverzeichnis

3	Zu dieser Ausgabe	<i>Dorothee Prange</i>
4	Widerstände als Ursprung pädagogischer Initiative	<i>Claus-Peter Röh</i>
9	Unterricht zwischen Macht und Freiheit	<i>Stefan Sigler</i>
21	Vom Wert, erkennen zu lernen – Herausforderungen der Erziehung in einer digitalen Gesellschaft	<i>Constanza Kaliks</i>
28	Zwischen Verfestigung und Beliebigkeit	<i>Christof Wiechert</i>
32	Mut, Initiative und das neue Wir	<i>Florian Osswald</i>
37	Nachruf Lothar Steinmann	<i>Claus-Peter Röh</i>
39	Agenda	

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

dieser Rundbrief hat als Titelbild ein Photo aus dem Grossen Saal während der 10. Welt-Lehrer- und Erzieherstagung. Über 800 Kollegen aus 46 verschiedenen Ländern aller Kontinente kamen nach Dornach, um teilzunehmen und mitzuwirken. Ganze Kollegengruppen von 7 – 12 Kollegen aus Australien, Dänemark, Indien, Italien und Holland reisten in die Schweiz. Zahlenmässig waren die holländischen Kollegen mit 98 Kollegen am stärksten vertreten.

Mit Freude und grosser Dankbarkeit blicken wir auf diese internationale Tagung zurück. Es war eine Woche der Begegnung, des Austausches, des Lernens, des Blickes in die Zukunft, der Konfrontation mit den Realitäten unserer Zeit und der Kunst. Allabendlich erlebten wir Kunst von verschiedenen Gruppen auf die Bühne gebracht, an drei Abenden erlebten wir Schüler auf der Bühne. Es waren eindruckliche Abende!

Dass dies alles möglich war, verdanken wir allen Beteiligten, die auf unsere Anfrage zugesagt haben und allen Spendern, die uns durch grössere und kleinere Gaben die finanziellen Mittel gaben, um damit zu arbeiten. Für diese Zuwendungen möchten wir an dieser Stelle noch einmal ganz, ganz herzlich danken. Wir konnten so auch Unterstützungen für Reisekosten geben, Reduktionen auf Tagungskarten und vieles mehr ermöglichen. Allen ein grosses Dankeschön!

Diese Rundbriefausgabe ist den Vorträgen der vergangenen Tagung gewidmet. Alle Morgenredner haben ihre Beiträge überarbeitet und in die schriftliche Form gebracht, die Sie hier gedruckt in englischer und deutscher Sprache vorfinden. Der Vortrag von

Michal BenShalom aus Harduf ist nur im englischen Teil zu finden, die deutsche Übersetzung folgt in der Michaeliausgabe.

Des Weiteren erscheint im deutschen Teil ein Nachruf auf unseren international tätigen Kollegen Lothar Steinmann, der viele Jahre im Sektionskollegium der Pädagogischen Sektion mitwirkte und am Seminar für Waldorfpädagogik in Berlin tätig war. Er verstarb ganz plötzlich am 1. Juni in Berlin. Die englische Fassung des Nachrufs erscheint ebenfalls in der nächsten Rundbriefausgabe.

Die Internationale Konferenz, der ehemalige Haager Kreis, hat im Mai seine Zusammenkunft in Südfrankreich gehabt. Die Klassenlehrerfrage und die Oberstufenpädagogik sind Themen der inhaltlichen Arbeit. Das bereits vorliegende Papier 'Wesentliche Merkmale der Waldorfpädagogik' wurde überarbeitet, die neueste Fassung ist auf der Homepage der Pädagogischen Sektion zu finden. Damit Sie als Kollegen weltweit stets über die Arbeit in diesem Kreis informiert sind, werden wir einen Bericht über die Sitzung im Michaeli-Rundbrief veröffentlichen.

An dieser Stelle sei allen Lesern und Freunden der Pädagogischen Sektion gedankt für die Begleitung unserer Tätigkeiten und das Interesse an der vertiefenden Auseinandersetzung mit der durch Rudolf Steiner begründeten Pädagogik. Wir wünschen viel Kraft und ebensolche Freude an der Unterrichtstätigkeit und den jungen Menschen in den Krippen, Kindergärten und Schulen in aller Welt!

Ihre Pädagogische Sektion

Widerstände als Ursprung pädagogischer Initiative – Welt-Lehrer- und Erzieherstagung 2016

Claus-Peter Röh

Das Erleben und Überwinden von Widerständen gehört existentiell zur Entwicklung unserer internationalen Waldorfbewegung dazu. Jede Waldorfschulgründung kennt das Phänomen, dass es gerade die aufkommenden Widerstände sind, die zur Bündelung der eigenen Kräfte, zu neuen Ideenbildungen und zu Verwandlungen führen. Im Rückblick auf manche Krise können Hindernisse in diesem Sinne auch als „Helfer“ erscheinen, neue Entwicklungskräfte in den beteiligten Menschen hervorzubringen. „Not macht erfinderisch“ heisst es in der deutschen Sprache. Für Rudolf Steiner war der Widerstand gegen das alte, gewohnte Denken seiner Zeit eine Notwendigkeit und ein Zeichen für die zukunftsweisende Qualität der neuen Schule: *„Sie muss widerstreben; denn würde sie nicht widerstreben, so würde sie nicht in der Richtung der Zukunftsentwicklung arbeiten.“*¹

Auch heute, fast drei Generationen weiter, stehen wir mit der Waldorfschulbewegung vor Hindernissen und Fragen des Zeitgeschehens, die uns herausfordern, Stellung zu beziehen. In den letzten Jahren wird von den Medien zum Beispiel stark die „Digitale Revolution im Klassenzimmer“ propagiert. Komplexe „Beobachtungssysteme“ werden entwickelt, die aus unzähligen Daten nicht nur eine hohe Planbarkeit und Vorhersagbarkeit des Unterrichts versprechen, sondern auch eine „höchst individuelle“ Lernmethode. Der einzelne Schüler kann die Bilder der elektronischen Tafel dann per

Knopfdruck verändern: *„Mit einem Zoom auf die Alpen verschwindet die letzte Nostalgie im Klassenzimmer.“* – Hier sind wir als Waldorfpädagogen herausgefordert, die Faszination einer solchen äusseren Bilderflut zu durchschauen und aus klarer Erkenntnis die Qualität innerer, lebensvoller Bilder von Mensch zu Mensch im Unterricht der jeweiligen Altersstufe weiter zu entwickeln.

Ein Aspekt des menschlichen Verhältnisses zur Kraft der technisch-irdisch befestigenden Messbarkeit und Planbarkeit, die wir in der Anthroposophie als Qualität des Ahrimanischen bezeichnen, ist hinten im Saal im grünen Nord-Fenster dargestellt: Der Mensch befindet sich auf Augenhöhe mit dieser Kraft und zeigt einerseits eine sich distanzierende, andererseits aber auch eine wachsam tastende, fragende Haltung. In einer Notiz schreibt Rudolf Steiner zu diesem grünen Fenster:

„Und der Geist der Schwere sammelt den Widerspruch.“

*Und der ward in des Menschen Willen Widerstand.“*²

Nur am Widerstand entwickelt sich die menschliche Persönlichkeit

Die Frage, wie wir als moderne Menschen gerade am Erleben von Widerständen Erkenntnisse und Handlungsimpulse gewinnen, kommt sehr stark im Drama von Goethe's Faust zum Ausdruck. Schon im Prolog beschreibt Gottvater, der Herr, dass der Mensch

1 R. Steiner, *Die Waldorfschule und ihr Geist*, GA 297, S. 40

2 Albert Schmelzer, *Goetheanum Glasfenster*, Verlag am Goetheanum 2013

das Wirken des Mephisto braucht, um neue Kräfte daran zu entwickeln:

Der Herr:

„Des Menschen Tätigkeit kann allzuleicht erschaffen, (340)

Er liebt sich bald die unbedingte Ruh,

Drum geb ich gern ihm den Gesellen zu,

Der reizt und wirkt und muss als Teufel schaffen.“

In diesem Sinne hat Mephisto eine doppelte Wirkung: Er versucht einerseits den Menschen von seinem Weg abzulenken und zugleich ermöglicht er ihm dadurch eine neue Welt- und Selbsterkenntnis. So sagt Mephisto auf die Frage, wer er sei: (1335) *„Ein Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft.“*

Nachdem Faust, des alten Bücherwissens völlig überdrüssig, den Pakt mit Mephisto im Studierzimmer geschlossen hat, führt dieser ihn auf seinen Bahnen zum Trinkgelage in Auerbachs Keller und in die Hexenküche, in der Faust die schöne Helena in einem Spiegelbild erblickt. Anschliessend fädelt Mephisto auch die Begegnung mit Gretchen ein. In diesen Erlebnissen und Begegnungen mit der Welt und den Menschen beginnt Faust ein neues Bewusstsein zu entwickeln. Er bemerkt nun aber auch immer deutlicher seine Abhängigkeit vom Gefährten Mephisto und dessen Wirkung auf ihn. So spricht er in der Szene „Wald und Höhle“:

(3240) *„ ... Du gabst zu dieser Wonne,*

*Die mich den Göttern nah und näher bringt,
Mir den Gefährten, den ich schon nicht mehr
Entbehren kann, wenn er gleich kalt und frech,*

Mich vor mir selbst erniedrigt und zu Nichts,

Mit einem Worthauch, Deine Gaben wandelt.“

Je klarer Faust in sich selbst den Abgrund zwischen den erhebenden göttlichen Kräften und dem erniedrigenden Wesen des Mephistopheles erkennt, desto stärker bildet sich in ihm der Wille, diesen Abgrund durch eigene menschliche Aktivität zu überwinden. So wird aus dem ersten Bemerkten und Erkennen im nächsten Schritt eine deutliche, scharfe Urteilskraft. Als Mephisto über das verliebte Gretchen fast höhnisch spricht *„Das arme affenjunge Blut ... und immer verliebt, entgegnet Faust: Schlange! ... Verruchter, hebe Dich von hinnen ... Kuppler!“ (3313f.)*

Später muss Faust erkennen, dass Mephisto ihn mit den wilden Szenen der Walpurgisnacht nur vom dramatischen Schicksal Gretchens ablenken wollte. Erschüttert über die offensichtliche Täuschung steigert sich sein erwachender Widerstand. In der Szene „Trüber Tag“ stellt er Mephisto: *„Im Elend! Verzweifelnd! ... Als Missetäterin im Kerker ... Verräterischer, nichtswürdiger Geist, und das hast Du mir verheimlicht!“* An der eiskalten Entgegnung Mephisto's *„Sie ist die erste nicht.“* erkennt Faust im Zorn der Enttäuschung dessen wahres Wesen und dass er selbst die Initiative übernehmen muss: *„Mir wühlt es Mark und Leben durch, das Elend dieser einzigen – du grinsdest gelassen über das Schicksal von Tausenden hin ... Rette sie, oder weh Dir!“*

Am Ende des ersten Dramas muss Faust im „Kerker“ schmerzlich erfahren, dass sein Erwachen und sein Handeln für Gretchen zu spät kommen. In der stetigen Auseinandersetzung mit Mephisto hat er durch Höhen und Tiefen hindurch aber seine Urteils- und Initiativkraft so verstärkt, dass er ihm in den nachfolgenden Szenen des Faust II. nun freier,

selbständiger und initiativer gegenübertritt. Ein solches Erstarken der Persönlichkeit durch die faustische Begegnung mit Gegenkräften schildert R. Steiner als Urbild des modernen Menschen: „Dieses Hin- und Herpendeln des Menschen zwischen Ahriman und Luzifer muss schon stattfinden, sonst könnte sich die menschliche Persönlichkeit nicht entwickeln. ... Nur am Widerstand entwickelt sich die menschliche Persönlichkeit. Selbst an unserem Leibe entwickelt sich die Persönlichkeit am Widerstand.“³

Erwachen am Widerstand der Wesensglieder

Blicken wir nun auf die Wirkung von Widerständen in unserer pädagogischen Arbeit, so zeigt sich ein erstes menschenkundliches Urbild beim täglichen Aufwachen im und am Leib: Ich und Astralleib als „allerbeste Freunde“ durchdringen an jedem Morgen den Widerstand des physischen und des ätherischen Leibes, die ebenfalls tief miteinander verbunden sind. Da diese Durchdringung im Kind noch nicht zusammenstimmt, wird im 1. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde als Grundaufgabe der Erziehung die schrittweise Harmonisierung der Geist-Seele einerseits und des Körperleibes andererseits beschrieben. Dieses Aufwachen im Leib können wir als Annäherung der beiden Wesensglieder-Paare zeichnen (s. Skizze unten). Im Band *Anthroposophie als Kosmosophie*⁴ beschreibt Steiner die drei Seelenkräfte des Menschen als zwischen den vier Wesensgliedern liegend:

- Das Denken kann sich in dem Masse zwischen dem physischen und dem ätherischen Leib bilden, wie sich die ätherischen Kräfte nach dem Zahnwechsel aus der Verbindung mit den physischen Wachstumskräften lösen.

- Das Wollen steht in seinem Wesen den Impulsen des Ich sehr nahe und ist auf der anderen Seite mit der Beweglichkeit des Astralleibes verbunden.
- In der Mitte der sich begegnenden Wesensglieder bildet sich das Fühlen zwischen der Bewegung des Astralleibes und den Formkräften des Ätherleibes.

Im Blick auf die kindliche Entwicklung ist nun zu beobachten, dass Schüler in ganz individueller Weise ihre Widerstände an den Wesensgliedern erleben. Stellen wir uns z.B. einen Jungen vor, der am Morgen besonders stark am physischen Leib anstösst: Einerseits wacht er schwer und langsam auf, andererseits aber wird er durch dieses Anstossen sehr früh wach in seinen Gedankenkräften. – Oder stellen wir uns ein Mädchen vor, das sich mit ihrem Ich immerzu in einer Auseinandersetzung mit ihrem sehr starken Astralleib befindet: Sie wacht leicht auf und trägt, beflügelt vom astralischen Leib, eine heitere, staunende, oft kaum zu bremsende Sinnes- und Erlebnisfreude in den Tag. Ihr fällt es leicht, sich über das Gefühl freudig mit allem Bewegten und Rhythmisch-Musikalischen zu verbinden. Gilt es aber, sich ganz auf eine stille, besinnende Tätigkeit zu konzentrieren, erlebt sie ihre astralische Bewegungsfreude als grossen Widerstand.

Auch an uns selbst beobachten wir als Lehrer, dass wir jeder in eigener Weise Widerstände in uns selbst überwinden und dass diese Überwindung das individuelle Freiheitsgefühl, die seelische Gestimmtheit und unsere Initiativkraft beeinflusst: Entschliesse ich mich zum Beispiel, eine mir über Jahre vertraut gewordene Unterrichtsgewohnheit in einer nächsten Klasse zu verändern, steht mir die alte Gewohnheit solange als kräftiger Widerstand des

3 R. Steiner, Faust der strebende Mensch, GA 272 – S. 310

4 R. Steiner, Anthroposophie als Kosmosophie, GA 207, S. 47f.

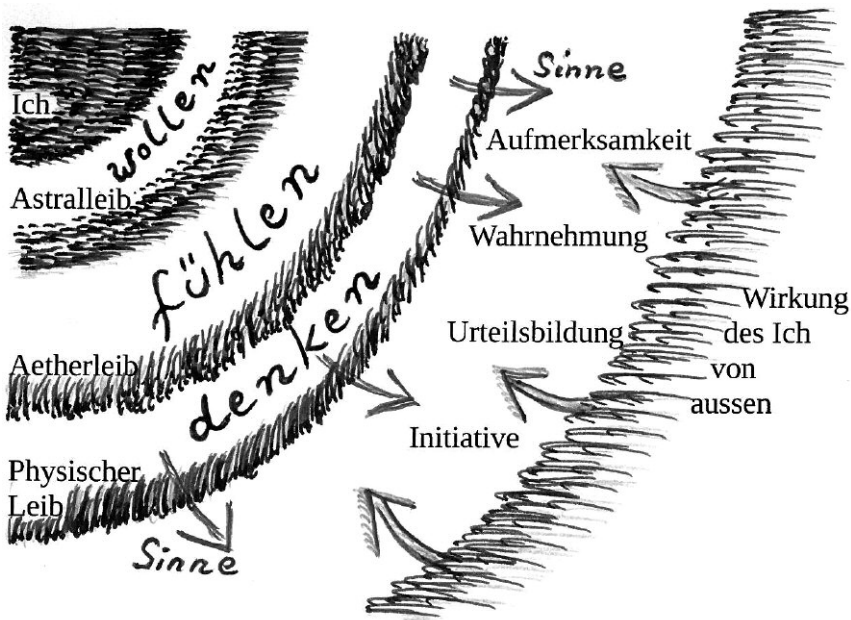
Ätherleibes gegenüber, bis sich die neue Gestaltung verankert hat.

