

Waldorfpädagogik als Erziehungskunst

Walter Hutter

Freie Hochschule, Stuttgart, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Die Notwendigkeit einer Besinnung auf den „Menschen im Lehrer“ wird durch aktuelle Untersuchungen angeregt. Durch die ganzheitliche Förderung von Selbständigkeit, Streben nach Erkenntnis und Durchgeistigung des tätigen Daseins ist die Waldorfpädagogik funktional als eine künstlerische Aktion eingestuft (Bildungsprozesse statt Bildungsökonomie). Sie stellt den Menschen in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens und befragt die Möglichkeit der objektiven (unverzerrten) und zugleich künstlerisch intuitiven Durchschaubarkeit von Lernvorgängen.

Schlüsselwörter: Lehrerausbildung, Erziehungskunst, Lehrerfähigkeiten, Waldorfpädagogik.

Mehrere Studien legen nahe, dass besonders drei Merkmale das Professionalitätsprofil eines Lehrers moderieren bzw. wesentlich bestimmen: der „Eindruck nach beruflicher Autonomie, nach erlebter Kollegialität und positiv wahrgenommener Lernbereitschaft der Schüler“ (Gehrmann, 2009, S. 459). Interessant ist, dass „Äußerlichkeiten“ wie Schulpolitik und Schulleitung offensichtlich wenig Bedeutung für die Berufsidentität der Lehrer haben, die Zufriedenheit sich also vorwiegend über personale Bereiche definiert.

Weitestgehend einig ist man sich zudem, dass die Lehrerausbildung ein langwieriger Prozess ist, der mit dem eigentlichen Lehrerstudium nicht beendet sein kann. An die Stelle des lebenslangen (statischen) Berufslebens nach durchschnittlich 6-7 Jahren Studium träte demnach das lebenslange Lernen als ein Garant für berufsrelevante Fähigkeiten (Blömke, 2009, S. 489).

Die Zukunftsperspektive des Lehrerberufs befindet sich im Spannungsfeld zwischen einem Wachstums- und Spezialisierungstrend und der unvermeidlich erscheinenden Notwendigkeit, aufgrund der steigenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Komplexitäten die Ansprüche für den Schulunterricht zurückschrauben zu müssen. Dieses derzeit ungelöste Dilemma führt zur Frage nach der Rolle des Lehrers als Lernbegleiter und Anreger aus produktiver Entscheidungsfreiheit heraus (Terhart, 2004, S. 563). Fähigkeiten des qualitativen Einbeziehens von „Bauchgefühl“, Intuition und Emotionen sind Bewertungseigenschaften, die für die Einstellung von Lehrerpersönlichkeiten primär maßgeblich sein müssten. Können statt Wissen (natürlich ohne Preisgabe des Wissens und der methodisch-didaktischen Kompetenzen) wird als besonders relevant eingestuft. Johann Beichel und Elena Wilhelm formulieren die Fragestellung wie folgt:

„Auf welche Weise ist ästhetisch-künstlerische Praxis in der Schule zu organisieren, und wie sind Erfahrungen und Einsichten zu ermöglichen, so dass kunstnahe und künstlerisches Handeln zur Förderung und Entfaltung von Fachwissen, Gestaltungskompetenz, Empfindsamkeit, Vorstellungskraft, Geschmacksbildung und ästhetischer wie moralischer Urteilskraft beiträgt?“

(Beichel & Wilhelm 2011. Vgl. auch Beichel, 2007/2010; Rittelmeyer, 2010; Wilhelm, 2011)

Sogenannte Soft Skills („weiche“ Kriterien wie Körpersprache, Sprachstil, Problembewusstsein, Beziehungsfähigkeit) seien für eine gelingende Unterrichtskultur der eigentliche Schlüssel. Möglichkeiten einer entwicklungsorientierten und flexiblen (autonomen) Schule könnten in diesem Zusammenhang den

adäquaten Gestaltungsraum öffnen. Die Waldorfpädagogik hat bereits jahrzehntelange Erfahrungen in diesen Bereichen.

In welcher Art kann das Themenfeld der Lehrerfähigkeiten diskutiert werden? Wir werden charakterisierend vorgehen, fragend, suchend, im Wissen, dass Determiniertheiten eher hinderlich sind. Eine Annäherung kann möglich werden unter der einzigen Prämisse, dass Stoffliches und Planbares allein noch keinen pädagogischen Prozess ausmachen.

