

Oberstufenunterricht (an Waldorfschulen) als Lebensprozess

Walter Hutter

Freie Hochschule Stuttgart / Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Im Folgenden wird der unterrichtliche Prozess ausgehend von dem Begriff „sich zu wundern“ thematisiert. Der Bezug zur Waldorfpädagogik wird deutlich, indem die Lebensprozessualität auf die „Fähigkeit sich-wundern-zu-können“ bezogen wird. Im zweiten Teil führen klassische jugendtheoretische Konzepte des 20. Jahrhunderts zu Thesen, die mit den waldorfpädagogischen Ansätzen unmittelbar zu korrelieren scheinen und auch über die Waldorfpädagogik hinaus von Bedeutung sein können.

Schlüsselwörter: Waldorfschule, Oberstufe, Lebensprozesse, Rhythmik, adoleszente Entwicklung

1. Sich zu wundern – Biographie und Lebensprozess

Unsere Biographie sei nicht mehr *Schauplatz*, d.h. wir seien nicht mehr Dramaturg und Akteur sondern eher ein *Terminal* in virtuellen Netzen. Der Reiz der Differenz weicht heute mehr und mehr, so Jean Baudrillard, einem Selbstprozess, der darin besteht sich selbst zu gleichen, sich überall wiederzufinden und in dem nur noch Sichtbares akzeptiert wird (Baudrillard 2016, S. 53). Dabei sei man nicht selbst gleichgültig und ungeduldig, vielmehr scheint es die Welt zu sein. Wie wäre es daher (so Baudrillard) mit folgendem Lösungsvorschlag: „Die Welt muss durch eine Gleichgültigkeit besiegt und verführt werden, die der ihren zumindest ebenbürtig ist“ (ebd. S. 85). Hannah Arendt beschreibt bereits 1960 diesen sogar schon unbewusst sich einschleichenden gesellschaftlichen Assimilationsvorgang mit den Worten:

„In ihrem letzten Stadium verwandelt sich die Arbeitsgesellschaft in eine Gesellschaft von Jobholders, und diese verlangt von denen, die ihr zugehören, kaum mehr als ein automatisches Funktionieren, als sei das Leben des Einzelnen bereits völlig untergetaucht in den Strom des Lebensprozesses, der die Gattung beherrscht, und als bestehe die einzige aktive, individuelle Entscheidung nur noch darin, sich selbst gleichsam loszulassen, seine Individualität aufzugeben[...]“ (Arendt 1960, S. 314).

Die weiterführende Frage folgt auf dem Fuß: Dafür soll Schule vorbereiten? Die kritische Frage ist berechtigt, denn „die Desorientierung der modernen Gesellschaft über ihre eigenen Ziele spielt sich im Irritationssystem Schule ab wie nirgendwo sonst“ (Sloterdijk 2001, S. 41) Und ein Weckruf mit Blick auf die Erwachsenen lässt nicht lange auf sich warten: In der Schule käme nämlich vor allem die latente Botschaft durch:

„Ihr werdet euch noch wundern. Ich selbst wundere mich schon lange nicht mehr. Mit diesen beiden tödlichen Informationen wird man zum Klimaschädling erster Größenordnung. Man müsste die Kinder durch ein eigenes Emissionsschutzgesetz gegen Erwachsenenpessimismus schützen“ (ebd., S. 43).

Die Ich-Entwicklung erfordere nicht Belehrung oder kalte Stoffvermittlung. Auch würde eine Vorbereitung auf den *Ernstfall* des Lebens nahezu übergriffig anmuten. Vielmehr benötigen wir eine Schule, „die den Eigensinn junger Menschen betont und sie nicht im Blick auf den Ernstfall kolonialisiert. Wir müssen die Schultüren vor Wirtschaft, Mode und sonstigen Terrorbringern schließen und wieder einen *Lebensraum* aufbauen [...]“ (ebd., S. 42).

Wenn also insbesondere die Schule eine »resolut verwunderungsfreie Zone« (Sloterdijk 2011, S. 9) geworden ist bzw. mehr und mehr zu werden droht in einer Gesellschaft, die eher „als selbst-stressierendes, permanent nach vorne stürzendes Sorgen-System“ (ebd., S. 12) begriffen werden kann, stellt sich die akute Frage nach der Bedeutung von Lebensraum und Lebensprozess im schulischen Kontext dringlicher denn je. Optimistischer Hintergrund der Frage ist die ermutigende Einsicht, dass der Mensch ein leiblich-seelisch-geistiges *Ganzes* ist und eine Biographie besitzt. Die Weltverwobenheit und die damit verbundenen Lebensprozesse stellen zudem eine Art Anfang für jedes Menschen- und Seinsverständnis dar:

„Die Irrmeinung ist, dass der Mensch ein Ding ist, dem ein Ding gegenübersteht. Aber sofern der Mensch überhaupt auf etwas zukommt, steht dieses schon in seiner Welt, auch ohne, dass er es weiß ... der Mensch ist von vorneherein das Ganze“ (Heidegger 2005, S. 93 f.).