Die andere Seite des Ich in den äusseren Widerständen

Jene inneren Widerstände beschreiben nur die eine Seite des pädagogischen Lebens. Indem wir mit unseren Sinnen (Pfeile in der Skizze), unserem Interesse und unseren Handlungen auf die Welt und auf äussere Widerstände zugehen, können wir eine rätselhafte Entdeckung machen: Selbst, wenn wir es vielleicht anfangs nicht wahr haben wollen, erkennen wir doch immer stärker, dass die Erlebnisse, Herausforderungen und auch Schwierigkeiten, denen wir in der Schule begegnen, in tiefer Weise mit uns selbst zu tun haben. Es erscheint sogar so, als kämen wir uns selber im äusseren Schicksal entgegen. Dieses sich selbst in der Begegnung mit dem anderen Menschen und der Welt neu wiederfinden wird von Martin Buber mit den Worten ausgedrückt: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“

Gerade als Waldorflehrer kann uns jeder einzelne Schultag herausfordern, so in der Liebe zum Handeln zu leben, dass wir uns im Unterricht und im Schulgeschehen von unserem Gewohnheitsmenschen lösen und ganz in der Tätigkeit und in den Begegnungen aufgehen. Geschieht diese Hingabe im Sinne der Philosophie der Freiheit aus individueller Intuition, aus freier Überzeugung, so realisieren sich damit Schritte der Selbstfindung im sozialen Geschehen. Steiner beschreibt dieses als eine zukünftige Stufe des Menschseins: „So steuert der Mensch auf das soziale Zeitalter zu, dass er in Zukunft sagen wird: Mein Selbst ist bei all denen, die mir da draussen begegnen; am wenigsten ist es da drinnen.“¹⁵

Zu dem innerlichen Ich als geistigen Kern der vier Wesensglieder ist nach dieser Beschreibung also eine zweite Wirkungsebene zu ergänzen, die von aussen in den Herausforderungen und Widerständen des Lebens auf uns zukommt:



5 R. Steiner, GA 187, 4. Vortrag, 27. Dezember 1918, S. 80f.

„Werde ein Mensch mit Initiative“

Das Gewährwerden, dass wir selbst als Lehrer unmittelbar mit dem Geschehen und den Begegnungen, die auf uns zukommen, verbunden sind, führt zu einem vertieften Verantwortungsgefühl: Wie lerne ich auf einer ersten Stufe, das Unterrichtsgeschehen aufmerksamer wahrzunehmen? Oft sind es äusserlich kleine Dinge, welche von besonderer Bedeutung sind. Gelingt es, eine Haltung des Interesses und der „Andacht zum Kleinen“⁶ zu entwickeln, werden die individuellen Eigenschaften der Schüler stärker als solche bemerkbar: Eine Schülerin beginnt zum Beispiel erst zu arbeiten, wenn Blatt und alle Stifte in klarster Ordnung vor ihr liegen. Oder ein Schüler hat vielleicht seine ureigene sprachliche Art, eine Geschichte nachzuerzählen. Eine andere Ebene der Aufmerksamkeit richtet sich mitten im Unterrichtsgeschehen auf das Wechselspiel der Lehrer- und Schüleraktivitäten: Wie reagiert die Klasse auf die Art der Ansprache? Entsteht eine unmittelbare Resonanz und Fragehaltung? Oder bildet sich ein seelischer Widerstand?

Geraten unsere Intention und das äussere Unterrichtsgeschehen in eine wirkliche Diskrepanz, sind wir als Lehrer tief betroffen. Herausgefordert, die Situation in ein neues Gleichgewicht zu bringen, gilt es pädagogische Initiative zu entwickeln, gleich im heutigen Unterricht, oder in der Vorbereitung auf den morgigen. Oft ist dabei ein rätselhaftes Phänomen zu beobachten: Das Erleben der inneren Betroffenheit in der Uneinlichkeit, in der Diskrepanz gegenüber dem

Ideal verwandelt sich mit dem ersten Ergreifen der Initiative oft unmittelbar in eine neue Tragekraft und in ein neues Vertrauen. Offensichtlich verbinden wir uns in der Willens-Initiative ganz mit der werdenden, noch in der Zukunft liegenden Seite unseres Ich. Im Karma-Band III. beschreibt Steiner die biographische Bedeutung der Entwicklung von Initiative an Hindernissen mit folgenden Worten: *„Werde ein Mensch mit Initiative, und siehe nach, wenn du aus Hindernissen deines Körpers, oder aus Hindernissen, die sich dir sonst entgegenstellen, den Mittelpunkt Deines Wesens mit der Initiative nicht findest, wie im Grunde genommen Leiden und Freuden bei dir von diesem Finden und Nichtfinden der persönlichen Initiative abhängen.“*⁷

Übertragen wir diesen Gedanken auf den Unterricht und auf das Wesen der Waldorfpädagogik: In den zahlreichen Widerständen, denen wir im Kleinen, wie im Grossen gegenüberstehen, finden wir uns stetig neu zur Initiative herausgefordert. Je stärker es gelingt, die beschriebenen faustischen Stufen des Gewährwerdens, des Erkennens, des klaren Urteilens und der freien Initiative zu ergreifen, desto stärker nähern wir uns mit dem eigenen Wesen dem lebendigen Kern dieser Pädagogik.

Mit dem Thema dieser Welt-Lehrer-Tagung „Gewinnen am Widerstand – Mut zu freiem Geistesleben“ möchten wir in diesem Sinne an der Weiterentwicklung unserer freien menschlichen Initiativkraft arbeiten.

6 Siehe R. Steiner, Heilpädagogischer Kurs, GA 317, S. 153

7 R. Steiner, Esoterische Betrachtungen, Karma-Band III., 10. V. / S. 151

Unterricht zwischen Macht und Freiheit¹

Stephan Sigler

Vor einiger Zeit lief ich durchs Schulhaus, etwas ermattet von dem Versuch, den Schülern einer achten Klasse etwas von den Schönheiten des Faches Mathematik teilhaftig werden zu lassen. Hinter mir hörte ich, wie sich zwei Zehntklässlerinnen, die ich flüchtig kannte, unterhielten. Die Unterhaltung ging über irgendein Thema, das im Hauptunterricht behandelt wurde. Zunächst achtete ich nicht darauf, bemerkte aber schon, dass sich eine von ihnen ziemlich zu erregen schien. Plötzlich rief eben diese Schülerin: „Ja ... ja ... Das war so geil! Echt!“ Und noch so einiges mehr in dieser Richtung. Das machte mich nun neugierig, sodass ich mich umdrehte und sie ansprach, was sie denn gerade zu solchen Begeisterungstürmen hinreißen würde. Sie antwortete: „Die Frau XY sei so cool. Sie wäre einfach genial.“ Dabei nahm sie eine altersgemäße Jubelpose ein, indem sie die Augen nach oben verdrehte und die Hand zu einer Faust ballte. Sie meinte also genau das, was sie sagte! Frau XY war eine Lehrerin (!), eine mir bekannte Kollegin an der Schule. Ich war sehr überrascht. Der Grad der Begeisterung der Schülerin einer zehnten (!) Klasse.

Verständlicherweise machte mich das neugierig, sodass ich voller Hoffnung ins Lehrerzimmer ging, Frau XY dort zu treffen. Glücklicherweise war sie da. Ich sprach sie an und erzählte ihr von meiner kleinen Begegnung mit den beiden Schülerinnen der zehnten Klasse. In ihrer unendlich bescheidenen Art konnte sich die Kollegin zunächst überhaupt nicht erklären, wie das gekommen sein könnte. In der weiteren Unterhaltung musste

sie aber dann doch zugeben, dass sie bei der Eröffnung der Epoche gestern eine Idee gehabt habe und dies sei wohl heute im Hauptunterricht im Plenumsgespräch ganz gut aufgegangen. Sie habe gestern etwas über eine bestimmte Sache ungefähr 20 Minuten lang erzählt, was sie in dieser Epoche noch nie erzählt habe, daraus seien dann einige Arbeitsaufträge erwachsen und heute hätten sie ein wenig darüber gesprochen. Sie könne einfach nicht immer das Gleiche machen und müsste sich eben immer mal wieder etwas Neues ausdenken. Das läge einfach daran, dass sie das, was sie unterrichtet, eigentlich selber nicht genau verstehen würde, aber sie sich einfach unheimlich dafür interessiere. So drückte sie sich in etwa aus.

Ich finde diese Begebenheit deshalb so bemerkenswert, weil offensichtlich ganz normaler Unterricht mit scheinbar sehr schlichten, herkömmlichen Mitteln des Frontalunterrichtes einen solchen Erfolg hatte, dass Schülerinnen einer zehnten Klasse, die ihrer Freude und Berührtheit normalerweise durchaus auch abgekühlter und gedämpfter Ausdruck geben können, derartig begeistert waren.

Man muss sich vorstellen:

- Keine poppige Motivationsphase,
- kein Einsatz von medialer Bilderwelt außer einem Tafelbild,
- keine raffinierten didaktisch ausgeklügelten Materialien,
- nicht einmal ein Lehrer, der als Lernbegleiter die vollständig individualisierten, selbstorganisierten Lernprozesse der Schüler begleitet und die Schüler dazu anleitet,

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrags auf der Weltlehrertagung am Goetheanum 2016.

ihren Kompetenzzuwachs permanent selbst zu evaluieren,

sondern ein aus heutiger Sicht steinzeitliches methodisches Repertoire: erzählen, daraus resultierende Arbeitsaufträge, Plenumsgespräch. Alles ganz schlicht, fast wie despotisch von vorne vom Lehrer vorgegeben. Pädagogische Steinzeit also – möchte man meinen – und dann solche Begeisterung! Oder doch keine pädagogische Steinzeit, sondern schlicht guter „Waldorfunterricht“ in der Oberstufe?

Als Oberstufenlehrer kann man sich nur auf eine schmale Quellenlage stützen. Es gibt nur sehr wenige Aussagen von Steiner, die sich im engeren Sinne auf die Methodik des Oberstufenunterrichtes beziehen und als direkt handhabbar gelten können. Als Oberstufenlehrer kann man sich also nur auf eine schmale Quellenlage stützen. Als zentral kann der Vortrag vom 14. Juni 1921 gelten, in dem Steiner die Gliederung des Hauptunterrichtes der Oberstufe nach Schluss, Urteil und Begriff entfaltet.

Ich möchte mit Ihnen gerne anhand einer kleinen Unterrichtsminiatur aus dem Mathematikunterricht der 8. Klasse diese drei Schritte einmal durchgehen und versuchen zu verdeutlichen, welche pädagogischen Möglichkeiten und Intentionen, welche pädagogische Stoßrichtung daraus abgeleitet werden können.

Schluss

Die inhaltliche Unterrichtssequenz könnte mit folgender Vorstellungsübung beginnen: „Stellen Sie sich ein Rechteck vor, das etwas breiter ist als hoch. Es liegt gerade vor Ihnen. In dieses Rechteck wird eine Diagonale von links unten nach rechts oben gezogen. Diese Diagonale teilt das Rechteck in zwei kongru-

ente, rechtwinklige Dreiecke. Eins liegt links oben, das andere rechts unten in diesem Rechteck. Man denke sich nun den Mittelpunkt dieser Diagonale und lasse diesen nach rechts oben in die Ecke und wieder zurück wandern. Nun ziehe man durch diesen Mittelpunkt eine senkrechte und waagrechte Linie. Dadurch entstehen im Ausgangsrechteck ein kleines Rechteck links oben und ein ebensolches Rechteck rechts unten. Diese sollen gelb angefärbt werden. Rechts oben und links unten liegen noch zwei kleinere, kongruente, rechtwinklige Dreiecke aufeinander. Nun wandert der Mittelpunkt, also der Schnittpunkt der senkrechten und waagrechten Linie auf der Diagonalen etwas nach rechts oben, so dass sich die senkrechte Linie etwas nach rechts und die waagrechte Linie etwas nach oben bewegt. Das gelbe Rechteck links oben wird etwas breiter als hoch; das gelbe Rechteck rechts unten wird etwas höher, dafür weniger schmal. Setzt sich diese Bewegung fort, verschwindet das obere Rechteck in eine waagrechte, das rechte Rechteck dagegen in eine senkrechte Linie.“²

Nun müsste die Bewegung des Mittelpunkts wieder zurück gehen und anschließend in die linke untere Ecke und wieder in die Ausgangslage zurück. Dies alles müsste langsam und ausführlich geschildert werden.

Was geschieht bei einer solchen Übung im Schüler? Der Lehrer steht vorne und hat die Schüler durch Worte veranlasst, sich eine geometrische Figur in einer gewissen Bewegung und Dynamik vorzustellen. Sie wurden weder inhaltlich noch emotional darauf eingestimmt, was gleich auf sie zukommen würde. Das Erlebnis tritt also ganz unmittelbar auf. Wenn die Sache glücklich verläuft, sind sie mit ihrem Bewusstsein vollständig bei der Sache, ihr fast wie hingegeben. Die

2 Hier etwas verkürzt wiedergegeben.

Worte bilden nur den Untergrund für das sich in Ihrem Bewusstsein entfaltende geometrische Geschehen. Sie traten als solche ganz in den Hintergrund. Sie dienen nur als im Vollzug fast unbemerktes Mittel oder Träger des Gestaltaufbaus in den Schülern. In Experimentalfächern sind natürlich keine Worte für ein solches Erlebnis nötig. Im Physikunterricht würde eine ausdrucksstarke Reihe von Experimenten, die in hoher sinnlicher Präsenz im Schüler aufleben können, solche Worte überflüssig machen.

In jedem Falle aber begibt sich der Schüler in die Hand des Lehrers. Insofern ist das ein Akt intensiver Machtausübung. Aber kein Zwang: Die Schüler als Machtunterworfenen sind dem Willen des Lehrers gefolgt, als wäre es ihr Wille, sie haben das Tun des Lehrers bejaht und haben es verinnerlicht. Die Worte des Lehrers haben ohne jede Gewaltausübung in ihrer Seele Platz eingenommen. Dabei wurde ihr Wille nicht nur neutralisiert, sondern er hat sich sogar der Gestaltung des Lehrers unterworfen.³ Die Geometrie in den Worten also hat sich in die Schüler fortgesetzt. Und zwar möglichst eindeutig, ohne große Interpretationsspielräume oder gar individuelle, unterschiedliche Handlungsalternativen aufzeigend. Sie sollten es sich genauso vorstellen, wie der Lehrer es wollte. Sie hatten kaum eine Chance, sich etwas anderes vorzustellen. Ein Experiment müsste also dementsprechend völlig klar und wie selbsterklärend ablaufen, sodass es den Schüler in seinen Bann zieht.