Wir leben als Pädagogen faktisch den Umgang mit Klassen oder Gruppen, mit Unterrichtsgestaltungen, gesunden Sozialformen, Verwahrlosungsproblemen, der Relevanz von Inhalten und einer altersgerechten Stoffauswahl und landen immer bei der Notwendigkeit, den Menschen in seinem Werdegang zu verstehen, nicht nur in seinem Sein. Mit den Standards für die Lehrerbildung (Standards, 2004) definierte die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die ein Lehrer erfüllen soll. Dort heißt es:

- Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
- Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
- Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
- Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
- Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Die Realisierung der fünf Merkmale, in denen durchaus auffällig die Worte „Kind“ oder „Jugendlicher“ nicht vorkommen, stehen dennoch in Bezug dazu, dass der Mensch mit seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten das Geschehen in der Schule bestimmt. Der Lernende gehört in den Mittelpunkt der Fragestellung nach der Rolle des Lehrers im Ganzen eines Schulorganismus, da es um eine mindestens annähernde Durchschaubarkeit von Begegnungsstrukturen und Entwicklungsprozessen geht, die Lernfelder und -tätigkeiten erst möglich machen. Dem entgegenzustehen scheint der tendenziell mangelnde Abgleich zwischen dem Entwicklungsstand der Jugendlichen und den inhaltlichen Optionen für einen produktiven Lernprozess:

These 1: Dem differenzierenden Blick auf die altersabhängig sich spezifisch entwickeln wollende Konstitution und Selbstkonstruktion des Lernenden wird heute zu wenig Bedeutung beigemessen.

Dieser Desensibilisierung wird durch eine gleichsam kompensatorisch zunehmende methodisch-didaktische Orientierung begegnet. Es wird zudem gelernt, was Nutzen für etwas hat, damit der personelle Output bzw. die Bewertung stimmt. Der Mensch wird durch Streben nach Effizienz ungewollt dazu erzogen, dass er, wenn es sich nicht lohnt, auch nichts zu tun braucht. Auf der anderen Seite ist es naheliegend und erlebbar, dass Schüler dann am meisten lernen, wenn sie in Geschehnisse und Tätigkeiten eintauchen können, ohne aufgesetzte, den eigentlichen Lernprozess verzerrende oder entwertende Belohnungs- und

Motivationsmuster. Allzu leicht spricht der Lehrer aus, dass eine Gleichung etwa gelöst werden soll, weil sie gebraucht wird. Diese Einsicht sollte im Schüler erst entstehen. Der Lehrer kann Gleichungen als Selbstwert behandeln (nicht als Nebensache für etwas), um danach natürlich Verknüpfungsfäden, Beziehungen und Verhältnismäßigkeiten weiterführender Art ins Spiel zu bringen.

Es gibt das Feld der Ursachen, das natürlich nach Erklärungen ruft. Es gibt aber auch den Raum der Gründe, in dem das Verstehen verfeinert in übergeordnetem oder ganzheitlichem Sinn vonnöten ist. Es ist der Bereich der Manifestation des inneren seelischen und geistigen Lebens. „Nutzen für“ gibt darin keine Antwort auf Gründe. Dafür benötigen Schüler eher die Antwort auf die Frage: Was hat das alles mit mir zu tun? Gleichungen, um bei dem Beispiel zu bleiben, werden also gelöst, weil sie einen Erkenntnisakt der besonderen Art, eine befriedigende Schnittstelle im Erkenntnisprozess darstellen. Die nächste These stellt das angedeutete Nutzenprinzip als kontraproduktives Motiv des Lernens in Frage:

These 2: Die Fähigkeit des Lehrers entscheidet sich daran, ob er Lernprozesse aus dem Inhaltlichen heraus ohne äußerliche bzw. nutzen- oder ehrgeizgetragene Motivationen anregen kann.