Setzen wir an dem angedeuteten Risiko einer *verwunderungsfreien* Gesellschaft an. Worum geht es bei dem Phänomen *Wunder* überhaupt? Sicher wäre ein kleinster gemeinsamer Nenner nach der Aussage von Wolfgang Koeppen sofort konsensfähig: „Wunder sind nicht beständig“ (Koeppen 1985, S. 27) Gibt es mit Perspektive auf die Schule diesbezüglich Verluste zu beklagen oder Hoffnungen zu hegen bzw. sogar Auswege zu mutmaßen?

Elisabetta Rabajoli war 2011 Kuratorin einer bemerkenswerten Ausstellung im *me Collectors Room Berlin*. Im Begleitbuch der Ausstellung bespricht Sie das Phänomen *Wunder* ausgehend von der Wortbedeutung des englischen Wortes *wonder* (unter Berufung auf das *Oxford English Dictionary*). Sie weist auf 4 Besonderheiten hin (vgl. Rabajoli 2014, S. 51-53):

To wonder bedeutet Verwunderung spüren, verwundert oder überrascht sein, staunen als emotionale Reaktion auf Neues bzw. Unbekanntes. Die Unbedachtheit oder Unmittelbarkeit der Reaktion (Instinkt) ist in der Wortbedeutung verbunden mit positiven Empfindungen (ich bin es als natürliches Wesen, das staunt).

Wonder bedeutet als Substantiv das Gefühl, das durch die Wahrnehmung von Neuem hervorgerufen wird. Die Tradition der *Wunderkammern* im 16. Jahrhundert z. B. befriedigte die leidenschaftliche Neugierde nach Originalität, Seltenheit und Exotik. Die Reaktionen der Betrachter tangierten verborgene Welten des Ichs (so reagiere ich persönlich also).

Wonder bedeutet auch den Wunsch verspüren, zu wissen und zu erfahren. Dieser Wunsch dazuzulernen, ist gleichsam ein menschlicher Antrieb. Er befindet sich zwischen der Weltverwobenheit (dem noch nicht erweckten Intellekt) und dem systematischen Wissen (den Urteilen über die Welt). Jeder Fortschritt ist letztlich darauf zurückzuführen.

Wonder meint unter Umständen auch eine Person – eine gute, bemerkenswerte, effektive. Die menschliche Individualität ist hierbei zunächst maßgeblich: nicht angepasst, *unverschleiert*, echt und real. Vervielfältigte Identitäten oder hybridisierende (wechselweise virtuelle – reelle) Selbstkonzepte (zwischen Simulation und Wirklichkeit) wären in diesem Zusammenhang auch zu berücksichtigen.

Es wäre reizvoll, den *Lebensraum Schule* und das *Curriculum des Unterrichtes* als *Lebensprozess* allein aus diesem vierfachen Wort *wonder* heraus zu entwickeln. In den nächsten vier Absätzen nehmen wir Bezug auf die soeben vorgestellten vier Wortbedeutungen. Die *Begegnung* kommt danach am Schluss dieser Betrachtung als *fünftes Wunder* zur Sprache.

Waldorfpädagogisch brisant ist das *Staunen nach einer vollzogenen Tat und nach deren vielschichtiger Beurteilung*. Eigentlich wäre im Konzept einer aus dem Tun entwickelnden Pädagogik das Staunen überhaupt erst am Ende eines Gestaltungsprozesses voll und gesättigt möglich. Natürlich kann man auch

an einem beginnenden Arbeitsprozess staunen. Aber die volle Tragweite der erkenntnismäßigen Einordnung einer eigenen Tätigkeit und Beurteilung wird besonders in der Oberstufe als Staunen und Bejahen (meiner Position im Weltzusammenhang) erst nach *geraumer Zeit* spürbar. Diesen Zusammenhang methodisch positiv zu belegen und zu stützen heißt: *Zeit geben*. *To wonder* ist also ein Vorgang, in dem man (sich) selbst erarbeitet, in dem man vorweg übend anwesend ist, in dem man zunächst *verdauen* darf. Schnelligkeit und Lernstoff-gebundene Zweckmäßigkeit stören diesen Vorgang eigentlich immer.