Steiner schwebte wohl etwas in dieser Art vor, als er in dem besagten Vortrag davon sprach, wie im Unterricht ein neues Thema anzuschlagen sei. Da ist die Rede von einem

Lehrer, der etwas erzählt, etwas auf der Tafel zeigt, der experimentiert, der etwas in das Kind

„hineinversetzt [...] auf dem Umweg durch die physische Wirklichkeit, durch das Auge, durch das Ohr, durch den Verstand, der das begreift ...“⁴

Der Lehrer, der in die Schüler etwas „hineinversetzt“, ist nicht nur einer, der etwas anbietet, dass sich jeder das nehme, was er braucht, sondern er sorgt dafür, dass ein ganz bestimmtes Etwas in die Schüler hineinversetzt wird. „Verständige Wahrnehmung“⁵ in einem vom Lehrer inszenierten Arrangement – das aber mit hoher sinnlicher, ja gesamtleiblicher Präsenz und geführter Intentionalität, bei der die Subjekt-Objekt-Spaltung zwar nicht ganz aufgehoben wird, aber doch zu verschwinden scheint – darum geht es! Die Schüler sind ganz identifiziert mit der Erscheinung; sie sind dann mit ihrem ganzen Wesen, aber insbesondere mit ihrem Willen mit dieser Figur verbunden.

Es handelt sich hier also um etwas völlig anderes, als um einen rein kognitiven Prozess, in dem „Informationen“ vermittelt werden, die zu einem Wissen mit einem Wert führen würden. Bei einem physikalischen Experiment ist das womöglich noch deutlicher. Aber gerade auch bei einer solchen Vorstellungsübung, in der man die Erscheinung hervorbringend sich ihr hingibt, werden Sinnestätigkeiten und das sinnliche Erleben stark angeregt: Erst die Betätigung beispielsweise von Tätigkeiten des Gleichgewichtssinns in der Herstellung von Symmetrie oder des Eigenbewegungssinns in der Dynamisierung der geometrischen Figur bilden den leiblichen Untergrund und den leiblichen Resonanzraum für die eigenen

³ Han 2005, S. 9 ff.

⁴ Steiner GA 302, S. 39.

⁵ Ebd., S. 43.

geometrischen Vorstellungen. In und durch den Resonanzraum des Leibes wird die Welt zur Erscheinung gebracht. „Der ganze Mensch“⁶ muss sich dem Fremden anbequemen, jenem Fremden, das auch beunruhigen kann, das sperrig oder auch widerständig ist, das aber eine klare Sachkontur aufweist, die in hoher Eindeutigkeit auftritt. Eine Eindeutigkeit, die aber der Schüler selbst herstellt durch eine bis ins Unbewusste hinabgreifende, kreative Verstehensleistung,⁷ die sich in vollwacher, leiblicher Präsenz dem Anprall der physischen Tatsachen bemächtigt. Dies führt aber zunächst nur zu einem elementaren Gestaltaufbau und wird in diesem gehalten und führt keinesfalls auf dieser Stufe schon unbedingt zu einer diskursiven Verfügbarkeit eines „Wissens“. Dieses elementare Erschließen, dieser kreative Gestaltungsaufbau verläuft im Leben normalerweise angesichts der Erscheinungen der Welt völlig unbewusst, automatisch und blitzschnell, sodass man immer den Eindruck hat, die Wirklichkeit der Welt um einen herum wäre schon fertig. In diesem Unterrichtsteil steigt man also in das Unfertige der Welt hinab und wirkt aktiv am Aufbau der Wirklichkeit mit. Erst durch das Auseinanderfalten, Verlängern und Auskosten dieses Vorganges in der Inszenierung des Unterrichts kann der Anschluss an die Werdekräfte der Welt errungen werden. Die Tiefendimension der Wirklichkeitserfahrung, die im zweiten Lebensjahrsiebt durch das Eintauchen in Bilder angestrebt wird, muss sich in der Oberstufe in der Begegnung mit der physischen Welt realisieren. Dieser Schritt ist, so elementar er auch ist, entscheidend wichtig – allerdings häufig schwierig zu inszenieren. Er muss vom Lehrer geführt werden und darf nicht der Akzidenz des Schülerverhaltens unterworfen sein.

6 Ebd., S. 43.

7 Schieren 2010, S. 18

8 Türcke 2016, S. 141.

Und noch etwas scheint mir bei dieser Art des Unterrichtsbeginns bedeutsam zu sein: Nicht nur, dass die Subjekt-Objekt-Spaltung von Schüler und Unterrichtsinhalt destabilisiert, sondern es wird auch die Spaltung von Schüler und Lehrer als zwei getrennte Wesen im Gegenwärtigen deutlich aufgeweicht. Durch die intensive, interessegeleitete Hinwendung des Lehrers an den Unterrichtsgegenstand (und eine solche muss es in jedem Moment auch sein!) wird es dem Schüler ermöglicht, in seinen Aufmerksamkeitsstrom einzutauchen. Dadurch wird er zu einem gemeinsamen; er wird gesteigert und fokussierter. Der Schüler gestaltet seinen Wahrnehmungsprozess in der Ichhülle des Lehrers. Der Lehrer übernimmt damit die Verantwortung für die Weltbegegnung des Schülers.

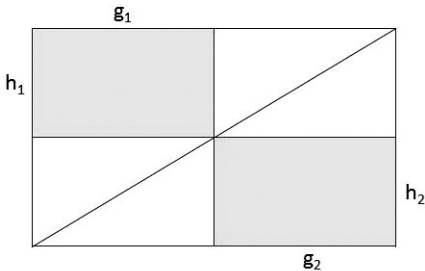
Welche andere Atmosphäre würde sich im Klassenzimmer einstellen, wenn die Schüler sich eine solche Vorstellungsübung aus Arbeitsblättern z.B. mit Hilfe einer Bilderfolge heraus erarbeiten müssten? Die Kraft und Aufmerksamkeit der Person des Lehrers verschwindet dann sofort in anonyme Sachzwänge, die von kargen Arbeitsblättern ausgestrahlt werden. Die Eröffnung des Inhalts ist nicht mehr personal getragen und verantwortet, sodass sie sich im Beliebigen der Beschaffung einer reinen „Arbeitsblattbearbeitungskompetenz“⁸ verliert.

Urteil

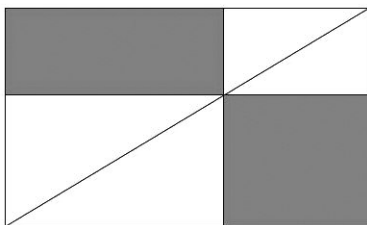
Wie anders nun ist der Charakter dieser nächsten Unterrichtsphase, in der dann in dem geschilderten Unterrichtsbeispiel gezeichnet, gemessen, die Ergebnisse der Messungen in Tabellen übertragen und anschließend angeschaut werden? In dieser Phase nun wird der ganze Vorgang nochmals durchgegangen, aber nun schärfer beurteilt. Die

kontinuierlich auftretende Bewegung wird zerlegt in Einzelschritte, die aber jeweils wieder in Bezug auf das Ganze beurteilt werden müssen (vgl. Abbildungen).

Bei einem Rechteck mit den Außenmaßen $g_1 = 10 \text{ cm}$ und $h_1 = 6 \text{ cm}$ ergeben sich zum Zeichnen folgende Figuren mit den entsprechenden zu messenden Längen:



g_1	h_1	g_2	h_2
5 cm	3 cm	5 cm	3 cm
A_1	U_1	A_2	U_2
15 cm ²	16 cm	15 cm ²	16 cm



g_1	h_1	g_2	h_2
6 cm	2,4 cm	4 cm	3,6 cm
A_1	U_1	A_2	U_2
14,4 cm ²	16,8 cm	14,4 cm ²	15,2 cm

Setzt man diese Reihe mit $g_1 = 7 \text{ cm}$, $g_1 = 8 \text{ cm}$ und $g_1 = 9 \text{ cm}$ fort, ergibt sich die folgende tabellarische Zusammenstellung, in der A den Flächeninhalt und U den Umfang der Rechtecke bedeuten. Daraus wird deutlich, dass die Flächen der beiden Rechtecke A_1 und A_2 in jeder Zeichnung den gleichen Flächeninhalt haben müssten:

jedenfalls keine Grabesstille, in der jeder Schüler völlig selbstgenügsam das gleiche Ergebnis heraus bekommt, sondern ein lebhaftes Arbeiten, in dem zum Teil heftig über die Ergebnisse gestritten wird. Der eine Schüler hat für die Länge einer bestimmten Rechteckseite 1,8 cm heraus, ein zweiter 2 cm. Jeder hat das Urteil gefällt, dass seine Zeichnung absolut exakt und richtig sei. Diese Urteile müssen nun verhandelt werden, sodass wiederum ein Urteil gefällt werden kann, welcher Wert denn der „Richtigere“ sei.

g_1	h_1	U_1	A_1	g_2	h_2	U_2	A_2
5	3	16	15	5	3	16	15
6	2,4	16,8	14,4	4	3,6	15,2	14,4
7	1,8	17,6	12,6	3	4,2	14,4	12,6
8	1,2	18,4	9,6	2	4,8	13,6	9,6

Das Urteilen ist ja ein Prozess, der dem gesamten Daseinsfundament jedes Menschen zugrunde liegt. Immer ist er ein persönlicher, individueller Vorgang, in dem sich der Mensch in ein Verhältnis zur Welt setzt. Die Aussage: „Mein Ergebnis ist richtiger“ ist Ausdruck eines

Man kann sich sicher vorstellen, was ein solcher Arbeitsauftrag in einer Klasse auslöst –

solchen Verhältnisses, indem man der eigenen Zeichnung einen Platz im Verhältnis zu anderen Zeichnungen, aber auch im Verhältnis zu einem selbst zuweist. Der Schüler bleibt nicht im Ungefähren, sondern muss sich einen Standpunkt verschaffen, wie er die Sache sehen will. Er muss sich real entscheiden. Das geht aber immer nur dann, wenn er das, was er entscheiden will, bejaht. Jedes Urteil muss eine Bejahung begleiten. Und diese Bejahung ist ein Prozess, der maßgeblich vom Gefühl getragen wird und demzufolge seinen Rückhalt und Resonanzraum im mittleren Bereich, den Armen und dem rhythmischen System hat.⁹ Urteile sind *unsere* Bewertungen. Sie geben uns Lebenssicherheit in der Positionierung gegenüber der Welt.¹⁰ Sie schaffen eine Ordnung, eine Art von Überblick, eine Gesamtheit und heben das, was im ersten Teil, dem „Schluss“, errungen wurde, in die diskursive Sphäre und machen es damit mitteilbar und unter Umständen auch instrumentell verfügbar.

Damit bringt sich der Schüler aber in ein anderes Verhältnis zu dieser geometrischen Figur: Er ist nicht mehr in den tätigen Vollzug des Werdens der Welt mit seinem Willen eingespannt, sondern geht auf Distanz und setzt sich und seine Subjektivität ein, um sich gegenüber der Welt zu positionieren. Hier kommt also die persönliche Einfühlung, die Betroffenheit, aber auch die Befindlichkeit, also die ganze seelische Gewordenheit zu ihrem Recht. Sie gehört natürlich auch zur Verbindung mit neuem Erfahrungsinhalt dazu.¹¹

Die Nacht

Damit kann ein Hauptunterricht zu Ende gehen und es folgt in Bezug auf den inhaltli-

chen Bogen eine Zäsur, die Nacht. Nun wird von Steiner geschildert, dass der Astralleib und das Ich sich aus dem physischen Leib und dem Ätherleib herauslösen. Das, was über den Umweg des Physischen vom Astralleib und vom Ich aufgenommen wurde, könne noch einmal in einer viel ausgebreiteteren und vergeistigteren Weise durchgemacht werden und es stünde etwas davon am nächsten Tag zur Verfügung.¹² Und dieses Etwas würde mit dem physisch-ätherischen Leib, der ja den physischen Vorgängen des Vortages ausgesetzt war, zusammenpassen. Was ist dieses Etwas aber? Soll man sich vorstellen, dass die Schüler in der Nacht in der geistigen Welt die Begriffe zur Verfügung gestellt bekommen, mit denen sie am nächsten Tag das, was am Vortag erlebt wurde, begreifen und wahrhaft erkennen können?

Überraschenderweise erklärt Steiner aber diesen Vorgang am Beispiel der Eurythmie. Wie sich dort beim Erlernen die Bewegungen des physischen Leibes und des Ätherleibes dem Astralleib und dem Ich aufdrängen und dass die Letzteren sich diesen Bewegungen anzubequemen haben, „was ihnen da von außen beigebracht wird durch ihre eigene Leiblichkeit“¹³ – das wird in die Nacht mitgenommen und nochmals in der gekennzeichneten Weise durchgemacht. Am nächsten Morgen zeigt sich dann eine gesundende Kraft, wenn „geistige Substantialität“ in den Menschen hineingetragen wird.

Ich glaube, an diesem Beispiel kann klar werden, dass die „geistige Substantialität“ kein fester Inhalt oder eine bestimmte Art von Vorstellung ist, der als definierter Begriffs-

9 Steiner GA 302, S. 26.

10 Schieren 2010, S. 20.

11 Sommer 2010, S. 58.

12 Steiner GA 302, S. 40 f.

13 Steiner GA 302, S. 40.

und Bedeutungszusammenhang auftritt. Vielmehr ist sie beweglichere Kraft, beweglichere geistige Fähigkeit, die am ersten Tag durch die Verbindung des eigenen Willenswesens mit dem Werden der Welt angelegt und durch die Wirkungen der Nacht den Schülern universalisierter, lebendiger und reiner am nächsten Morgen zur Verfügung steht und, das ist entscheidend, mit dem Leiblichen zusammenstimmt und als gesundende Kraft wahrnehmbar wird – ein Zeichen dafür, dass sich das Geistig-Seelische des Menschen in rechter Weise, also der individuellen Biografie gemäß, durch das Körper-Leibliche in der Welt inkarniert.

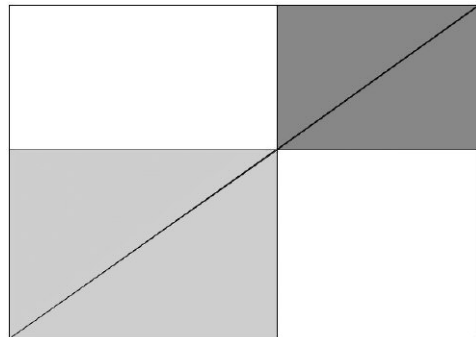
Diese gesundende Kraft fehlt aber immer da, wo der Mensch sich nicht mit seinem Willenswesen mit der Welt verbinden kann. Der Schlüssel zur Spiritualisierung der Begriffe liegt also in der „schlusshaften“ Auseinandersetzung mit der Welt. Ohne diese Auseinandersetzung mit der physischen Welt ist Geistiges nicht zu haben. Der geistige Funke einer Sache kann also nur am Physischen geschlagen werden und kommt dann aus der Nacht. Eine nur vorstellungshafte Begegnung mit der Welt führt immer zur Erstarrung und nie zur Verlebendigung. Das bloße Berichten des Lehrers über spirituelle Hintergründe oder die spirituelle Bedeutung etwai-ger Unterrichtsgegenstände gehört genau in diese Kategorie! Das geistig Regsamen, das Quellkräftige wird damit gerade nicht angesprochen. Zurück bleiben beim Schüler dann nur Worthülsen und Begriffsleichname.

Begriff

Am nächsten Morgen beginnt der Hauptunterricht mit einer Phase der gedanklichen Vertiefung und Erweiterung, also mit dem sogenannten Betrachtungs- oder Begriffsteil. Das, was am Vortag schon analysiert und beurteilt wurde, wird nun begrifflich durchsetzt, durchdrungen, verallgemeinert und geweitet.