Das neuzeitliche, erwachende, sich selbst zu erreichen suchende kulturelle Bewusstsein erscheint zugleich „wesensflüchtig“, d.h. sich abkehrend von der Gewissheit einer Anbindung des Menschen an den Weltzusammenhang. Hierzu äußerte sich Friedrich Nietzsche und ermöglicht uns zugleich eine weitere Öffnung der Thematik: Die Hierarchisierung des Wissens mache das lernende Individuum „zaghaft und unsicher“, der Mensch darf sich nicht mehr glauben und „versinkt in sich selbst, ins Innerliche, [...] in den zusammengehäuften Wust des Erlernten, [...] der Belehrung, die nicht Leben wird“ (Nietzsche, 1964, S. 136). Zugleich fragt der Mensch nach einer Protoreferenz für sein Denken und Handeln, für sein Sosein. Die Heuristik vom Ursprung und der Einheit von Denken und Sein ist vor allem erfahrbar in der menschlichen Anschauungsbereitschaft, in seinem Interesse und in seinem Zugehen auf die Welt. Es weist, mit Hannah Arendt gesprochen, „der gerissene Faden der Tradition“ auf etwas hin: „Prozess. Und Prinzip der Aneignung“ (Arendt, 2002, S. 523). Jugendliche trennen nicht zwischen Poesie und Suche nach Erkenntnis. Sie verfügen über anfänglich immer unkonventionelle Ansatzpunkte, die auch in den Wissenschaften dort vorkommen, wo neue, überraschende Entdeckungen gemacht werden.

Galilei etwa definierte die bis heute gültigen Qualitäten wissenschaftlicher Forschung: Geschwindigkeit, Präzision, Serienbildung, Schärfung der Vergleichsmethoden und Internationalisierung. Galilei war aber auch Künstler. Der Stil seiner Zeichnungen entschied über den Sinn des Dargestellten, das Künstlerische prägte die Erkenntnis (Bredenkamp, 2007, S. 337). In ideeller Verinnerlichung und Verwandlung reaktivierte er das Wissen bis in den Ursprungssinn zurück. Das geistige Sinngebilde wurde „im Erfassen eines Seienden im Bewusstsein seines originalen Selbst-da“ (Husserl, 1939, S. 209) tätig gelingend verwirklicht.

Das Zugehen auf die Welt ist somit ein Aneignungsprozess, der vom Menschen geleistet werden muss. Die „Flughöhe“ seiner Intentionsebene bestimmt die individuelle, unartikuliert gestische oder vorargumentative Weltbegegnung noch vor der kommunikativen Dimension und konventionellen Versprachlichung als Vor- oder Zwischenbedingung für eine sinnvolle Begriffsbildung. Hinter der Wirksamkeit der Sprache in subsemantischen, nicht propositionalen Dimensionen artikuliert sich die Wirklichkeit des Denkens nicht mehr gewöhnlich reduktiv, distinkt: „Wir müssen in der Tat ontologisch grundsätzlich die primäre Entdeckung der Welt der *bloßen Stimmung* überlassen.“ Dabei darf das „im unsteten, stimmungsmäßig flackernde Sehen der Welt“ nicht verwechselt werden mit einem Versuch, Erkenntnistätigkeit „ontisch dem *Gefühl* auszuliefern“ (Heidegger, 1953, S. 138). Der Lernprozess wird vom Menschen als leiblich-seelische Realität erfahren, der sich die Geistseite der Wirklichkeit im Urteils- und Verstehensmodus individualisiert offenbart.

These 3: Schüler vollziehen in individualisierter und unkonventioneller Art erkenntnisorientierte Aneignungsprozesse. Unterricht birgt in sich die Problematik, dass er sachlich „abhebt“ und dann die Sinnbestrebungen der Beteiligten nicht mehr voll einbezieht.

Im Innehalten an dieser Stelle müssten wir wachrufen, dass die Frage nach Standards und Kompetenzen etwas in den Hintergrund geraten, uns thematisch entglitten zu sein scheint. Was meint Karl Jaspers mit seinen