Lasse mich in Deiner Gegenwart tun und Du bist mir ein guter Lehrer. Diese latente Schülerperspektive hängt mit dem Wunder als positivem Gefühl ganz zusammen. Auf diesen Flügeln kann Gesetzmäßigkeit und persönliche Reagibilität in ein fruchtbares Miteinander zusammenfinden. Die abstrakteste Sache benötigt Menschen, die sie tätig erfüllen, denken und verstehen, d. h. letztlich universalisieren indem sie individualisieren. Im Grunde dient der Oberstufenunterricht dazu, das *Universalisierungserlebnis* zu stärken: *Meine persönliche Reaktion war und ist maßgeblich, ich bin durch einen Arbeitsprozess hindurchgegangen und jetzt kann ich die Situation besser beurteilen.* Personalität heißt nicht Beliebigkeit, im Übungsprozess lernt sich die übende Person neu und erweitert kennen und das Lebensgefühl ist von Akzeptanz für Selbstkorrekturen beflügelt. Diese ontologische Dimension der Pädagogik kann nicht durch erklärenden Unterricht erfüllt werden.

Dass der Mensch sich weiterentwickeln, nach Wissen streben und *sich verbessern will*, scheint keine Frage zu sein. Ja, das Menschliche ist geradezu durch diese Besonderheiten definiert. Dieser rätselhafte geistige Strom unserer Individualexistenz, der sich als Biographie Ausdruck verschafft, hängt auch mit der langen Selbst-Entwicklung im Kindes- und Jugendalter zusammen. Hierzu herrscht ein weiterer gesellschaftlicher Konsens: *Das Selbst des Menschen ist fragil und unantastbar* (vgl. hierzu Morasch 2007). Jede Entwicklung kann nur Selbstentwicklung sein. Aus einem *Ungleichgewicht* (Nichtwissen, Unklarheit) gelangt der Lernende selbsttätig zu einem *Gleichgewicht* (Verstehen, Urteil), um daraus weiterführende Aufgaben und Fragestellungen zu entwickeln. Eine Schule kann diesen Vorgang als eine Lernwerkstatt fördern.

Schließlich ist das Phänomen *wonder* als Person eine das Bisherige maßgeblich ergänzende Dimension: *Lernen geschieht an und mit anderen.* Dieser Umstand führt hier etwa zur Frage nach Formen des Mitmachens im Schulunterricht durch die Lehrperson. Ist ein Tafelaufschrieb, der zeichnerisch-ästhetisch z. B. Phänomenreihen sichtbar macht, von Bedeutung oder genügt eine Flipchart-Notiz? Wann ist der Punkt, an dem methodisch das gemeinsame Schüler-Lehrer-Tun sich verselbständigen kann in echte Schüler-Eigentätigkeit? Wann sollte wieder eine gemeinsame Tätigkeit erfolgen? Lernprozesse werden einstimmend, abgleichend geradezu *angewärmt* und dann erst *angeworfen*. Aus dem Stand kann ein Arbeitsprozess gar nicht in Gang kommen, d.h. Schule ist eigentlich kein Ort, wo Schülern bloße (unvorbereitete) Lernaufträge gegeben werden können.

Man müsste das Motiv *wonder* durch eine fünfte Fragehaltung präzisieren oder dezidiert erweitern. Das ist das Phänomen der Begegnung:

„Die Begegnung hält eine Überraschung bereit, sie provoziert, verunsichert sogar. Und dieses Unvorhersehbare hängt damit zusammen, dass der Kontakt selbst einen Abstand eröffnet: In der Gegenwart des Anderen kommt die Alterität ins Spiel“ (Meister & Nancy 2021, S. 16)

Daran kann man nur lernen. *Wach zu werden am Du* ist in einer gemeinschaftsbasierten Schule mit Lernenden, Eltern und Lehrkräften ein unschätzbare Eigenwert, der Erfahrungen und Erlebnisse noch ganz entkoppelt von gesellschaftlich-normativen Zwängen als Erprobungen zulässt. „Ich habe mir oft gesagt, dass ich das Resultat all meiner Begegnungen bin“ (ebd., S. 28)

Das ist ein sehr subtiler Kontext. Aharon Appelfeld (in der Nähe von Czernowitz 1932 geboren) formulierte: „Wenn Du jemanden triffst, heißt das, dass du ihn treffen musstest, und dann gibt er dir etwas, was dir fehlt. Man darf keine Begegnung ignorieren. Jede Begegnung mit einem anderen Menschen enthält eine Botschaft“ (Appelfeld 2015, S. 17 ff.).