Hier entsteht ein prinzipielles Problem, wenn dieser Vorgang der allmählichen Erkenntnisgewinnung beschrieben werden soll, weil derselbe sehr individuell verläuft. Hier gibt der Lehrer nur den Rahmen dafür her, dass sich die eben geschilderte geistige Wirksamkeit entfalten kann. Die Aktivität kommt vom Schüler. Die Kunst des Lehrers besteht hier nur noch darin, die tastenden, zum Teil nur sehr unvollkommen formulierten Gedanken der Schüler in einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch durch kleine, behutsame Interventionen zu einem Ganzen werden zu lassen.

Insofern kann nur inhaltlich geschildert werden, was jetzt besprochen werden kann. Es soll jetzt nur das Problem der Flächengleichheit der beiden Rechtecke aufgegriffen werden.



In der obigen Figur muss gezeigt werden, dass die beiden Rechtecke flächengleich sind. „Wie viele Dreiecke seht ihr?“, wäre eine eröffnende Frage, die im Unterricht den Blick auf Entscheidendes lenkt. Die Schüler bemerken, dass es 6 Stück sind: zwei kleine rechts oben, zwei mittlere links unten und zwei große, die jeweils ein Rechteck und je ein kleines sowie je ein mittleres Dreieck enthalten. Da in den großen Dreiecken die mittleren und die kleinen Dreiecke jeweils flächengleich sind, müssen auch die Rechteck-

flächen flächengleich sein, da die großen Dreiecke ebenfalls flächengleich sind.

Die tastenden, qualitativen Bewegungen des Unterrichtsgesprächs mit der ganzen Klasse lassen solche Gedanken der Schüler zu *gemeinsamen* Gedanken werden. Sie gewinnen an Intensität, wenn sie in „gemeinsamer Jetztzeit“¹⁴ errungen werden, in der die Gedanken hin und her gewendet, mehrfach variierend in verschiedenen Worten ausgesprochen werden und sich in den Gesichtern das Verstehen widerspiegelt. Echtes, eigenes Verstehen breitet sich aus – eigentlich strahlt es aus, es steckt an: einmal den Zuhörenden, aber auch den Sprecher.

Aber wie sind die Gedanken gestaltet, die hier gebildet werden können, wie entsteht diese Erkenntnis? Eigentlich kann man nur sagen, sie stellt sich ein. Die Evidenz spricht sich aus und kann nur wahrgenommen werden. Plötzlich wird alles klar; die Teile des Puzzles fallen auf ihren Platz. Man *sieht* die Lösung. Sie ist augenscheinlich. Anders ist es eigentlich nicht beschreibbar. Das Denken ist wahrnehmungsförmig geworden. Es ist wie ein Verdichten eines gedanklichen Blickes, der die Erscheinung erleuchtet und *in* der Erscheinung die Zusammenhänge, also das geistige Band, sichtbar werden lässt. Alle können es sehen, weil sie die Erscheinung gestern auch schon gesehen und durchlebt haben. Es ist keine Theorie und kein Modell notwendig, die die Erscheinung in irgendeiner Weise erklärt; es sind auch keine Gedanken notwendig, mit denen man *über* die Erscheinung nachdenkt. Die Theorie ist in diesem Erkenntnisakt kongruent mit der Erscheinung. Wesen und Erscheinung bilden zusammen die Wirklichkeit. An dieser Stelle wird also die begriffsrealistische erkenntnistheoretische Grundposition Steiners einge-

löst, dass die Idee als wirkende Idee, als wirkendes Agens, in den Dingen der Welt lebt.

Wahrheit

Damit setzt sich der in dieser Weise gestaltete Epochenunterricht in einen scharfen Gegensatz zu den heute üblichen konstruktivistischen Ansätzen der Lerntheorie, in denen man davon ausgeht, dass eine Erkenntnis nur eine im Kopf des Erkennenden ablaufende Simulation sei, die in diesem Sinne keinen Realitätsgehalt habe. Die Kategorie der Wahrheit ist damit völlig unbrauchbar, weil ja nie überprüfbar ist, ob die Simulation dem Original entspricht oder nicht. Das ist zwangsweise so, weil ja jedes Nachdenken darüber, ob die Simulation etwas mit der Realität zu tun hat, auch wiederum nur als Simulation vorgestellt werden kann. Demgegenüber intendiert dieser hier vorgestellte Ansatz eine andere Haltung zur Wahrheit. Sie soll an einem Bild verdeutlicht werden.

Wenn man zwei Geraden hat, die sich schneiden, und sie langsam so dreht, dass sie parallel werden, verschwindet ihr Schnittpunkt in Richtung dieser beiden Geraden ins Unendliche. Versucht man einmal, den Schnittpunkt der beiden Geraden im Verlauf dieser Bewegung im Bewusstsein zu beobachten, und vor allem in dem Moment zu beobachten, wenn der Punkt gerade verschwindet, wird man feststellen müssen, dass das nicht gelingt. Solange der Punkt nämlich wandert und man ihn sich vorstellt, wird er nie im Unendlichen „ankommen“. Es liegt ja gerade im Wesen des Unendlichen, dass der Prozess des Wanderns kein Ende hat. Egal wo der Punkt ist, es gibt immer noch einen Punkt danach, es geht immer noch weiter. Dreht man aber die Geraden so, dass sie parallel sind, ist der Schnittpunkt ins Unendliche verschwunden. Trotz des Verschwindens läuft die Sache nicht in

14 Türcke 2016, S. 117.

Beliebigkeit aus: Die Richtung der parallelen Geraden geben Orientierung, durch sie hat man Anteil am Unendlichen. Man ist perspektivisch in ganz bestimmter Weise auf das Unendliche ausgerichtet und ist in diesem Sinne des Unendlichen teilhaftig. Ebenso wie ich des Unendlichen teilhaftig bin, habe ich im Erkenntnisprozess Anteil am Wahren, am Universellen. Steiner sagte, jeder einfache Gedanke enthalte schon Intuition. Aber:

„Intuition ist das im rein Geistigen verlaufende bewusste Erleben eines rein geistigen Inhaltes.“¹⁵

Das Gedankenleben ist aus der Substanz der Wahrheit gewoben, trotzdem man mannigfaltig irren kann. Man ist aber in seiner ganzen Existenz als Mensch auf die Wahrheit ausgerichtet, das Erkenntnisleben intendiert sie – immer! Die Wahrheit liegt eher im prozessualen Streben in eine bestimmte Richtung. Sie liegt nicht in einer Vollendung dieses Strebens. In der Vollendung des Prozesses verschwindet nämlich der Schnittpunkt der beiden Geraden, wie die Wahrheit verschwindet, wenn man glaubt, sie vollständig zu besitzen. Steiner drückt das 1893 in einem Brief an Vincenz Knauer so aus:

„Auch ich habe es mit der Ansicht, dass weder in intellektueller noch in ethischer Beziehung je ein letztes Wort gesprochen werden kann, und dass alles wissenschaftliche Streben ein Entwicklungsprozess ist.“¹⁶

Das Wesentliche liegt also im Entwicklungsprozess! Diesen gilt es im Jugendlichen zu befeuern! Er muss das Gefühl entwickeln, dass in ihm eine Kraft lebt, die erkenntnistheoretisch Zugang zur Welt findet und die die

Welt prinzipiell erkennen kann. Das Geistig-Seelische des Jugendlichen inkarniert sich so durch seinen Leib in die Welt – nicht in die gewordene Welt, sondern gerade in die werdende Welt. Er ist Akteur, er wird zum Mitgestalter des Weltprozesses.

Lernen

Blickt man nochmals auf den Ausgangspunkt dieser Erkenntnis, so habe ich versucht darzustellen, dass derselbe im Zusammenfließen des Willens mit dem Willenswesen der Welt im ersten Teil des Unterrichtes liegt. Damit ist diese Phase der Begegnung, die Widerfahrnis der Dinge, nicht nur ein Anlass zur Erkenntnis, der irgendwelche Sinnesdaten liefert, sondern schon eine erste Form der Erkenntnis, in der eigentlich schon alles keimhaft begründet ist. Das, was in dieser Begegnung liegt, wird dann im weiteren Unterrichtsverlauf erkenntnisförmig. Das also, was eigentlich im Willensleben des Schülers selbst lebt, wird im Bewusstsein aufgehellt, wird durchsichtig und klar. Der Wille selbst wird hell. Die Gedanken werden aus dem Willensleben geboren, das sich an der Welt entzündet. Ergreift der Schüler die Wirklichkeit in diesem Sinne, realisiert sich ein erzieherischer Prozess, der der Charakteristik nach im eigentlichen Sinne reine Selbsterziehung ist. Der Schüler selbst gestaltet sein Willensleben von innen heraus. Damit hat ein solcher Ansatz transformatorischen Charakter. Im Lernen bildet sich das Geistig-Seelische des Schülers durch sich selbst um, es wird ein real anderes, es wird reicher, weil es sich mit der Welt durch seinen Leib hindurch verbindet.

Es wäre meines Erachtens ein grobes Missverständnis, man würde diesen Lernbegriff so verstehen, dass das Lernen von Fakten, von Jahreszahlen, von Rechenverfahren, von

¹⁵ Steiner GA 4, S. 146.

¹⁶ Steiner GA 39, S. 188.

grammatischen Strukturen oder gar von Rechtschreibung oder ähnlichem dem zuwiderlaufen würde. Zuweilen finden sich polemische Zuspitzungen, die das gerade Genannte sogar für völlig überflüssig oder gar schädlich, weil krankmachend, halten. Es käme doch nur – polemisch zugespitzt – auf die Begegnung zwischen Schüler und Lehrer an, die in „künstlerischer“ und „lebendiger“ Weise gemeinsame Erlebnisse haben, in denen der Schüler sich vom Lehrer wahrgenommen, wertgeschätzt und individuell gefördert fühlt. Konjunktur hat diese Haltung auch gerade in außerschulischen Aktivitäten und Events wie Klassenfahrten, Praktika, die Klassenspiele usw. Alles das, mit dem Waldorfschulen gerne ihr besonderes Profil herausstellen.

Das sind natürlich pädagogisch wichtige Dinge, aber nur dann, wenn der Unterricht das geistige Zentrum der Schule bleibt. Und in diesem Unterricht muss natürlich auch etwas dann Verfügbares, so etwas wie Fakten, Rechenverfahren usw., gelernt werden. Dieses Wissen muss aber aus der lebendigen Auseinandersetzung mit der Welt heraus gebildet werden, wie auch manch Sedimentgesteine aus Skeletten von Lebewesen entstehen. Diese Sedimente bilden den verfestigten Untergrund für neues Leben. Ohne eine solche feste Unterlage ist kein Fortschritt möglich. Jedes Fort-Schreiten benötigt festen Boden.

Ein Unterricht, in dem der Lehrer in klassischem Sinne Wissen vermittelt oder diese Informationsvermittlung allein in didaktisch geschickt arrangiertes Material verlegt, mit Hilfe dessen sich die Schüler das Wissen dann selbstständig aneignen, unterbindet die wirkliche geistige Aktivität der Jugendlichen, die bis in die Tiefen der Welt greifen will. Es bleibt

bei einer bloßen Vorstellungsbildung, bei der die Welt als geordnetes Bild im Schüler erscheint. Diese Bilder können dann geschickt verknüpft und umgruppiert werden. So entstehen neue Theorien *über* die Welt, eben Theorien, die Vorstellungen sind, wie die Welt sein *könnte*, oder Vorstellungen sind, die andere, viel klügere Menschen, also Wissenschaftler oder Experten, schon vorgedacht und qua ihrer Autorität als gültig gesetzt haben. Solche Vorstellungen sind Begriffsleichname, die immer auf schon Gedachtem aufrufen. Sie sind damit an Vergangenes geknüpft und orientieren sich an der Gewordenheit. Damit wird der Schüler einzig an die Kräfte des Vorgeburtlichen geknüpft.¹⁷

Schicksal

Die Anbindung an das Zukünftige, Keimhafte des Jugendlichen gelingt nur, wenn er in der geschilderten Weise sich geistig durch seinen Leib in der Welt inkarnieren kann oder andersherum ausgedrückt, wenn er Welt in sein geistiges Fähigkeitswesen individualisieren kann, wenn die Welt als Teil seiner selbst erlebbar wird. Das ist dann der Ort der Bildung von Idealen, die nicht subjektiven „Wollungen“, also dem Bedürfnisleben entspringen, sondern in der Not der Welt liegen. Der Unterricht wird so zum Individualisierungsprozess, in dem die Aufgaben, die sich biographisch stellen, in der Welt als Ort der Zukunft gefunden werden können und sich nicht nur als die eigenen egoistisch in die Welt und die sozialen Verhältnisse schieben.

Wie aber wird es möglich, die jeweils individuellen Aufgaben in der Welt zu finden? Welche seelische Disposition ermöglicht es, eben diese nur zu einem selbst gehörenden Aufgaben in der Welt zu finden und dann auch zu ergreifen? Das kann doch nur so gelingen, dass die Situationen in der Welt

17 Steiner GA 293, 2. Vortrag.

einem sehr viel näher rücken müssen, man muss sie zu seinen eigenen machen, man muss sie sich aneignen. Die in der Unterrichtsphase des „Schlusses“ inszenierte und ausgekostete Begegnung mit der Welt ist der Quellpunkt dieses Aneignungsprozesses, bei dem der Jugendliche zunächst der Macht der Welt unterworfen ist.

Ihren geistigen Funken empfängt die Weltbegegnung aus der Sphäre der Nacht in Verbindung mit den höheren Hierarchien. Dieser geistige Funke kann als Fantasiekraft so verwendet werden, dass die zunächst indifferent erscheinende Wirklichkeit der Welt sich zu einer Frage an den Jugendlichen formt. Es kann sich eine Art von natürlicher Imagination bilden, die Situationen in der Welt so in Bewegung versetzt, dass sie sich zu einer Frage formen. Eine Situation wird zu einer eigenen Situation und so zu einer wie einzigartigen Schicksalsfigur, die dann untrennbar mit einem selbst zusammenhängt. Was fordert die Situation von mir? Nicht allgemein, sondern von mir ganz persönlich. Erst wenn meine Fantasie dieses geschafft hat, bekommt eine zunächst periphere erscheinende äußere Situation den entsprechenden Anforderungscharakter, der aber dann nicht zwingend von außen kommt, sondern frei von innen ergriffen werden kann. Die Anforderung bleibt dann nicht als etwas von außen Kommendes, sondern ist wie etwas von mir selbst, das mir im Außen begegnet. Ich begegne mir in der Welt selbst. Das In-der-Welt-sein wird damit zum Bei-mir-selbst-sein. Der Hauptunterricht ist die tägliche Übung dazu.

Damit ergibt sich aber ein völlig anderer Bildungsbegriff, bei dem der Unterricht der Oberstufe nicht dazu dient, die Jugendlichen

in eine gesellschaftliche Ordnung hinein zu sozialisieren oder gar hinein zu domestizieren. Der Unterricht soll eine Seelendisposition ausbilden, die die Welt als die eigene Welt empfindet, die den individuellen Erdenort als zum eigenen Ich gehörigen Erdenort empfindet, für den Verantwortung übernommen werden muss und der verändert und umgestaltet werden will. Nur durch mich, durch meinen Erkenntnisoptimismus, durch meine eigenen Taten bildet sich Gemeinschaft, bildet sich sozialer Zusammenhang, bildet sich die Zukunft dieser Welt.