rätselhaften Worten? „Es ist, als ob wir heute an die Schicksalspforte gelangt seien. Noch steht sie offen.“ Wir können hindurch schreiten, so Jaspers weiter, „indem wir den Weg gewinnen zur Freiheit durch Wahrheit in ständiger innerer Umwendung der einzelnen Menschen“ (Jaspers, 1960, S. 29). Versuchen wir etwas konkreter zu werden. Was signalisiert der junge Mensch in seinem Verhalten? Was benötigt er gegenwärtig, um den für ihn passenden nächsten Entwicklungsschritt tun zu können? „Nicht was der Mensch ist, sondern was er werden könnte, wozu man ihm verhelfen könnte ist die pädagogische Fragestellung“ (Reich, 2005, S. 165). Schüler suchen im Lehrer etwas von sich selbst. Voraussetzung dafür ist die Offenheit und Beweglichkeit des Pädagogen für die Wesenheit des Lernenden. Konkret ist diese Situation der Begegnung ein schöpferisches Zwiegespräch und eine erfahrbare sozial-künstlerische Gebärde. Sie schafft Räume für innere Aktivitäten und hält den Rücken frei gegenüber Vorrägungen. Wahrnehmungsbemühungen und Streben nach Wissen können nun aus der Jugend heraus wesentlich hervorgehen. Wir dürfen sie nicht nur mit unseren Lehrer-Perspektiven beschäftigen. Die Sinnorientierungen der Lernenden stiften den roten Faden möglicher Lernbereitschaften.

These 4: Die Fähigkeit des Lehrers öffnet, dass die Lernenden ihre eigenen Fragen entdecken und bearbeiten. Das Sagen haben die Schüler. Sie erkennen sich im Lehrer, sobald er Freiräume für ihre Ansatzpunkte und Sinnbestrebungen schafft.

Der Mensch wendet sich zunächst als Einheit der Welt zu. Aus seiner Position sozusagen beurteilt er jedes Geschehen. Auch der Lehrer ist eine solche Einheit, ebenso wie die Schüler Einheiten sind. In der Gemeinschaft wenden sich die Individualitäten einander zu und es entsteht in gegenseitiger Bezugnahme eine soziale Konstellation. „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 1958, S. 29). Schüler werden in Korrelation zu ihrer Umgebung zum Ich. Insbesondere steht das Du des Lehrers im Fokus, dessen Ambitionen oft zum Hindernis für einen gelingenden Unterrichtshergang werden. Ein förderliches Umfeld schafft der Lehrer dadurch, dass er in gleichmütiger Bescheidenheit und zugleich mit begeisternder Phantasie Lernumgebungen ermöglicht. Es gibt für ihn keine Lieblingsschüler und auch keine schwarzen Schafe.

These 5: Die Fähigkeit des Lehrers lässt sich daran messen, ob er in einem Klassenraum die offene Situation herstellen kann, in der unter dem Aspekt der Vielheit der Individualitäten gemeinsam an die Befragung der Welt herangetreten werden kann.

Lehrmeinungen konvergieren in der Anerkennung des Primats der Selbstreferenz (Subjektivität) vor anderen Bewusstseinsleistungen (Frank, 1992, S. 122). Unmittelbare Einsicht, jenseits der relationalen Struktur des Sagbaren, unabhängig von seiner Verwiesenheit auf Anderes hat Bestand und individualisierten Wert. Das Durch-sich-selbst-einsichtig-Erscheinende bildet den Menschen an jedem Curriculum vorbei, baut ihm eigene Erkenntnisperspektiven auf und schützt ihn vor dem Dilemma der Identitätszersplitterung. Die Ortung der Orientierungen und Anschauungsweisen der Schüler gleicht einem reflexiven Eingehen auf sozial-künstlerische Prozesse.

Die Waldorfpädagogik erhebt den Anspruch eine Erziehungskunst zu sein. Im Jahr 1888 sprach sich Wilhelm Dilthey konkret für das künstlerische Element in der Pädagogik aus: „Die großen Fragen der Erziehung [...] können nur [...] durch eine Art von künstlerischem Handeln [...] ihre Behandlung finden“ (Dilthey, 1888, S. 832). Rudolf Steiner regte ebenfalls eine bewusste Integration des Künstlerischen in den Bereich der pädagogischen Wissenschaft an. Er sah im „Entzünden“ der pädagogische Kunst (Steiner, 1993) einen klaren Gegenpol zum Nützlichkeitsprinzip. Die Polarität von *l'art pour l'art* gegenüber *Kunst als Instrument* wird im nacherschaffenden Erkennen aufgehoben. Dadurch ist ein konkretes Übungsfeld angesprochen. Im (Nach)erschaffen (beispielhaft etwa in der Kunst oder beim Geometrisieren) wird die innerliche Beweglichkeit der Gefühls- und Gedankenwelt mit der Willensnatur des Menschen in Aktionsbezug gebracht. Das Spektrum der eigenen Anschauungsmöglichkeiten erweitert sich. Künstlerische Charakteristika sind sozialen Prozessen und der gelebten Lernkultur faktisch inhärent: Gestaltende Freiheitselemente und Sinnperspektiven, die dem Künstlerischen innewohnen, sind für die Begriffsbildung und Orientierung des Menschen unverzichtbar. Dadurch ist ein ästhetisches Merkmal der pädagogischen Praxis und des Lernens angesprochen.