Dabei kann dieser Prozess der Begegnung in seiner ganzen Tragweite kaum reflektiert ge-griffen werden. Jean-Luc Nancy beschreibt ihn als eine „Art von flüchtigem Flug, um nicht zu sagen eine Verirrung oder

Irrfahrt, jedoch in der Nähe des Anderen [...] Die wahrhaftige Begegnung geschieht da, wo diese beiden Unbekannten, diese beiden Flüchtigen sich von ihrer gewohnten Flugbahn abwenden und aufeinander zubewegen [...] Aber es geht nicht darum, irgendwohin zu gelangen. Es geht um Musik und darum, einen Akkord in der Luft verklingen zu lassen – der niemandem gehört und der Begegnung ist“ (Meister & Nancy 2021, S. 94)

Insofern ist Schule an sich ohnehin Lebensraum und wie (in fünf Motiven hier) angedeutet hochgradig ledendig, prozessual. Das nicht abzuwickeln oder zu unterschätzen ist trotzdem eine Herausforderung. Vergessen wir also nicht, wie schön Schule ist, wie schön Eltern-Sein ist, welchen lebensvollen Spiegel uns die Schüler täglich vorhalten. Blicken wir zu ihnen auf, lernen wir von der Jugend, geben wir ihnen Zeit, lassen wir sie *verdauen* und ihre Selbstwirksamkeit entdecken. Es geht um die Freiheit zum eigenen Tun, die erlernt werden kann.

„Die Freiheit ist alledem [...] zuvor die Eingelassenheit in die Entbergung des Seienden als eines solchen“ (Heidegger 1954, S. 16). „Freiheit ist bewegtes, steigendes, mit der Menschenseele sich wandelndes, wachsendes Gesetz“ (Rilke 1927, S. 223).

Das förderlich zu ermöglichen, erfordert vor allem in der Oberstufe Phantasie der Lehrkraft. Rudolf Steiner schloss mit dem Hinweis darauf seinen pädagogischen Vortragszyklus vom 21.8. – 5.9.1919 vor Lehrern in der ersten Waldorfschule in Stuttgart:

„Da tritt (am Anfang der Oberstufe) besonders alles dasjenige hervor, was sich als Phantasiemacht zum Ausdruck bringt – an sie müssen wir insbesondere appellieren [...].“ Es bestehe daher auf Lehrerseite die konsequente Notwendigkeit, „phantasievoll seinen ganzen Lehrstoff zu gestalten, immer neu und neu seinen Lehrstoff zu gestalten. [...] Und wer Pädagogik in sich aufnehmen will, der schreibe sich vor diese Pädagogik als Motto, Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit, haben den Mut zur Wahrheit, schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit“ (Steiner 1932, S. 213 ff.).

Diese Überlegungen zu den Phänomenen *Wunder* und *Phantasie* legen eine Brücke nahe zur Perspektive, dass fachgebundener Unterricht vor allem auch als Lebens- und Lernprozesse *anhand eines Fachs* verstanden werden kann. Das Aufbauen von Fachwissen findet dabei sehr wohl statt, ist jedoch nicht alleine Ziel. Darauf verweisen auch die sogenannten *21.-Jahrhundert-Fähigkeiten* (4 K's), die jenseits des Fachwissens im Kontext von Bildung und Resilienz maßgeblich seien: *Kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität*. (dem 4K-Modell widmet sich ausführlich die Zeitschrift Pädagogik 12/21: Schnack 2021, vgl. auch Harari 2023, S. 402)

Dadurch kann sich also der Lebens- und Lernprozess näher bestimmen lassen. Insofern sich das Lernen aus dem eigenen individuellen Tun entwickeln *darf*, sind alle Begabungen in einem Klassenverband integriert und am Arbeitsprozess ühend beteiligt. Dadurch wird das schulische Ziel bewusst auf die Weiterentwicklung der Kinder und Jugendlichen als Persönlichkeiten erweitert und sogar mit der Weiterentwicklung der Welt in eine tragfähige Perspektive gebracht: Jugendliche können – gegründet auf eigenen positiven Handlungserfahrungen – in der Welt positiv wirken und sie sind in der Lage, sich um adäquate gesellschaftlich relevante Urteilsbildungen und -weiterentwicklungen zu bemühen. Freude am lebenslangen Lernen, Lebensmut und die Fähigkeit zum Engagement – auch in schwierigen Lebensphasen – erscheinen so betrachtet als Folge der Fähigkeit zum phänomenologischen Denken d. h. (mit Heidegger gesprochen) als Folge von Erfahrung in Übungsprozessen, die vielfältig am selbsttätigen *In-die-Kenntnis-nehmen-dürfen* ihren Ausgangspunkt hatten und zu Urteilsorientierungen nach selbsterlebten Aktionen des *Sichselbstgebens* gelangten. Das Besondere dieser Erkenntnisevolution ist, dass sie maßgeblich von der individuellen Persönlichkeit des lernenden Protagonisten ausgeht, der *das, was er nimmt, als das erfährt, was er selbst eigentlich schon hat*:

„Die *mathemata*, das sind die Dinge, sofern wir sie in die Kenntnis nehmen, als das in die Kenntnis nehmen, als was wir sie eigentlich im voraus schon kennen, den Körper als das Körperhafte, an der Pflanze das Pflanzliche, am Tier das Tierische, am Ding die Dingheit usw. Dieses eigentliche Lernen ist somit ein höchst merkwürdiges Lernen, ein Nehmen, wobei der Nehmende nur solches nimmt, was er im Grunde schon hat. *Diesem* Lernen entspricht auch das Lehren. Lehren ist ein Geben, Darbieten; aber dargeboten wird im Lehren nicht das

Lernbare, sondern gegeben wird nur die Anweisung an den Schüler, sich selbst das zu nehmen, was er schon hat. Wenn der Schüler nur etwas Dargebotenes übernimmt, lernt er nicht. Er kommt erst zum Lernen, wenn er das, was er nimmt, als das erfährt, was er selbst eigentlich schon hat. Erst dort ist wahrhaftes Lernen, wo das Nehmen dessen, was man schon hat, ein *Sichselbstgeben* ist und als ein solches erfahren wird. Lernen heißt dann nichts Anderes, als die Anderen lernen lassen, d. h. sich gegenseitig zum Lernen bringen. Lernen ist schwerer als Lehren; denn nur wer wahrhaft lernen kann – und nur solange er es kann – der allein kann wahrhaft lehren. Der wahrhafte Lehrer unterscheidet sich vom Schüler nur dadurch, dass er besser lernen kann und eigentlicher lernen will. Beim Lehren lernt am meisten der Lehrer“ (Heidegger 1964, S. 56).

Diese *intrinsischen* Lern- bzw. Lebenselemente können durch Hinweise aus der soziologischen Forschung des 20. Jahrhunderts ergänzt werden. Interessant ist, dass zum Thema Jugend (unabhängig von derzeitigen gesellschaftlichen Ausprägungen und zeitaktuellen Besonderheiten) im Rahmen mittlerweile klassischer Konzepte jugendtheoretischer Forschungen gleichsam *Urphänomene* erkannt wurden, die nach wie vor als gültig gewürdigt und angesehen werden. Im Folgenden werden sie kurz genannt (für weiterführende inhaltliche Studien vgl. die Literaturverweise) und durch Thesen aus der Perspektive der (Waldorf-) Pädagogik mit Bezug zur Praxis ergänzt.

2. Klassische Jugendtheorien und Waldorfpädagogik als Lebensprozessualität

Zum Abschluss dieser Arbeit sollen vor dem Hintergrund des Bisherigen klassische jugendtheoretische Ansätze des 20. Jahrhunderts mit waldorfpädagogischen Anliegen und den Methoden der Waldorfpädagogik kontextualisiert werden. Die Thesen, die hier zunächst zwar etwas generalisiert formuliert werden, bilden dennoch konkrete Brücken hin zu Möglichkeiten für selbstwirksame Erkenntnisbejahung (Perspektive der Jugendlichen) sowie für prinzipielle Gestaltbarkeit lebendigen und altersgerechten Oberstufenunterrichts (Perspektive der Lehrenden).

Sozialpsychologische und kulturanthropologische Ansätze für eine Theorie der Jugend wurden durch Kurt Lewin, Margaret Mead und Erik H. Erikson vorgeschlagen. Vorausgegangen waren jeweils genaue Untersuchungen zur Wechselwirkung Person-Umwelt, zum Rollenhandeln und zum Jugendstadium als psychosoziale Besonderheit. Klassische soziologische Jugendtheorien fokussieren den Generationenaspekt (Karl Mannheim), die Autonomie der Jugendzeit (Helmut Schelsky), das System der Peers (Shmuel N. Eisenstadt) und die Jugendkultur als dominante Teilkultur (Friedrich H. Tenbruck). Im Folgenden beziehen wir uns auf diese jugendtheoretischen Ansätze (vgl. für eine Zusammenfassung Griese 2007) und werden abschließend in Form von sieben Thesen mögliche Zusammenhänge zur Waldorfpädagogik des Jugendalters herstellen.