Victor Frankl, ein berühmter österreichischer Psychologe, der im Dritten Reich das Konzentrationslager in Buchenwald erlebt und überlebt hat, fordert in seinem Buch „... trotzdem Ja zum Leben sagen“ eben über diese Zeit eine kopernikanische Wende für die Haltung des Menschen in der Welt: Es käme überhaupt nicht darauf an, was man von der Welt noch zu erwarten habe, sondern einzig darauf, was die Welt von einem erwartet. Es ginge darum, dass man als Mensch nur durch ein Handeln, ein richtiges Verhalten, die rechte Antwort auf die Aufgaben geben müsse, die jedem Einzelnen das Leben stellt.¹⁸ Dabei sind Entscheidungen in Freiheit zu fällen. Diese Entscheidungen sind offen, höchst riskant und existenziell, denn so schreibt Frankl weiter, der Mensch

„ist das Wesen, das immer entscheidet, was es ist. Er ist das Wesen, das die Gaskammern erfunden hat; aber zugleich ist er auch das Wesen, das in die Gaskammern gegangen ist, aufrecht und ein Gebet auf den Lippen.“¹⁹

Wenn wir Oberstufenschüler dahin bringen wollen, zu fühlen, dass sie ein Wesen sind, das

¹⁸ Frankl 1996, S. 125.

¹⁹ Ebd., S. 139.

in jedem Moment entscheidet, was es ist, brauchen wir als Waldorfschulbewegung auch eine kopernikanische Wende: Wir müssen uns forschend viel intensiver mit den *konkreten* Fragen des Unterrichts in den verschiedenen Fächern auseinandersetzen. Letztlich sind es aber Fragen an uns Oberstufenlehrer, die auf unser eigenes Weltverhältnis zielen, das die

Grundlage jeder fachlichen Betätigung bildet. Es wird ein weiter, auch beschwerlicher Weg sein – aber er ist alternativlos: Die Gedanken zum Oberstufenunterricht im Allgemeinen müssen unterrichtlich konkret werden. Wir müssen das Vertrauen in die geistige Kraft eines so orientierten, fachlich gerahmten Unterrichts wieder gewinnen.

Literaturverzeichnis

Frankl, Viktor: ... *trotdem ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. München 1996

Han, Byung-Chul: *Was ist Macht*. Stuttgart 2005.

Schieren, Jost: Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens. In: *RoSE* (Volume 1, Number 2) 2010, S. 15–25. Online im Internet: URL: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/48 [Stand 2016-04-18].

Sommer, Wilfried: Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst, Teil II. In: *RoSE* (Volume 1, Number 2) 2010, S. 53–63. Online im Internet: URL: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/31 [Stand 2016-04-18].

Steiner, Rudolf: *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. GA 302, Dornach ⁵ 1986.

Steiner, Rudolf: *Briefe*. GA 39, Dornach ² 1987.

Steiner, Rudolf: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293, Dornach ⁹ 1992.

Steiner, Rudolf: *Die Philosophie der Freiheit*. GA 4, Dornach ¹⁶ 1995.

Türcke, Christoph: *Lehrerdämmerung*. München 2016.

Vom Wert, erkennen zu lernen – Herausforderungen der Erziehung in einer digitalen Gesellschaft

Constanza Kaliks

Sprechen wir von Erziehung, so sprechen wir auch von verantwortetem Handeln. Wir sprechen von dem, was die Gesellschaft denjenigen schuldet, die sich neu zu ihr gesellen, die neu und immer überraschend einbrechen in das, was ist. Wir sprechen in der Erziehung von der Verantwortung gegenüber den „Neuankömmlingen“ in der Welt, gegenüber dem, dass sie empfangen sein wollen. Und sie sind es, denen wir es verdanken, dass nicht nur Vergangenheit und Gegenwart, sondern dass auch Zukunft ist.

So sind wir als Lehrerinnen und Lehrer als Empfangende in das Schicksal der Zukunft, ins Schicksal der Neuangekommenen impliziert. Das verantwortete Handeln ist der Ort, an dem wir uns als Gesellschaft in Bezug zu denen befinden, die diese Gesellschaft brauchen, um in sie eingeführt zu werden, um sie dann gestalten und verändern zu können.

Wer sich entscheidet, aktiv an der Erziehung teilzunehmen, entschliesst sich zu diesem verantworteten Handeln. Das ist heute eine radikale Entscheidung, denn sie setzt voraus: dass wir die Zeit kennen, ihre Erscheinungsformen verstehen, und das Werden des Kindes als Zeitgenosse und als sich selbst verwirklichendes Wesen anerkennen und ahnend begleiten, so dass sein individuelles Vorhaben in der Gesamtheit der Wirklichkeit zur Tat werden kann.

Wir bewegen uns als Erziehende in einem weiten, unsicheren Horizont, in dem die Eindeutigkeit der uns umgebenden sinnlichen Tatsachen ihren Status als Kriterium für die Entscheidung verliert. Es gilt, für eine nicht

vorhersehbare Zukunft, für eine sich wandelnde Gegenwart Entscheidungen zu treffen. Das stellt uns vor eine sehr schwere und folgereiche Aufgabe. Haben wir genügend Kriterien, diese Entscheidungen zu treffen? Auf welche Grundlage basieren wir diese Entscheidungen?

Ein Gebiet dieses weiten Horizontes ist die Erkenntnis selber. Für die Erziehung hat dieses Gebiet eine ausschlaggebende Bedeutung: Erkenntnis ist die Grundlage für unser Handeln als Lehrerinnen und Lehrer und auch ein zentrales Instrument im Erziehungszusammenhang selbst. Und dieses Gebiet hat sich in den letzten 20, 30 Jahren, in den letzten 100 Jahren vielleicht wie kein anderes verändert. Es seien hier zwei grundlegende Einschnitte genannt, die tiefe Spuren hinterlassen haben:

1. Das eine ist die erlebte Tatsache, dass Wissen nicht notwendigerweise verantwortetes, menschenwürdiges Handeln zur Folge hat. Im Verlauf des letzten Jahrhunderts lebte die unmenschlichste Art mit Menschen umzugehen, ungetrennt und neben dem, was die Aufklärung als höchstes Gut kannte: das vernunftgetragene Denken. Das kultivierte Leben zeigte sich aber als nicht ausreichend, die Ethik als notwendige Folge zu haben. Dadurch verlor das Wissen für das Erleben die Eigenschaft, die Garantie für Menschlichkeit zu sein. Seit dem 20. Jahrhundert wissen wir um diese Gefahr: dass Wissen und Ethos durchaus parallele Wege gehen können. In der Geschichte des 20. Jahrhunderts hat sich die Annahme einer Versicherung der Menschlichkeit durch Wissenschaft als un-

gültig erwiesen. Diese Tatsache – die uns heute geläufig zu erscheinen vermag – ist ein tiefer Einschnitt gewesen, ein Einschnitt in die Annahme, die von der Neuzeit bis dahin als sichere Grundlage empfunden worden war. Das Wissen als Sicherung des Menschen für das Menschliche fällt als Grundannahme aus.

2. Der andere Einschnitt im Verhältnis zu Erkenntnis ist der, dass Wissensinhalt und Erkenntnisakt nicht mehr in unmittelbarer Verbindung erlebt werden. Die Inhalte werden vermehrt zu Informationen, zu Data.

Wir beginnen uns sehr schnell daran zu gewöhnen. Und das ist ein dramatischer Schnitt gerade für die Grundlage der Erziehung: Die Erkenntnis als Instrument der Selbstwerdung und der Verbindung zur Welt ist hier in Frage gestellt. Brauchen wir Wissen, um Weltverbundenheit zu erleben?

Heute besitzen wir – schon nur durch die Tatsache ein mobiles Telefon zu haben – weit mehr Daten als wir imstande sind zu bewältigen. Das Wissen von der Unerfassbarkeit der Wissensinhalte ist zum Bestandteil unseres Bewusstseins geworden.

„Ich weiss, dass ich nichts weiss“ war bei Sokrates die Behauptung der Standortbestimmung aus Selbsterkenntnis, eine Aussage zum Selbst. Heute könnten wir sagen „ich weiss, dass ich wissen könnte“ und das bedeutet vom Gefühl her „ich weiss, dass alles Wissen veränderbar ist, es sind nur Wissensumstände, ich bediene mich der Informationen nach Bedarf“. Was ist der Wert des Wissens in einer Gesellschaft deren Informationsgut jede Möglichkeit der Stellungnahme übersteigt?

„Wir entdecken, was wir erfunden haben.“¹ – diese Formulierung Vilém Flussers scheint für unsere heutige fragende Haltung treffend zu sein – in einer digitalen Umwelt in der wir uns vermehrt und auch unwissend bewegen. Wir sind damit beschäftigt das zu „[...] entdecken, was wir erfunden haben“: In allen Bereichen des Lebens, von der Medizin zur Landwirtschaft, von der Soziologie zur Erziehungswissenschaft beschäftigen wir uns mit den Veränderungen, dem Impact, den Folgen, den Möglichkeiten und den offenen Fragen der digitalen Wirklichkeit. Und wir entdecken auch uns selbst in dem, was wir erfunden haben. Wir entdecken unsere Menschlichkeit in der Auseinandersetzung mit dem, wo wir sie selbst nicht hineinversetzen können.

Diese Fragen können wir uns als Lehrer in Bezug zu den Kindern, zu den Schülern stellen. Und wir können uns auch fragen: wie gestalten wir selber unsere Beziehung zum Wissen, zur Erkenntnis so, dass sie der Aufgabe der Erziehung entsprechend sein kann? Spezifischer formuliert lautet hier die Frage: Welches Verhältnis kann und möchte der gegenwärtige Mensch zum Wissen entwickeln, vor allem angesichts unserer Aufgabe als Erzieher aus der Entscheidung zu einer verantworteten Handlung?

Die hier vertretene These ist, dass heute das Verhältnis zur Erkenntnis eine immer fundamentalere Rolle in der Herstellung menschenwürdiger Verhältnisse und menschengerechter Ermöglichung des Individuellen spielen wird.

Jedoch – welche Art der Erkenntnis wird in diesem Zusammenhang relevant sein? Welche Art des Denkens ermöglicht es dem Lebendigen zu sein, fördert es in seiner Ent-

1 Flusser, Vilém. Apud BURCKHARDT, Martin, HOEFER, Dirk. *Alles und nichts. Ein Pandämonium der digitalen Weltvernichtung*. Berlin: Matthes&Seitz, 2015, S. 139.

wicklung? Wie kann ich ein Menschenbild denken, die Zukunft denken, das Kind denken – so dass mein Denken es nicht begrenzt, es nicht beschränkt?

Dafür müsste das Denken besondere Bedingungen erfüllen. Von diesen Grundbedingungen seien drei als Beispiel genannt, die mir zentral zu sein scheinen für das verantwortete Handeln, für die Entscheidungen, die wir als Erzieher zu treffen haben werden und die uns immer erneut vor die Unsicherheit stellen, aus der wir gefragt sind, Herzenssicherheit zu entwickeln:

1. Zur Topologie des Wissens – Autonomie und Ermächtigung im homogenen Kontext der Informationen.

Die Informationen als Data bieten uns keine Unterscheidungsmöglichkeiten, keine Relevanz-Unterschiede, sie bilden etwas wie eine Landschaft ohne Topologie. Der Rang, die Zuordnung einer Information im Kontext aller Informationen, ist eine Entscheidung, die dem Denkenden, dem Erkennenden, dem Suchenden, das heisst, dem wollenden Selbst als inhärente Aufgabe in der Begegnung mit der Information zufällt. Entzieht er sich dieser Aufgabe, bleibt Willkür oder fremde Entscheidung oder auch der Zufall das massgebende Kriterium für die Rangordnung der Informationsinhalte.

Was wird mir sagen, welche Informationen zu einem Erkenntniskomplex wichtiger sind? Was Relevanz hat? Was nebensächlich ist? Ein wichtiges Element in dieser Bestimmung ist die Erfahrung. Das Leben selber, das Erlebte – auch in der Erkenntnis Erlebtes – ist ein wichtiges Element in der Unterscheidung zwischen Hauptsächlichem und Nebensächlichem. Das heisst, Erfahrung ist ein unübersehbares Element für eine Topologie der Wissensinhalte. Und die Erfahrung ist immer singular. Wie die Wirklichkeit sich mit mir auseinandersetzt, wie ich sie in der Wahr-

nehmung mit-gestalte, das ist ein einmaliger Akt, eine Erzeugung und eine Empfängnis, die weder wiederholbar noch reproduzierbar ist. Das heisst aber nicht, dass sie beliebig oder ‚rein subjektiv‘ ist: Sie ist immer eine Interaktion der beiden, die Wirklichkeit konstituierenden Elemente: eine Interaktion von dem, was ich bin, mit dem, was mir begegnet. Mein individueller Blick auf die Wirklichkeit wird entscheidend sein, um eine Topologie in der Landschaft des Wissens zu gestalten.

In der von Rudolf Steiner 1907 verfassten Schrift *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* schreibt er über die Erziehung der drei Seelenkräfte, die sich im Verlauf von Kindheit und Jugend unterschiedlich entwickeln. Zur Entwicklung der Urteilskräfte sei der Mensch erst mit der Geschlechtsreife reif.

Man kann einem Menschen nichts Schlimmeres zufügen als wenn man zu früh sein eigenes Urteil wachruft. Erst dann kann man urteilen wenn man in sich erst den Stoff zum Urteilen, zum Vergleichen aufgespeichert hat. Bildet man sich vorher selbstständige Urteile so muss diesen die Grundlage fehlen.

[...] Mit der Geschlechtsreife ist die Zeit gekommen, in der der Mensch auch dazu reif ist, sich über die Dinge, die er vorher gelernt hat, ein eigenes Urteil zu bilden. Man kann einem Menschen nichts Schlimmeres zufügen als wenn man zu früh sein eigenes Urteil wachruft. Erst dann kann man urteilen, wenn man in sich erst den Stoff zum Urteilen, zum Vergleichen aufgespeichert hat. Bildet man sich vorher selbstständige Urteile, so muss diesen die Grundlage fehlen. [...] Um reif zum Denken zu sein, muss man sich die Achtung vor dem angeeignet haben, was andere gedacht haben. [...] Denn ein jedes Urteil, das nicht auf der gehörigen Grundlage

von Seelenschätzen aufgebaut ist, wirft dem Urteiler Steine in seinen Lebensweg. Denn hat man einmal über eine Sache ein Urteil gefällt, so wird man durch dieses immer beeinflusst, man nimmt ein Erlebnis dann nicht mehr so auf, wie man es aufgenommen hätte, wenn man sich nicht ein Urteil gebildet hätte, dass mit dieser Sache zusammenhängt. In dem jungen Menschen *muss* der Sinn leben, zuerst zu lernen und dann zu urteilen.²

In der digitalen Welt, in der die Weite, die Tiefe, die Nuancen nicht unmittelbar aus der Information abzuleiten ist, wird das Urteil einer sich selbst bestimmenden Person, die aus einer Urteilsgrundlage und Erfahrung Entscheidungen treffen kann, um diese Topologie zu bestimmen, immer wichtiger werden. Gerade im digitalen Umfeld ist das Urteil entscheidend für das Wissen; ihm kommt vermehrt eine zentrale Aufgabe zu.

Daneben – neben der Urteilskraft, die dem Feld der wissbaren Dinge die Möglichkeit der Differenzierung gibt – spielt die offene Frage, die für das Erlebnis als Erwartung auftauchen kann, eine wichtige Rolle in der Erkenntnissuche.

In seinem Werk *Die Jagd nach Weisheit* beschreibt Nicolaus Cusanus, wie der Mensch nicht das sucht, was völlig unbekannt ist, sondern das, was er erahnt – das, von dem er eine *pregustatio*, einen „Vorgeschmack“ hat. Er verfolgt es dann wie einer, der eine Rose sucht, deren Duft er spürt, wie einer eine Beute jagt, deren Gegenwart er ahnt und auch von deren Gegenwart er Spuren findet. Eine solche *pregustatio* wäre eine Bedingung

für eine erlebendes und mit-empfundenes Erkennen. Diese ahnende Empfindung würde in der autonomen Suche nach Erkenntnis die Topologie der Wissensinhalte mit-bestimmen können, sie würde aus Inhalten oder Informationen potentielle Möglichkeiten zu einer sich selbst leitenden Erkenntnis machen können.