Ästhetik ist um ihrer selbst Willen. Sie braucht uns, um gegenwärtig zu werden. „Bei der Betrachtung des

Schönen wälze ich den Zweck aus mir in den Gegenstand selbst zurück“ (Moritz, 2009, S. 5). Die Geistigkeit der Sache wird im Befreiungsprozess des menschlichen Geistes selbst frei. Hier setzt die Waldorfpädagogik innerlich an. Die Entwicklung des Kindes ist ein Eigenwert. Die leiblich-seelisch-geistige Entwicklung der Individualität korreliert mit offenen, risikoreichen, kostbaren und identitätsbildenden Lernprozessen.

These 6: Der pädagogische Prozess kann als künstlerisch-schöpferische Geste im Eingehen auf Sinnstrukturen und menschliche Bestrebungen begriffen und geübt werden.

Der eigene gewordene und zukünftige Bezug zur Welt, das offenbar werdende eigene Schicksal wird durch die Jugendlichen geprüft und in Frage gestellt. Diese überwältigende Sinnsuche nehmen sie in einem Akt der inneren Überwindung zur eigenen Bearbeitung an. Als integratives Medium kann dabei die Art und Weise der schulischen Weltvermittlung zur tragenden Perspektive werden. Es ergreift der Unterricht (insbesondere der Oberstufe) in einer Art propädeutischer Erkenntnishaltung die Chancen der heranreifenden Freiheit zum eigenen Urteil und der forschenden Offenheit des sich in die Wirklichkeit eingliedernden jungen Menschen. Insbesondere wird das Natur- und Kulturverstehen zur Anregung für übenenden Mitvollzug, zum Anlass die epistemischen Blickrichtungen der Menschheit kritisch zu reflektieren und mit den eigenen Erfahrungen abzugleichen. Das konstituierende Element wissenschaftlicher Fragen, die mit Erkenntnisdifferenzen sowie mit ständigem Abgleich, Diversität antinomischer Ansätze und dialogischen Bestätigungen aktiv umgehen müssen, wird zu einem transkulturellen Verständigungsmerkmal und stellt in seiner prozessualen Funktionalität ein Paradigma für Identitätsbildung dar. Die Aufmerksamkeitskräfte für diesen Komplex sind wesentliche Bestandteile einer pädagogischen Diagnostik.

Pablo Picasso schilderte einmal in einem Gespräch mit Henri Matisse die Tatsache, dass bei jeder „malerischen Aktion“ als einer tätigen Gebärde es auch stets Momente gibt, in denen man die Dinge ein „ganz klein wenig arrangiert.“ Auch im pädagogischen Prozess, der kein „Automatismus“ ist, wird man von der verborgenen Schicht des Unbewussten (Intuition) nach Kräften Gebrauch machen, sie aber ständig unter Kontrolle halten: „Es sind die Wurzeln, durch die sich alles mitteilt, von einem Wesen zum anderen, was zur unterirdischen Schicht des Menschlichen gehört. Was wir auch tun, es drückt sich aus, auch gegen unseren Willen“ (Gilot & Lake, 1965, S. 255). Picasso schreibt dem Maler in dieser Situation, während er etwa ein Bild malt, einen korrigierenden Bewusstseinsgrad, den er als „sommnambules Denken“ bezeichnet.