Der feldtheoretische Ansatz von Kurt Lewin (1890-1947, vgl. Lewin 1963) diagnostiziert in Abgrenzung von biologisch orientierten psychologischen Ansätzen, dass die wahrgenommene (nicht die *objektiv* so oder anders seiende) Umwelt prinzipiell entscheidend und somit die Wechselwirkung Person-Umwelt besonders bestimmend ist. Jugend ist eine „Übergangsperiode“. Das individuelle Verhalten (eine Funktion von Person und sozialer Umwelt) ist vom Standort im sozialen Feld bestimmt. Der Lebensraum müsse demnach differenziert verstanden werden. Die Grenzen der Handlungsfelder erscheinen dabei unscharf. Jugendliche befinden sich in einem nicht eindeutig strukturierten Lebensraum, was Unsicherheiten in der Bewältigung von Spannungen zur Folge hat.

These 1: Lernen als individueller und sozialer Vorgang. *Das Lernen im Verständnis der Waldorfpädagogik basiert auf der Möglichkeit des Lernens an und mit anderen und ist als Prozess innerhalb einer Gemeinschaft zu verstehen. Integriert wird die Tatsache, dass Jugendliche ihren Lernprozess von den eigenen Lebensperspektiven aus entwerfen und weiterentwickeln. Bestimmend für das Lernen ist also die eigene wahrnehmende und infolgedessen (be)denkende Position.*

Der kulturanthropologische Ansatz von Margaret Mead (1901-1978, vgl. Mead 1971), die bereits mit 23 Jahren in Samoa über Kindheit und Jugend bei den isolierten Indianern geforscht hatte, stellt heraus,

dass das Sozialverhalten kulturbestimmt ist (Kulturrelativismus) – role taking und role making sind Wirkungskategorien, nach denen auch Geschlechterrollen soziokulturell bedingt sind. Das Rollenhandeln geht insbesondere mit Fremdreferenz einher. Zentral sind die Fragen nach Identität und Bindung (Orientierung). Konflikte zwischen Generationen werden kulturtypisch gelöst. Kommunikationsformen zwischen den Generationen ist eine Herausforderung, da Jugendliche tendenziell aus bestehenden kulturellen Systemen ausscheiden möchten.

These 2: Urteilsbildung als Entwicklungsaufgabe in der Oberstufe. *Urteilsbildung in der Oberstufe bezieht ein, dass Schüler:innen als Protagonisten ihres Lernprozesses ihre Urteilspositionen einschätzen lernen. Die Kulturbestimmtheit kann insofern reflektiert werden, als vorausgehend das eigene Urteil auf Basis eigener Betätigungen entstanden ist. Dieses selbst geformte Urteil kann in den kulturellen Kontext eingeordnet und reflektiert werden. Der Aufmerksamkeit für den (unhintergehbaren) Effekt der Kulturbestimmtheit (jeder ist Teil seiner Gesellschaft) geht eine möglichst frei und vielfach erübte Urteilsorientierung voraus, auf Basis derer Kulturbedingtheiten (auch Vereinseitigungen wie Eurozentrismus, patriarchale Gesellschaftsgewohnheiten und mangelnde Diversifizierung) überhaupt diagnostiziert und gesellschaftlich kommuniziert werden können.*

Für den psychoanalytisch-sozialpsychologischer Ansatz von Erik H. Erikson (1902-1994, vgl. Erikson 1973) ist zentral, dass die Entwicklungsperiode der Jugendzeit als psychosoziales Moratorium angesehen werden kann. Dabei sind die in Erprobung befindlichen Identitäten und vor allem Identitätsdiffusion und Rollenkonfusion kennzeichnende Problematiken. Der latent drohende Verlust der Individualität geht einher mit der Diskrepanz zwischen biologischer und sozialer Reife – man ist körperlich reif und wird jedoch von den Erwachsenen nicht als Erwachsener behandelt und anerkannt. Dieser Umstand erschwert die Konstituierung einer stabilen Identität.