2. Verbindung.

Das Ich erfährt sich in der Welt.

Das 20. Jahrhundert vernichtete den Glauben an die Hoheit des Verstandes hinsichtlich der Ethik, der verantworteten Handlung. Die gelebte Unmenschlichkeit liess erlebbar werden, dass Erkenntnis nicht notwendigerweise Moralität erzeugt. Aber gleichzeitig entdeckte gerade das 20. Jahrhundert das „Ich“ in seiner zentralen Eigenschaft, in seiner konstitutiven Verbundenheit mit dem Anderen und der Welt.

Rudolf Steiner, Martin Buber, Victor Frankl, Emmanuel Lévinas und andere beschreiben in unterschiedlicher Art und aus unterschiedlichen Hintergründen dieses Novum, diese eigentlich erschütternde Erkenntnis: das Ich ‚ist‘ nicht erst und setzt sich dann aus seinem ‚Sein‘ in Verbindung mit den Anderen und der Welt, sondern es *ist* Verbindung: Die Verbindung ist für das Ich konstitutiv.

Wir sollen – schreibt Rudolf Steiner 1911 – das Ich nicht innerhalb der leiblichen Organisation und die Eindrücke ‚von aussen‘ kommend vorstellen, sondern wir sollen es so vorstellen dass sich „das ‚Ich‘ in die Gesetzmässigkeit der Dinge selbst verlegt, und in der Leibesorganisation nur etwas wie ein Spiegel sieht, welches das ausser dem Leibe liegende Weben des Ich im Transzendenten dem Ich durch die organische Leibestätigkeit zurückspiegelt.“³

2 STEINER, Rudolf. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. GA 33. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1988, S. 38, 39 und 40, 41.

3 STEINER, Rudolf. *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 2010, S. 53, 54.

Aus einer anderen Perspektive lesen wir bei Emmanuel Lévinas von der Gewissheit des Selbst, die nur durch den Anderen gewährleistet werden kann:

Kein *cogito* mehr kann auftauchen, um die Gewissheit, was ich bin, zu garantieren, kaum selbst die Gewissheit, dass ich bin. Dieses Dasein, abhängig von der Anerkennung durch den Anderen, ohne die es sich als unbedeutend, als Realität ohne Realität versteht, wird vollends phänomenal.⁴

Wenn sich aber das Ich „in der Gesetzmässigkeit der Dinge“ erfährt, dann wird die Verbindung zu dieser Gesetzmässigkeit zum entscheidenden Erlebnis, sie wird zu einem grundlegenden und konstitutiven Erlebnis des Ich. Es stellt sich in erneuter Dringlichkeit die Frage: Wie ereignet sich die Verbindung zum Anderen, die Verbindung zur Welt? In diesem Zusammenhang bekommt Erkenntnis als Möglichkeit einer Welt-Verbundenheit eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang sei stellvertretend für eine grundlegendere Erläuterung dieses Gedankens, die den Rahmen des vorliegenden Textes überschreiten würde, eine Stelle aus einem Vortrag Rudolf Steiners zitiert, in dem er in der Berliner Arbeiter-Bildungsschule über Nikolaus Cusanus spricht:

[...] Wenn der Mensch gewahr wird den Gedanken, der das Gesetz zum Dasein bringt in den Dingen, und dies als eigenes Gesetz in sich aufquillen fühlt, dann tönen die Dinge in ihrem eigenen Wesen in seiner Seele wieder, dass er intim mit den Dingen wird, wie der Freund mit dem Freunde intim wird. [...] Das ist das Wiederklingen

des Wesens der Dinge in der eigenen Seele des Menschen. Da fühlt er sich vereinigt mit der Gotteskraft. Das ist das Hören der Sphärenharmonie, des schaffenden Weltgesetzes; das ist das Verwobensein mit dem Sein der Dinge, das ist das, wo die Dinge selbst reden, und die Dinge sprechen durch die Sprache seiner Seele aus ihm selbst heraus. Dann hat er erreicht, wovon der Kusaner sagt, dass keine Worte fähig sind, dies auszudrücken.⁵

Wir haben uns eine Art der Erkenntnis angewöhnt, die uns die Wirklichkeit des Lebens, die Fülle des Lebens entzieht. Die Mathematisierung der Welt, das grosse neuzeitliche Merkmal der Wissenschaft, die es ermöglicht durch eine einheitliche Sprache alle Erscheinungen messbar und sagbar zu machen, hat uns vermehrt von der Wirklichkeitsfülle der Phänomene entfernt.

Für ein Denken, das Leben erlaubt, wird nicht die einseitige Verfolgung von Kompetenzen ein valides Auswahlkriterium sein können, sondern die Möglichkeit, dass das Denken gestaltend, formend, beweglich ist. Dass es in der Bewegung bleibt, dass es lernt, im Gestalten zu *sein*.

3. Das Unsichtbare pflegen und behüten.

So entsteht die Verbindung zum Willen: kann ich als erwachsener Mensch ein Denken entwickeln, das so von Willen durchdrungen ist, dass er selber gestaltend, Welt-hervorbringend wird?

Dieses Verhältnis von Denken und Wollen beschreibt Rudolf Steiner für den meditativen

4 LEVINAS, Emmanuel. *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. München: Karl Hanser Verlag, 1995, S. 37.

5 STEINER, Rudolf. *Über Philosophie, Geschichte und Literatur. Darstellungen an der Arbeiterbildungsschule und der Freien Hochschule in Berlin*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1983, GA 51. Vortrag vom 12. November 1904, S. 214, 215.

Vollzug. Zu der Beschaffenheit eines Denkens, das zu geisteswissenschaftlicher Erkenntnis führt, äussert er sich im *Pädagogischen Jugendkurs* wie folgt:

Alle Geisteswissenschaft muss zu einer [solchen] inneren Aktivität einladen, das heisst, sie muss alle Betrachtungen zu dem Punkt hinführen wo man keine Anhaltspunkte mehr hat an dem äusserlich-sinnlichen Anschauen und sich das innere Kräftespiel frei bewegen muss. [...] Die Grundlage für alle anthroposophische Geisteswissenschaft ist also die innere Aktivität, das Aufrufen zur inneren Aktivität, das Appellieren an das im Menschen, was noch tätig sein kann, wenn alle Sinne schweigen, und nur die Denktätigkeit dann in Regsamkeit ist. [...]

[...] Nehmen Sie also an, Sie könnten Gedanken im reinen Gedankenfluss haben. Dann beginnt für Sie der Moment, wo Sie das Denken bis zu einem Punkt geführt haben, an dem es gar nicht mehr Denken genannt zu werden braucht. [...] Es ist nämlich dieses mit Recht „reines Denken“ genannte Denken reiner Wille geworden; es ist durch und durch Wollen. Sind sie im Seelischen so weit gekommen, dass Sie das Denken befreit haben von der äusseren Anschauung, dann ist es damit zugleich reiner Wille geworden. [...] Dieser reine Gedankenverlauf ist ein Willensverlauf. Damit aber beginnt das Denken, ja sogar die Anstrengung nach seiner Ausübung, nicht nur eine Denkübung zu sein, sondern eine Willensübung, und zwar eine solche, die bis ans Zentrum des Menschen eingreift. [...] Jetzt aber spüren Sie innerlich, dass Sie nicht mehr so hoch oben denken,

sondern dass sie beginnen, mit der Brust zu denken. Sie verweben tatsächlich Ihr Denken mit dem Atmungsprozesse. Sie regen damit an, was die Jogaübungen künstlich angestrebt haben. Sie merken, indem das Denken immer mehr und mehr eine Willensbetätigung wird, dass es sich zuerst der Menschenbrust und dann dem ganzen Menschenkörper entringt. [...] es ist ein neuer, innerer Mensch in Ihnen geboren, der aus dem Geiste heraus Willensentfaltung bringen kann.⁶

Diese Verbindung von Denken und Wollen in der Bemühung um Erkenntnis als Grundlage der Meditation kann eine Erkenntnis ermöglichen, die es erlaubt, den Anderen zu sehen – wenn auch erst nur anfänglich – auch in dem was nur erahnt werden kann. Das wäre eine Erkenntnisart, die für den Lehrer eine Beziehung zum Anderen eröffnen könnte, in der das verantwortete Handeln aus einer erweiterten Perspektive der Wirklichkeit die Andersheit erlauben könnte.

Damit sind wir an der dritten Grundbedingung angelangt für dieses verantwortete Handeln, für die Entscheidungen, die wir als Erzieher zu treffen haben werden. In *Enseigner à Vivre*, einer in 2014 publizierten Schrift endet Edgar Morin⁷ mit der Behauptung, dass es für die Erziehung zentral sein wird, die Pflege und das Behüten dessen, was sich im Menschen nicht unmittelbar zeigt: Es weist als zentrales Anliegen der Erziehung auf einen Aspekt des Pädagogischen hin, der sich dem Lehrer in der täglichen Begegnung mit den Schülern erschliessen kann.

Als Lehrer arbeiten wir ahnend: wir ahnen das Wesen, das vor uns steht, wir ahnen die

6 STEINER, Rudolf. *Pädagogischer Jugendkurs*. GA 217, 10. Vortrag, Stuttgart, 12. 10. 1922. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1988, S. 148-149.

7 Cf. MORIN, Edgar. *Enseigner à Vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud, 2014, S. 122.

Zukunft. Welche Art des Wissens kann das Ahnende, das, was sich nicht transparent erschliessen lässt, erlauben und pflegen?

Das werdende Ich greift im Bereich des Willens ein, der Wille ‚erhellte‘ sich, wenn der Mensch im Erkenntnisprozess der Wahrheit teilhaftig werden kann. Da, wo wir es ermöglichen, dass der Schüler in seinem Willen durch den Erkenntnisprozess aktiv wird, da ‚pflegen‘ wir das, was nicht sichtbar ist.

Und aus diesem Bereich des tief innewohnenden Willens kommt auch der Impuls, in der Welt aktiv zu sein, sie zu verändern, selber ein verantwortetes Handeln zu ergreifen. Das ist der Ort, aus dem gelernt werden kann die Sinnmöglichkeiten und Forderungen in den unterschiedlichen Situationen zu erkennen. Dieser Sinn erschliesst sich dann aus der Verbindung mit den Anderen und der Welt. Victor Frankl weiss das präzise zu sagen:

Wir begegnen [da] einem Phänomen am Menschen, das ich für fundamental anthropologisch halte: die Selbst-Transzendenz menschlicher Existenz! Was ich damit

umschreiben will, ist die Tatsache, dass Menschsein allemal über sich selbst hinausweist auf etwas, das nicht wieder es selbst ist – auf etwas oder jemanden: auf einem Sinn, den zu erfüllen es gilt, oder auf ein anderes menschliches Sein, dem wir da liebend begegnen. Im Dienst an einer Sache oder in der Liebe zu einer Person erfüllt der Mensch sich selbst. Je mehr er aufgeht in seiner Aufgabe, je mehr er hingegen ist an seinen Partner, umso mehr ist er Mensch, umso mehr wird er selbst. Sich selbst verwirklichen kann er also nur in dem Masse, in dem er sich selbst vergisst, in dem er sich selbst übersieht.⁸

Jedem, der im Kontext der Erziehung tätig steht, ist die Herausforderung gestellt, eine Erkenntnis zu ermöglichen, die souverän im Umgang mit einer digitalen Welt ist, eine Erkenntnis die das Leben und das Menschliche als Ausgangspunkt und als Ziel hat. Eine Erkenntnis, die sich ständig für das Menschliche zu befähigen sucht, die Entscheidungen ermöglicht, die das Individuum in seiner Einmaligkeit und in seiner gesellschaftlichen Relevanz unterstützt und bekräftigt.

8 FRANKL, Viktor. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. München: Piper, 2011. S. 147.

Zwischen Verfestigung und Beliebigkeit

Christof Wiechert

In der bemerkenswerten Publikation von Gert Biesta 'The Beautiful Risk of Education' schildert er den Idealzustand eines modernen, angelsächsisch geprägten Unterrichtswesens.

Dieses sei stark, sicher, vorhersagbar (predictable) und ohne Risiko. Er nimmt das als Ausgangspunkt für seine Darstellung, die von verschiedenen Bildungsphilosophen unterstützt wird, um darzulegen, dass damit Unterricht aufhört zu bestehen und bestenfalls in Programmierung übergehen wird. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der Trivialisierung, auch Infantilisierung des Lehrer- und Erzieherberufes. Die schulische Erziehung als Sinnverlust: Thematisiert sind dann nicht die Inhalte, die gelehrt und erlernt werden, sondern der effizienteste Weg zu einem Abschluss.

Schaut man sich aber um, in wie weit heute z. B. in der Soziologie unsere Zeit wahrgenommen wird, dann kommt man auf ganz andere Charakterisierungen. So schildert z.B. der brasilianische Soziologe Sigiswald Baumann unsere Zeit als 'flüssige Moderne', nichts liegt mehr fest, alles ist möglich. Der französisch-chinesische Philosoph François Cheng spricht über das 'Dazwischen'; Beziehungen würden entstehen im menschlichen Zwischenraum zwischen Ich und Du. Fügen wir hinzu die wunderbar präzise Beschreibung dessen, was innerliche Wirklichkeit ist als Spiegel alles Wesentlich-Wesenhaften bei Sloterdijk in seinem Buch 'Du sollst Dein Leben ändern', dann offenbart sich ein anderes Bild.

Diese starke Polarität, in der die Wirklichkeit erlebt wird, ist die Charakteristik unserer Zeit. Kurz bevor die Waldorfschule ins Dasein trat,

hielt Steiner einen Vortragszyklus in Dornach zu pädagogischen Fragen: die Erziehungsfrage als Soziale Frage. Darin entwirft Steiner eine merkwürdige Vorschau zu der genannten Polarität. Sie würde daraus bestehen, dass sich die Seelenkräfte tatsächlich voneinander emanzipieren. Wird der Zusammenhalt nicht aus der Identität, aus dem Ich zusammengehalten, würden die Seelenkräfte 'ihren eigenen Weg gehen.' In diesem Zusammenhang sprechen wir dann von Desintegration der Seelenkräfte. Das aus der Gesamtheit entlassene Denken mechanisiert sich, das Fühlen vermittelt nicht mehr die Empfindungen an der Welt, es richtet sich auf sich selbst (von Steiner 'Vegetabilisierung der Seele' genannt). Das allein gelassene Wollen muss sich in der Welt nicht mehr durch Initiative erkennen, sondern durch Gewalt nach aussen (Animalisierung der Leiber).

Es ist nicht schwer, die Mission der Erziehungskunst darin zu sehen, den Zusammenhang zwischen der Identität, dem Ich, und den Seelenkräften zu bewahren und zu stärken, damit Menschlichkeit und menschliche Würde möglich bleiben.

Nun können wir schauen, ob diese Desintegration im täglichen Schulleben wahrnehmbar ist.

Betrachten wir das Denken im Schulalltag. Überall auf der Welt erfährt das Unterrichtswesen einen unglaublichen Strukturdrang: Regeln, Prozedere, Strategien, Festlegungen aller Art (Strafkataloge!).

Dieser gewaltige Rationalisierungsdrang macht auch vor den Unterrichtszielen nicht halt, auch

nicht bei der Frage nach den Methoden. Dra-
chenartige Klauen drohen den freien Prozess
des individuell gestalteten Unterrichts zu erstic-
ken. Natürlich gibt es immer 'gute Gründe',
z. B. den der Qualitäts-Sicherung.