In der Pädagogik klingen diese Elemente nach, da es um ein Ringen des Menschen zwischen seinem inneren Sein und der äußeren Welt geht und der schöpferische Dynamismus beim Schüler in seiner Beziehung zu den Erkenntnisgegenständen und zum Lehrer relevant wird. Das Experiment für sich, der Stoff, die Methode, das Planbare überhaupt haben stets den Beigeschmack des Arrangements. Es gibt darüber hinaus etwas, was wie aus der „zweiten Reihe“ heraus bestimmend wirkt: Im Unterricht kann vor allem unartikulierte Wissen weitergegeben werden. Über diesen „szenischen“ Aspekt sollte jede Lehrerbildung aufklären und mögliche Konsequenzen diskutieren. Initiale Weltbegegnungsereignisse sind also mitunter ursprünglicher als der dezidiert versprachlichte Teil der Unterrichtsgestaltung. Er hat als Ausgangspunkt das, was auch der menschlichen Kommunikation in ihrer Gesamtkomplexität zugrunde liegt. „Als Ausgangspunkt müssen uns vielmehr die nicht-konventionalisierte, unkodierte Kommunikation und andere Formen der geistigen Abstimmung dienen“ (Tomasello, 2009, S. 70).

These 7: Pädagogische Professionalität ist im reflexiven Wissen um unartikulierbare Begegnungs- und Wissensvermittlungsschichten sowie deren Wirkungsweisen gegeben.

Die Hinwendung vom Nützlichen zur Geistseite von Leben, Natur und Kultur bedeutet also für die Pädagogik, die äußere Zweckmäßigkeit durch eine innere Zweckmäßigkeit zu überwinden. Der erkenntnismäßige Zusammenklang von Mensch und Welt, insbesondere die Identität des Individuums hängen entscheidend davon ab, ob die Gegenstände der Anschauung, die für sich selbst sprechen mögen, auch eine Resonanz im Lernenden finden. Der Lehrer kann individuelle Entwicklungsprozesse und werdende Lernbereitschaften des Heranwachsenden berücksichtigen und im Ringen um Menschenerkenntnis (hier taucht ein meditativer Aspekt der Pädagogik auf) sein Sensorium für durchdachte Unterrichtskompositionen und vor allem sinngebende Auswahloptionen für den Schulstoff weiterentwickeln. Bei linear aufbauenden Unterrichtskompositionen sind die Fäden des Verstehens, die von Schülern (im Beziehen ihrer eigenen

Position) geknüpft werden, zu kurzschrittig festlegend. Bei multiperspektivischen Ansätzen wird die innere Anstrengung größer und produktiver, da der Zusammenhang zwischen den betrachteten Elementen weiter und dadurch herausfordernder ist. In spannungsreicher Arbeitsatmosphäre wird echte Erkenntnisnotwendigkeit erlebbar und es findet eine komplexe Strukturen selbstbildend einbeziehende Urteilsfindung statt. Im Mathematikunterricht etwa ist das deduktive Nacheinander sachlich veranlagt. Es kann durch punktuelles Üben und offenere Problemorientierung überwunden werden.

These 8: Der Lehrer muss Auswahlfreiheit in Bezug auf den Unterrichtsstoff haben. Er gleicht immer gegenwärtig mit Bezug auf das Vergangene und im Ahnen des Zukünftigen ab, welche Ansatzpunkte zur Verwirklichung optimaler Lernschritte notwendig sind.

Wie agieren Schüler in einer Lernumgebung? Welche Haltungen und Fragepositionen nehmen sie ein? Wovon geht etwas Erweckendes aus, was bringt den Motor der Urteilsuche in Gang? Welche Denkbewegungen können initiiert werden? In tätig erschaffender Verwicklung liegt der Anteil dessen, was die Selbstkonzeption und Beheimatung des Menschen in der Welt unterstützt. Der (An)-Schluss-Teil der bewussten Erstkonfrontation mit einem Phänomen oder einer Fragestellung wird bedeutsam und feuert den unterbewusst veranlagten und wirkenden Keim des Lernwillens an. Er darf nicht durch vorgängige Erklärungen des Lehrers im Unterricht unterbunden oder verkürzt werden. Rudolf Steiner schildert diese Wirksamkeiten in (Steiner, 1992, 9. Vortrag) und in (Steiner, 1986, 3. Vortrag).

Identitätsstiftend ist also das Lernen, wenn der Lernende die Chance zur „ungeschönten“ ergebnisoffenen Begegnung mit sich selbst in Bezug auf den unverzerrt vorgestellten Unterrichtsgegenstand erhält und eigene Reaktionen sowie Positionen dazu generieren kann. Phänomene sprechen für sich und der Lernende greift die „Überraschung“ ihrer Offenbarung auf, um in einem möglicherweise komplex bewegten, ihm allein eigenen Aneignungsprozedere seine unverwechselbare Urteilsposition dazu zu entwickeln.