These 3: Jugendbildung gestaltet sich in Freiräumen wesentlich plastisch. *Die Waldorfpädagogik orientiert sich an den Potenzialen der altersunterschiedlich lernenden Individuen. Sogar eine endgültige Bewertung der Fähigkeiten von Schüler:innen der Oberstufe ist daher tendenziell nicht möglich, da ihre Entwicklung wesentlich plastisch und im Verlauf der Schulzeit nicht abgeschlossen ist. Insbesondere könnten aktuelle Lernschwierigkeiten als vorübergehend eingestuft werden. Psychosoziales Moratorium kann insbesondere so verstanden werden, dass positive Lernangebote und Mut machende Ansätze ‚in Ruhe sein dürfen‘ und Zeit benötigen, um die Orientierung der Jugendlichen zu unterstützen. Moratorium würde so gesehen als ‚Freiraum‘ zur produktiven Entfaltung angesehen werden.*

Der generationstheoretische Ansatz von Karl Mannheim (1893-1947, vgl. Mannheim 1928) bezieht das Denken als essenziell standortgebunden ein, d.h. gleiche Zeit ist andere Zeit für verschiedene Generationen. Demnach sucht die Jugend jeweils den eigenen Weg (im spezifischen Miteinander, in gemeinsamer Erlebnisschichtung) zu einer Generationseinheit. Die Soziologie muss daher Grundtatbestände am Generationenphänomen herausarbeiten (dynamisch-historisch-soziologische Forschung). Es entsteht im Jugendalter ein Konflikt zwischen ererbter Lebenshaltung bzw. Einstellung (Hineinwachsen in ererbtes Kulturgut, gelehrtes Wissen) und selbstexperimentierendem Leben.

These 4: Die Generationenidentität ist offen und kann impulsiv werden. *Der Weg zu einer Jugendidentität als Generation ist wesentlich offen. Da die Erwachsenenwelt vorausahnend nicht wissen kann, in welcher Ausprägung sich eine Jugend-Generation formen will bzw. wird, ist eine offene (freilassende) pädagogische Haltung, die freie Urteilsbildungen auf Basis eigener Tätigkeit der Lernenden ermöglicht und einübt, unabdingbar. Zum Beispiel würde eine Phänomenologie der gesellschaftlichen Strukturen (Multiperspektivität) ermöglichen, dass die eigene gesellschaftliche Positionierung der Jugendlichen eine solidere Basis erhält. Man beurteilt eigene Positionen auf Basis von Kenntnis und Überblick. Ebenfalls ist das Angebot des phänomenologischen Denkens*

im naturwissenschaftlichen Bereich ein Übungsfeld, in dem wissenschaftliche Orientierungen und fachliche Fragehaltungen eine ontologische (nicht formalistische) Rolle spielen und daher Urteilskompetenzen substanziell fördern.

Im Fokus der phänomenologischen Gegenwartsanalyse von Helmut Schelsky (1912-1984, vgl. Schelsky 1957) ist für die Jugend das Streben nach Verhaltenssicherheit (Grundbedürfnis der Jugend in unserer Gesellschaft) charakteristisch. Jugend ist ein autonomer Gegenstand der Betrachtung (zweite soziale Menschwerdung, Spielart des modernen Menschen), Übergangsphase (aus der konstitutionell jugendlichen Unreife), nicht Subkultur. Was kann uns die Jugend geben und was kann die Jugend von uns Erwachsenen erwarten? Was bedeutet also die Jugend für die Gesellschaft – z.B. starke Realitätsbezogenheit (Realismus und Skeptizismus), Gegenwartsorientierung (einschließlich der Kompensationen durch Anpassung)?

These 5: Jugend ist wichtig und bereits aktual vollwertig. *Jugend fällt auf und ist erkennbar eine besondere Entwicklungsphase. Diese Autonomie (Unkonventionalität, noch nicht Bestimmtheit) geht einher mit dem (hoffentlich vorhandenen) fairen pädagogischen Blick, dass Jugendliche nicht ‚etwas Bestimmtes werden‘ müssen. So, wie jeder Jugendliche sein Leben lebt, ist es augenblicklich zuallererst vollwertig und nicht eine Übergangsphase zu etwas ‚Richtigem‘. Ein solches entgegengebrachtes Bewusstsein kann für Jugendliche sehr beflügelnd wirken: Ich spüre, dass ich etwas (bei mir) verändern kann, und ich bin selbst der Protagonist meiner eigenen Perfektibilität. Einmal mehr erscheint das Streben nach Verhaltenssicherheit gefördert zu werden durch Entwicklungen, die im eigenen Tun und in eigener Einsichtnahme begründet sind.*

Der funktionalistische Ansatz von Shmuel N. Eisenstadt (1923-2010, vgl. Eisenstadt 1966) macht deutlich, dass das Sozialisierungssystem der Peers Brüche in der multiplen Moderne (ohne Konvergenzen) zu überwinden sucht. Altersstufen sind Rollendispositionen: Rollenlernen garantiert dabei die Kontinuität eines jeden Sozialsystems. Jugendliche streben nach Anerkennung als Gesamtpersönlichkeit in solidarischen Gruppenzusammenhängen und -beziehungen. Dadurch ist ein Gesellschaftsbild entworfen, das durch ein Auseinanderklaffen von primären (z.B. Familie) und sekundären Sozialisationsbereichen charakterisiert werden kann. Peer groups sind eine verbindende Sphäre mit einem besonderen Stellenwert (Ablösung von Partikulärem und Vorbereitung auf universalistische gesellschaftliche Orientierung).