Das Seelenleben erlebt sich als ohnmächtig
gegen diese Welle des alles im Griff-haben-
Wollens. Für den Willen entstehen angesichts
einer solchen Lage Lähmungserscheinungen.
Diese Tendenzen nehmen wir auch an den
Waldorfschulen wahr. Es ist Zeit für eine Be-
sinnung zur Frage, wie sich Impuls und Form
verhalten sollen.

Schon in den Anfangskapiteln der mensch-
heitspädagogischen Schrift 'Wie erlangt man
Erkenntnisse der höheren Welten' weist Stei-
ner auf dieses Problem hin: Wenn der Geist
auf Erden wirken will, bedarf er der Form.

Die Frage ist, sucht sich der Geist (der Impuls)
die passende Form oder werden Formen
(Strukturen) zur Verfügung gestellt, die nicht
erfüllt worden sind. Es mag theoretisch klin-
gen, aber dieser Unterschied entscheidet über
sehr viel im Organismus einer Schule.

Ist die Form, die Struktur, die Ordnung, sind
die richtigen Prozeduren das Mass der Dinge,
dann erfüllt sich wie von selbst das 'Mecha-
nisieren des Denkens'. Die Unterrichtsziele
ändern sich auch.

Sie bekommen eine Ausrichtung auf das zu
Erreichende (die Ergebnisse), der Inhalt ist
nebensächlich.

In der Bildungsforschung wird die Frage be-
wegt, wie Bildung dazu beitragen kann junge
Leute nicht zu radikalieren.

Es ist evident: Wenn eine schulische Umge-
bung nur von Strukturen, nicht von Inhalten
und geistigen Impulsen getragen wird, ist

eine Umgebung geschaffen, die der Radikali-
sierung Vorschub leistet. In diesem Sinne ist
Radikalisierung die folgerichtige Fortsetzung
des mechanisierten Denkens, wozu nicht mal
ein Computer nötig ist.

Man kam zu einer Auflistung dessen, wovon
man hofft, dass die Bildung es bewirkt, und
was sie nicht bewirkt:

1. Blinder Gehorsam an die Struktur
– *Selbstfindung*
2. Unterwerfung an das (Schul)System
– *Sich selbst sein dürfen und können*
3. Argwohn gegenüber allen Erscheinungen
– *Vertrauen*
4. Schweigsamkeit, 'Immigration nach innen'
– *Offenes Herz*
5. Abstand halten, sich nicht verbinden
– *Engagement*
6. Feind – Freund Prägung
– *Vielfältige Beurteilung der Welt*
7. Dualistisches Weltbild: Böse – Gut
– *Vielseitige, individualisierte Weltbilder.*

(Kurt Edler, Deutsche Gesellschaft
für demokratische Erziehung)

Natürlich ist es nicht nur die schulische Er-
ziehung, die die Seelenkräfte so weit ausei-
nander zieht, dass Konstitutionen entstehen,
die nicht mehr vom eigenen Selbst erfasst
werden. Dadurch findet eigentlich eine 'Ent-
scheidung' statt und der junge Mensch ist tat-
sächlich wie ein Rädchen im Räderwerk In-
tentionen anderer ausgeliefert.

Hinzu kommt, dass Radikalisierung nicht nur
politisch gedacht werden muss. Ein Jugendli-

cher, der ohne Abwehr den sozialen Medien ausgesetzt ist, radikalisiert auch, nämlich dahin, dass die Welt eher als nicht real sondern als virtuell erlebt wird.

Es ist nicht ohne Bedeutung, dass auch in der Regelforschung der familiären Sozialisierung zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird, natürlich aus gegebenem Anlass:

So wird heute darauf geschaut, was die Kindheits- und Jugenderfahrungen gebracht haben. Man schaut auf:

1. Ist ein Grundgefühl der Lebenssicherheit (life security) angelegt und vorhanden?
2. Hat es Gewalterfahrungen und damit zusammenhängende Traumata in der Familie gegeben?
3. Hat es als Folge davon eine Identifikation mit dem Täter gegeben (Nachahmungsprinzip)?
4. Werden falsche, unlautere Werte vermittelt?
5. Fasziniert Gewalt und wird sie glorifiziert?
6. Lebt das Kind oder der Schüler in sehr verschiedenen Welten, zum Beispiel Schule – zu Hause, oder Schule – Clique: Parallele Welten, die sich nicht mehr durchdringen?
7. Haben schulische Verletzungen und/oder Ausschlüssungen stattgefunden wegen z.B. fehlender Leistungen?

Man sollte nicht meinen, 'das kommt bei uns nicht vor'. Tatsächlich wird von gewisser Seite den Waldorfschulen vorgeworfen, nur eine Bildungsschicht zu bedienen, die als nah bezeichnet werden kann. Es mag sein. Wir

stellen aber fest, dass in allen sozialen Schichten wie auch immer man sie bezeichnen mag, pädagogischer Werte- und Handlungsverlust auftritt.

Der Lifestyle der Postmoderne ist nicht besonders kinderfreundlich gesinnt, die Kinder werden eher als Last empfunden. Das Erziehen auch mit gewissen Verzicht, um nicht zu sagen Opfern einher gehen könnte, ist unserem Lifestyle ganz fern.

Diese Analyse soll nicht dem Pessimismus Vorschub leisten, sondern sichtbar machen, welche Aufgaben Erziehung heute hat. Die Aufgaben gehen heute weit über das Lernen der Fähigkeiten hinaus, die dann bei einem Abschluss gefragt werden.

Schauen wir uns an, was veranlagt war und ist mit dem mächtigen Impuls der Erziehungskunst, so kommt man zu dem erschütternden Ergebnis, dass der ungemeine Reichtum der Erziehungskunst gerade wie geschaffen ist für unsere Zeit. Nur diese Erziehungskunst ist gemeint als ein lebendiges Wesen, dass sich im Menschen (Lehrerin, Lehrer, Erzieherin, Erzieher) immer erneuert, erfrischt, ergänzt, kurz lebendig ist.

Nun wollen wir aus dem Präventionskatalog für eine Erziehung, die den jungen Menschen wappnet gegen Extremismus und Radikalisierung, zwei Elemente herausgreifen.

Es wird argumentiert, es brauche drei neue Tugenden der Lehrerschaft:

1. Ein lebendiges Interesse an der Schülerpersönlichkeit
2. Eine neu gegriffene Schülerfreundlichkeit
3. Zeit, sich der Kinder und Schüler anzunehmen.

Diese Ratschläge kommen nicht aus der Erziehungskunst und gerade darum bewegen sie so stark. Denn jeder spürt die Tragweite dieser Ratschläge: wenn sie befolgt werden, dann entsteht Gemeinschaft in der Schule. Denn unschwer erkennt man; der erste Ratsschlag zielt auf das in den Griff bekommen der vielen Wege, die uns zu einem praktischen Verständnis des Kindes und des Schülers führen können. Es ist ein geistiger Ansatz.

Und zweitens, eine 'neue Schülerfreundlichkeit', ist das nicht gleichbedeutend mit der Selbsterziehung der Seele? Kann ich mich so weit über mich selbst erheben, dass ich ein Ort werde, wo die Kindesseele gerne verweilt, weil es sicher und klimatisch beständig ist? Leicht sagt man, trifft auf mich nicht zu ...

Mit der Strukturierung alles Lebens (zum Beispiel dem in der Schule) geht einher ein

immer zwingender werdender Zeitmangel. Keiner hat mehr Zeit für etwas, schon gar nicht für etwas Wichtiges. Zeit sich der Schüler anzunehmen, ein kleines Gespräch in der Pause oder bei älteren Schülern ein Gesprächsangebot am Nachmittag z.B. in der folgenden Form: 'Können wir heute Nachmittag noch mal kurz darüber sprechen? Komm doch ans Lehrerzimmer, wir finden schon ein wenig Zeit ...'

Bei verschiedenen Situationen im Schulleben stellt man fest, dass es kaum eine Gesprächskultur zwischen Lehrern und Schülern außerhalb der fachlichen Zusammenhänge gibt.

Halten wir diese drei Qualitäten zusammen mit den sieben Lehrertugenden, die Steiner 1919 den Lehrern mitgab, erahnt man die mächtige Potenz der Erziehungskunst, die für heute und morgen erschaffen ist, nicht für gestern.

Mut, Initiative und das neue Wir

Florian Osswald

Die drei Einsiedler

Zuerst erzähle ich Ihnen die kurze Geschichte der drei Einsiedler in der Variante von Leo Tolstoi.

Drei russische Mönche lebten alleine auf einer einsamen Insel. Eines Tages stattete ihnen ihr Bischof einen Besuch ab. Dabei bemerkte er, dass die Mönche noch nicht einmal das Vaterunser beherrschten. Er verbrachte also seine Zeit damit, ihnen mühsam das Gebet des Herrn beizubringen und verliess sie dann, zufrieden mit dem, was er erreicht hatte. Als er mit dem Schiff den Rückweg übers Meer angetreten hatte, sah er plötzlich, wie die drei Mönche auf dem Wasser gingen und ihm folgten – tatsächlich rannten sie dem Schiff hinterher. Als sie es erreicht hatten, riefen sie: „Lieber Vater, wir haben das Gebet vergessen, das du uns gelehrt hast.“ Überwältigt von dem, was er sah, fragte der Bischof: „Liebe Brüder, wie betet ihr denn?“ Sie antworteten: „Wir sagen einfach: „Wir sind drei. Ihr seid drei. So es sei.“ Der Bischof war betroffen von ihrer Heiligkeit und Schlichtheit und sagte nur: „Geht in Frieden zurück auf eure Insel.“

An Tagungen besteht die Neigung, Wissen anzuhäufen. Wir alle kennen die Freuden und Tücken, die in den verschiedenen Stufen des Wissens liegen. In unseren Einrichtungen wollen wir heranwachsende Menschen dazu befähigen, Wissen so aufzunehmen, dass sie es sich zu eigen machen können.

Prisma und Stille

Wenn Sie in den nächsten Wochen oder Monaten an die Tagung denken wollen, nehmen Sie einfach das Prisma zur Hand, an das sie

sich nun eine Woche lang gewöhnen konnten. Schauen Sie durch den Glaskörper. Je nach dem, bei welcher Beleuchtung und wie sie ihn halten, sehen sie Farben. Im Zusammenspiel von Licht und Glas entstehen Farben. Materie ist für das Licht eine Art Widerstand. An diesem Widerstand gewinnen wir Farben. Ist Ihre Welt vielleicht während der Tagung auch ein wenig farbiger geworden? Haben Sie während der Tagung auch Widerstände überwinden müssen und dabei neuen Mut geschöpft?

Machen Sie doch in den nächsten Tagen oder Wochen eine kleine Übung: Gehen Sie in sich, an einen Ort der Stille, und lassen Sie die Erlebnisse dieser Woche Revue passieren. Vielleicht erscheint Ihnen das Erlebte immer wieder in neuen Farben. Vielleicht treten die ersten, lauten Eindrücke mehr und mehr in den Hintergrund und das Leise, vorerst Unscheinbare leuchtet auf. Erlebnisse verändern sich im Laufe der Zeit. Wir wissen meistens nicht, welche Kraft in ihnen lebt. Wir befreien uns mit dieser kleinen Übung vom ersten Erscheinungsbild eines Erlebnisses und erarbeiten uns zunehmend seine wahre Gestalt.

Wir

Während dieser Woche lebte eine Frage in allen Arbeitsgruppen und Referaten: Wie bringen wir den Mut zu freiem Geistesleben auf oder wie bildet sich ein gesundes Wir?

Die Kultur des Wir verdient Beachtung. Sie ermöglicht Vieles, auch Bedenkliches. Was für ein Wir bildet sich in unserem Unterricht, in der kollegialen Zusammenarbeit, in der Schulgemeinschaft oder in der Gesellschaft?

Sind wir wach für den Prozess der Wir-Bildung?

Am Anfang des ersten Lehrerkurses gab Rudolf Steiner den zukünftigen Lehrpersonen eine Imagination¹ der Wir-Bildung und legte damit ein Fundament für die Zusammenarbeit.

Schon am Abend vor dem Kursbeginn weist er auf die Bedeutung der Zusammenarbeit hin:

Ersatz für eine Rektoratsleitung wird geschaffen werden können dadurch, daß wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht. Wir werden uns das Einheitliche erarbeiten durch den Kurs, wenn wir recht ernstlich arbeiten.

Für den Kurs ist anzukündigen, dass er erhalten wird:

erstens eine fortlaufende Auseinandersetzung über allgemeinpädagogische Fragen;

zweitens eine Auseinandersetzung über speziell-methodische Fragen der wichtigsten Unterrichtsgegenstände;

drittens eine Art seminaristisches Arbeiten innerhalb dessen, was unsere Lehraufgaben sein werden. Solche Lehraufgaben werden wir ausarbeiten und in Disputationsübungen zur Geltung bringen.²

Die Fähigkeiten für die hier entworfene Form der Schulleitung werden also auf zwei Ebenen entwickelt:

1. Leitung setzt die Bildung eines „Einheitlichen“ voraus und das kann durch den

Kurs (heute anhand der drei Bücher: Allgemeine Menschenkunde, Seminarbesprechungen und Methodisch-Didaktisches) gewonnen werden, „wenn er recht ernstlich gearbeitet wird.“

2. Die Imagination beschreibt was unter „recht ernstlich arbeiten“ gemeint ist: Wir studieren Menschenkunde und verbinden den Inhalt mit der geistigen Ebene. Die Früchte der Arbeit sind nicht nur für uns gedacht, sondern für die andern, die Kinder, Kolleginnen und Kollegen.

Ich möchte Ihnen die drei Schritte der Imagination veranschaulichen.

Ein Stuhl

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen auf einem Stuhl ganz alleine, Sie sitzen da und beginnen Ihren Unterricht vorzubereiten. Sie vergegenwärtigen sich, dass sich die Individualität der Kinder und Jugendlichen in der Gegenwart zeigen will. Es geht um den Menschen, um Wissen und Beziehung. Als Lehrpersonen sind wir verantwortlich für die Lernatmosphäre. Wir sind Zeit- und Stimmungskünstler für die Kinder und sollen es auch für uns selbst sein.

Leider beachten wir die Einstimmung in eine Unterrichtsvorbereitung nur wenig. Stimmen Sie sich doch in die Menschen ein, für die Sie vorbereiten. Studieren Sie für eine kurze Zeit Menschenkunde bevor Sie mit der Wissensverarbeitung beginnen. Bringen Sie die Fakten in einen Zusammenhang miteinander und stellen Sie schliesslich die Frage, was das alles mit Ihnen als Mensch zu tun hat. Was hat ein Elektromotor, ein Elefant oder der Quarzsand mit Ihnen zu tun? Beachten Sie dabei, in welchem Verhältnis Sie zu der Welt

1 siehe Anhang

2 Steiner Rudolf, Allgemeine Menschenkunde, GA 293, Rede am Vorabend des Kursbeginns

stehen. Hat die Welt in Ihnen Platz oder distanzieren Sie sich von ihr? Es gibt den kleinen Menschen, der der Welt auf eigenen Beinen gegenüber steht. Es gibt aber auch den grossen, kosmischen Menschen, der alles umfasst. Wir sind beides, der grosse und der kleine Mensch oder der Tag- und der Nachtmensch. Wir unterrichten für beide. Was am Tag aufgenommen wurde, wird in der Nacht verdaut. Lernen in eigentlichem Sinne findet in der Nacht statt. Der grosse Mensch, der in der Nacht lebt, umfasst auch die geistige Welt und im besonderen die Welt der Engel. Mit ihnen zusammen bereiten wir uns auf den nächsten Tag vor, indem die Nacht in uns wirkt.