„Die Identität ist der Punkt des Aufpralls (*point du chute*) - oder Punkt der Einschreibung, wie man will -, von dem ein Verlauf ausgeht.“ (Nancy, 2010, S. 47)

Das abschließende Plädoyer ergibt sich aus etwas übergeordneter Perspektive: Die eingangs formulierten, eher deskriptiv anmutenden Professionalitätskonzepte, ebenso wie die legitime (jedoch hier nicht im Vordergrund stehende) Frage der fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen (die jeweils voraussetzen sind), können durch Entwicklungsbereiche erweitert werden, die eine Nähe zum Nächsten des Menschlichen (wieder?) herstellen. Insbesondere im Mathematikunterricht sind Soft Skills eine notwendig erscheinende Verfeinerung der Fähigkeiten des pädagogischen Fachexperten, der eigentlich und zuallererst von den Kindern, die er unterrichtet, etwas wissen wollen und Wesensmerkmale mindestens ahnend verstehen soll. Das Können des Lehrers schafft dann die Lern- und Interessenumgebung, in der sich der Lernende schließlich von ihm selbst Erstrebtes aneignen kann. Die hier formulierten Thesen können anregen und vielleicht auch Mut machen, auf diesen Wirkungsbereich in weiterführender Diskussion aufmerksam zu werden.

Literatur

- Arendt, H. (2002). *Denktagebuch*. München: Piper.
- Beichel, J. (2010). *Ästhetische Bildung als Potentialentfaltung und Kulturererschließung im aufbauenden Unterricht und in nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern - Eine Studie zur Bildungstheorie*. Hohengehren: Schneider.
- Beichel, J. (2007). *Ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule*. Hohengehren: Schneider.
- Beichel, J. & Wilhelm E. (2011). *Broschüre Wintersemester 2010/11*. www.zak.kit.edu/downloads/StG_Broschuere_WS10-11_Web.pdf, Zugriff 15.08.2011.
- Blömke, S. (2009). Lehrerausbildung. In: *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bredenkamp, H. (2007). *Galilei der Künstler*. Berlin: Akademie.
- Buber, M. (1958). *Ich und Du*. Neuausg., Heidelberg: Lambert Schneider.
- Dilthey, W. (1888). *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin XXXV.
- Frank, M. (1992). Die Wiederkehr des Subjekts. *Int. Zeitschrift für Philosophie 1*.
- Gehrmann, A. (2009). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrern. In: *Handbuch Unterricht*. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gilot F. & und Lake C. (1965). *Leben mit Picasso*. München: Kindler.
- Heidegger, M. (1953). *Sein und Zeit*. 7. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Husserl, E. (1939). Die Frage nach dem Ursprung der Geometrie als intentional-historisches Problem. *Revue internationale de Philosophie 2*.
- Jaspers, K. (1960). *Wahrheit und Wissenschaft*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Moritz, K. P. (2009). *Die Signatur des Schönen*. Hamburg: Philo Fine Arts.
- Nancy, J.-L. (2010). *Identität - Fragmente, Freimütigkeiten*. Wien: Passagen.
- Nietzsche, F. (1964). *Unzeitgemäße Betrachtungen*. Sämtliche Werke, II. Stuttgart: Kröner.
- Reich, E. (2005). *Denken und Lernen*. Darmstadt: WBG.
- Rittelmeyer, C (2010). *Warum und wozu Ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Standards (2004). *Standards für Lehrerbildung*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Zugriff 2.6.2011.
- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. 4. Aufl., GA 302a, Dornach: Steiner.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. 9. Aufl., GA 293, Dornach: Steiner.
- Steiner, R. (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. 5. Aufl., GA 302, Dornach: Steiner.
- Terhart, E. (2004). Lehrer. In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Wilhelm, E. (2011). „Soft Skills“ als bedeutende Aspekte der Lehrerberufseignung. Seminar-Reader (Karlsruher Institut für Technologie), Januar 2011, *Lehrperson und Lehrerbildung - Eine Studie zu Aspekten der Moralität in der Berufseignung* (Entwurf Diss. 2011/12).