Noch ein Stuhl



Was ereignet sich, wenn noch ein weiterer Stuhl dazukommt und wir ein Gegenüber haben?

2010 setzte sich Marina Abramović im New Yorker MoMA auf einen Stuhl und machte nichts anderes, als denen in die Augen zu schauen, die ihr gegenüber Platz nahmen. 90 Tage lang, sechs Tage in der Woche, immer sieben Stunden am Stück. Ohne Pause, ohne zu essen, zu trinken, zu sprechen. Sie nannte ihr Kunstwerk: *The Artist Is Present*.

Abramović richtete ihre Aufmerksamkeit auf den andern, auf den Menschen, der auf dem Stuhl gegenüber sass. Es entstand etwas zwischen den beiden Menschen, ein Dazwischen, das ein tiefes Mysterium ist. Viele haben ver-

sucht, es in Worte zu fassen. Zum Beispiel die Bibel: „Wenn zwei oder drei in meinem Namen zusammen sind, bin ich mitten unter ihnen“ oder Martin Buber: „Ich werdend spreche ich Du.“ Eine entscheidende Rolle spielt dabei, was der eine dem andern geben kann. In dieser inneren Geste liegt die Quelle des Vertrauens, der Freundschaft, des Du, der Liebe und des Mutes.

Und noch ein Stuhl

Stellen wir jetzt noch einen weiteren Stuhl hin. Haben wir uns eben in das Gegenüber eingelebt, löst ein weiterer Stuhl ein kleines inneres Erdbeben aus. Die Zweisamkeit wird durch das Dritte förmlich erschüttert. Dreiecksbeziehungen sind anspruchsvoll. Wir haben zwei Beziehungen und bei einer sind wir in der Beobachterrolle. Das Spiel der Gruppe beginnt.

Eine Dreiergruppe ist noch überschaubar, die Komplexität steigert sich jedoch mit jedem weiteren Mitglied. Wir sind plötzlich mit den Herausforderungen der Gemeinschaftsbildung konfrontiert und die Frage entsteht, was für ein Wir in unserem Zusammensein entsteht.

In einem Kollegium haben wir es mit vielen Menschen zu tun. Trotz historischer und persönlicher Erfahrung halten sich gewisse Spielregeln hartnäckig. Wir nehmen beispielsweise an, dass das Wohl der Gemeinschaft über dem des Einzelnen steht. Zur Zeit erleben wir in der Politik wieder eine Renaissance nationaler Wir-Gefühle, es geht dabei vor allem um die Anpassung an die Gruppe und um das Ausschliessen des sogenannten „Fremden“. Das Bedürfnis nach Identität, das jeder Mensch hat, kann schnell zum Missverständnis führen, dass nicht der Einzelne als Individualität zählt, sondern, zu welchem Wir er gehört. Wenn sich der Einzelne zu sehr der Gruppe unterordnet schwächt er damit seine

Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Handeln.

Eine Besinnung auf das gesunde Wir führt zu anderen Gesichtspunkten. Die amerikanische Kulturanthropologin Margaret Mead sagt: „Human diversity is a resource, not a handicap.“ Das ist eine wichtige Aussage, die die Verschiedenheit der Menschen positiv wertet. Der einzelne Mensch ist die Grundlage der Gemeinschaft. Darauf baut auch Steiners Wirverständnis:

In einer wirklichen Lehrer-Republik werden wir nicht hinter uns haben Ruheklissen, Verordnungen, die vom Rektorat kommen, sondern wir müssen hineinragen [in uns tragen] dasjenige, was uns die Möglichkeit gibt, was jedem von uns die volle Verantwortung gibt für das, was wir zu tun haben. Jeder muss selbst voll verantwortlich sein.

Das ist eine anstrengende Tätigkeit. Gemütlicher wäre es, in der bequemen Anonymität der Gruppe unterzutauchen. Um die wohlige Atmosphäre aufrecht zu erhalten, nehmen wir Unterwerfungen in Kauf und passen uns dem Lauf der Dinge an, von dem wir nicht recht wissen, wer ihn eigentlich bestimmt. Die Gefahr sah Steiner voraus.

Meine lieben Freunde, wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht, wenn wir sie nicht bloss betrachten als eine intellektuell-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige;

Das Vertrauen in uns selbst und die Mitmenschen legt ohne Zweifel die Grundlage für jede Gemeinschaft. Sie ermutigt uns, den Schritt in die Vielfalt zu wagen. Wir haben die Aufgabe zu lösen, wie wir in der Vielheit vereint sein können. Die Angst vor den andern ist weit verbreitet. Die Füße führen uns auf den Mitmenschen zu. Behindern wir die

Füße nicht, schaffen wir einen begegnungs-offenen Raum. Das Leben darf uns begegnen. Darin liegt ein Bekenntnis zur Vielfalt. Wir versuchen, die Unterschiede auszuhalten, ja sie als eine kreative Spannung anzunehmen. Das neue Wir will gelebt werden. In ihm liegt das Potential, dem Einzelnen eine Orientierung zu verschaffen. Es verlangt nicht Opferbereitschaft, sondern dass jedes Individuum seine Angst vor dem eigenen Mut überwindet.

Das von Steiner beschriebene „Einheitliche“ lebt auf, wenn es uns gelingt ein Wir zu bilden. Es ist ein Geschenk. Wir bereiten uns vor, machen uns empfänglich im Bilden eines Wirs.

Das grosse unternehmerische Wagnis einer waldorfpädagogischen Einrichtung heute und morgen ist die Bildung dieses Wirs, in dem *der Einzelseele Kraft* und ihr Mut, dem Andern zu begegnen, lebt. Aus diesem, sich stets neu bildenden Wir entsteht die Orientierung für die Führung der Einrichtung. Das ist ein wahrhaft bahnbrechendes Führungskonzept. Es wurde vor hundert Jahren entwickelt und an vielen Orten auf der Welt bereits erprobt. Seine besondere Qualität besteht darin, dass es die Verbundenheit mit der geistigen Welt bewusst pflegt. Falls wir also bereit sind, die Hilfe der geistigen Welt in unsere Arbeit mit einzubeziehen, können wir von ihr wieder beschenkt werden.

Die drei Mönche haben geübt. Sie verbanden ihre Arbeit ganz mit der geistigen Welt, verbanden das Oben mit dem Unten.

Wir sind drei. Ihr seid drei. So es sei.

Anhang

Diese Imagination nannte Steiner „eine Art Gebet“. Der Wortlaut wurde nicht stenographisch festgehalten. Die Kursteilnehmer

Caroline von Heydebrand (1886–1938) und Herbert Hahn (1890–1970) haben aus der Erinnerung den Inhalt der von Rudolf Steiner gesprochenen Worte schriftlich niedergelegt. Die folgende Aufzeichnung stammt von Caroline von Heydebrand:

„Wir wollen unsere Gedanken so gestalten, daß wir das Bewußtsein haben können: Hinter jedem von uns steht sein Engel, ihm die Hände sanft aufs Haupt legend; dieser Engel gibt Euch die Kraft, die Ihr braucht. – Über Euren Häuptern schwebt der Reigen der Erz-

engel. Sie tragen von einem zum andern, was einer dem andern zu geben hat. Sie verbinden Eure Seelen. Dadurch wird Euch der Mut, dessen Ihr bedürft. (Aus dem Mut bilden die Erzengel eine Schale.) – Das Licht der Weisheit wird uns geschenkt von den erhabenen Wesenheiten der Archai, welche sich nicht im Reigen abschließen, sondern aus Urbeginnen kommend sich offenbaren und in Urfernen verschwinden. Sie ragen nur wie eine Tropfenform hinein in diesen Raum. (In die Schale des Mutes hinein fällt von dem wirkenden Zeitgeist ein Tropfen des Zeitenlichtes.)“³

³ s. 2, 1. Vortrag, Stelle, die nicht stenografiert wurde

Nachruf Lothar Steinmann – * 6. 1. 1944 – † 1. 6. 2016

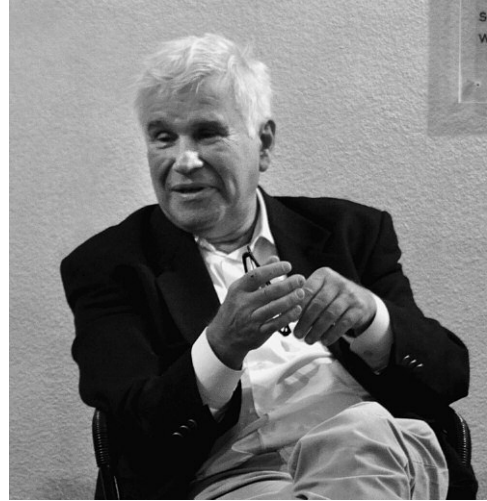
Claus-Peter Röh

Erziehungskunst als Verwandlung der Weltinhalte in Methoden

Am 1. Juni 2016 verstarb unser Freund und Kollege Lothar Steinmann in Folge einer kurzen Krankheit. Nach dem Besuch der Rudolf Steiner Schule in Hamburg Wandsbek hatte Lothar Steinmann zunächst eine Erzieherausbildung gemacht, dem sich ein Lehrstudium anschloss. 16 Jahre war er Klassen- und Musiklehrer in Hamburg, bevor er 1990 an das neu gegründete Lehrer-Seminar in Berlin wechselte, 26 Jahre unterrichtete er dort. Seit den 90er Jahren war er Mitglied des Initiativkreises der Pädagogischen Sektion in Deutschland und von 2001 bis 2010 Mitglied des Sektionskollegiums in Dornach.

Wer das Glück hatte, Lothar Steinmann zu begegnen und mit ihm zusammen zu arbeiten, erlebte an ihm eine nie versiegende Quelle pädagogischer Regsamkeit: Ging es um Aspekte der Allgemeinen Menschenkunde und der Methodik-Didaktik, verstand er sich zunächst auf die Kunst des wachen, tief interessierten Zuhörens, bevor er dann in seiner ureigenen Art Fragen stellte: „Ist das tatsächlich so? – Oder können wir das auch von einer ganz anderen Seite aufziehen?“ Die Gedanken, die er dann entwickelte, waren immer originär und von einer gewissen Schärfe, die sich sowohl mit einem tiefen Ernst, zugleich aber auch mit Spitzfindigkeit und mit schalkhaftem Humor verbinden konnte.

Überall dort, wo ein Gespräch ihm den Eindruck erweckte, allzu sicher in fester Bahn zu verlaufen, hatte Lothar Steinmann eine sichtbare Freude am begründeten Widerspruch und an spannungsreichen Polaritäten. Gerade auf dem Gebiet der Unterrichtsmethodik



thodik hatte er die Fähigkeit und die Liebe zum „Querdenken“, was stets Dynamik in die Arbeit brachte: Als er zum Beispiel in einem Gespräch zur Methodik der Epoche „Biologie des Menschen“ in der 8. Klasse eine Skizze des Blutkreislaufs sah, die ihn zu sehr an eine Zeichnung aus einem herkömmlichen Lehrbuch erinnerte, begann er sofort neue Gedanken zu entwickeln: „Wenn ich als Lehrer aus der Anthroposophie heraus das Herz nicht als Pumpe, sondern ein Wahrnehmungsorgan denke, dann muss ich das Bild des Herzens in dieser Altersstufe ganz anders aufbauen.“ Daraufhin entwickelte er in der Fantasie eine Szene, in der er sich mit den Schülern der 8. Klasse in der Turnhalle bewegte: Die Schüler in grossen Bahnen vom Mittelpunkt des Herzens nach aussen laufend, in der Peripherie verlangsamt und schliesslich wieder zum Herzen zurückkehrend, wo sich immer wieder Schülergruppen begegnen und wo jeder wahrgenommen wird. Es schien in jenem Gespräch so, als

würde er die einflussenden Gedanken geradezu abprüfen auf ihre Originalität hin.

Mit der geschilderten Aufmerksamkeit für Empfindungs- und Gedankenqualitäten entwarf Lothar Steinmann gerne Denkbrücken zwischen der Entwicklung der Kinder und den Epochenthemen. So beschrieb er die Schöpfung allen Lebens aus den Mythen der Geschichte Urindiens in der 5. Klasse und stellte ein Erinnerungserlebnis aus der 3. Klasse daneben: „Wir hatten Feuerbohnen in kleine Töpfe ausgesät. Schon nach wenigen Tagen geschah ein kleines Wunder. Mit Macht drangen die Keimlinge hervor und man hatte den Eindruck, dass man ihrem Wachstum fast zusehen konnte. Staunend blickten wir auf die tägliche Veränderung und Fragen ergaben sich von selbst: Woher kommen die Pflanzen? Wo waren sie vorher?“ Lebensnahe Schilderungen aus dem Unterricht kontrastierte Lothar Steinmann gerne mit prägnanten, herausfordernden Gedanken: „Wo das Sehen endet beginnt das Staunen. Kinder sehen noch anders und vor allem Anderes. Wie nähern wir uns als Lehrer der Wahrheit der Bilder? Ein erster Schritt ist getan, wenn ich zu der äusseren Wahrnehmung auch meine Gedanken und Gefühle in die Wahrnehmung hineinnehme.“

Die folgende Auswahl einiger Denk-Sätze Lothar Steinmanns stammen aus seinem Beitrag „Erziehungskunst lernen“, den er 2002 für den Rundbrief 13 der Pädagogischen Sektion schrieb:

„In der pädagogischen Kunst gibt es keine Ergebnisse. Was bleibt, setzt sich unsichtbar in der Biographie des Erwachsenen fort. Andererseits bekommt man auch in jedem Augenblick die Quittung für die eigene Aktion.“

„Gerne spricht man immer noch von Unterrichtsgegenständen als ob ein Weltinhalt zu einem blossen Ding verkommen könnte. Auch die Verwandlung der Weltinhalte in

Methoden ist eine Kunst. Die Aufgabe besteht darin, Gegenstände und Inhalte in Vorgänge zu verflüssigen.“

„Die Kinder sind an der Vergangenheit des Lehrers eigentlich nicht interessiert und ein pädagogischer Grundkonflikt besteht gerade darin, dass der Vergangenheitsmensch im Lehrer auf den Zukunftsmenschen im Kind und Jugendlichen trifft.“

„Gefragt sind Menschen, die immer wieder von Neuem beginnen können, auch, oder gerade dann, wenn sie auf bestimmten Spezialgebieten schon Köhner sind.“

„Das Ideal eines aus Erkenntnis handlungsfähigen Menschen setzt ein souveränes Umgehen mit Nähe und Distanz voraus.“

„Über die Zukunft der Waldorfpädagogik wird in der einzelnen Unterrichtsstunde entschieden.“

„Man hat den Eindruck, dass in der Waldorfpädagogik noch viele Schätze verborgen liegen, die nur darauf warten im Unterricht auch zur Erscheinung gebracht zu werden.“

Ging es im Initiativkreis der Pädagogischen Sektion in den Arbeitstreffen und Tagungen um die Bilder und Imaginationen der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft und ihre Bezüge zum pädagogischen Leben, war Lothar Steinmann mit seiner Fähigkeit, immer wieder neue Gedankenbögen zu schlagen, ganz in seinem Element.

Für seine Entdeckungsfreude, seine Fantasie, die originären Gedanken, die erfrischende Positivität und die Lebendigkeit, die er an vielen Orten in die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik hineintrug, möchten wir von der Pädagogischen Sektion aus unseren tiefen Dank aussprechen.

Agenda

2016

09. – 11. September Tagung zur Allgemeinen Menschenkunde

23. – 26. Oktober Förderlehrertagung

2017

17. – 19. Februar Meditative Praxis im Lehrer- und Erzieherberuf

24. – 26. März Hochschultagung der Pädagogischen Sektion
(für Mitglieder)

09. – 11. Juni Religionslehrertagung

11. – 15. Juni Ausbildungsseminar