These 6: Gelernt wird im vielschichtigen Austausch mit Gleichaltrigen. *In Waldorfschulen ist das Lernen insbesondere eine gemeinschaftliche Erfahrung. Das ist wesentlich konstitutiv für das Zusammenleben der Jugendlichen. Man fördert sich selbst auch – oder eigentlich vorwiegend – untereinander. Die Rolle der Peers ist somit nicht eine Feststellung über Freizeitaktivitäten, sondern sie reicht bis in den Schulkontext selbst hinein. So gesehen engt eine (große) Schulklasse nicht ein, sie eröffnet Möglichkeiten im Rahmen des ‚reichen‘ Miteinanders. Lernfelder und -umgebungen in der Schule lassen sich mit Tätigkeitsschwerpunkten gestalten, die Peer-Gruppen unter sich bearbeiten und organisieren. Dazu zählt auch der Respekt der Erwachsenen vor den Möglichkeiten und Fähigkeiten von Jugendgruppen.*

Jugendkultur ist eine dominante Teilkultur, die aus den traditionellen Gruppen (Familie, Gemeinde) „entgrenzt“ ist. Gegenwartskulturen und ihre vielfältig konkurrierenden Einflüsse „schieben sich an die Jugend heran“ und müssen zugleich durch den Filter Jugend (geschichtliche Drehscheibe) ständig passieren. Diesen handlungstheoretischen Ansatz von Friedrich H. Tenbruck (1919-1994, vgl. Tenbruck 1962) beziehen wir hier abschließend ein. Jugend kann also kulturbeeinflussende Wirkung entfalten. Die Gesellschaft als Netz von Beziehungen und Bezüglichkeiten mit hohem Komplexitätsgrad bedingen komplexe Interdependenzen von Rollensystemen und länger werdende Ausbildungsprozesse („Verlängerung der Jugendspanne“), die neben der Familie von organisierten Umgebungen (Schule) begleitet werden. Die Offenheit der Jugend ermöglicht ihr dabei, das eigene Verhalten selbst mitzubestimmen (Selbstkontrolle).

These 7: Jugend ist Maßstab für die Zukunft. *Ein waldorfpädagogischer Schwerpunkt ist, dass die Lehrenden selbst Lernende sind, insbesondere von der Jugend Lernende. Hinzu kommt das Verständnis ganz allgemein, dass Jugend wirkungsvoll agiert. So kann etwa die Erwachsenenwelt nicht den Fridays for Future-Handlungsstrom der Jugendlichen ignorieren. Jugend wirkt. Pädagogisch kann beobachtet werden, dass jede und jeder Jugendliche ein hohes Interesse hat und lernen möchte. Uninteressierte gibt es nicht. Desinteresse ist immer eine Folge von Enttäuschungen, Unfairness oder Überforderungen (das wären interessante diagnostische Elemente der Rückfragen an z.B. Schule). Daran wird kenntlich, dass jedes pädagogische Handeln eine bestimmte Anschmiegarkeit an die Erfordernisse der Lerngemeinschaft und deren Individualitäten haben muss.*

Die waldorfpädagogische Methode strebt im Idealbild seit der Gründung im Jahr 1919 diese Motive an. Durch menschenkundliche Vertiefungen werden Aufmerksamkeiten der Kollegien für individuelle und gesellschaftliche Zusammenhänge inmitten unserer Natur, unserer Lebenswelten und auch unserer globalen und durchaus verletzlichen Wirklichkeiten (Stress, Klima, Kriege, Nöte) möglich. Die Herausbildung solcher Sensorien für das, was unsere Zeit als pädagogischen Auftrag stellt, könnte in Zukunft noch viel wichtiger werden als bisher. Die Schule könnte zum einzigen (verbliebenen) Ort werden, in dem über die Reichweite von ChatGPT hinaus ein Rilke-Gedicht vernommen und erlebt werden kann, wo Urteile sich entwickeln dürfen, wo junge Menschen die *Poesie des Lebens spüren* und Freude im gestaltenden und lernenden Miteinander erleben. Es ist eine alte Weisheit, dass positive und vielschichtige Bildungshorizonte und Erfahrungen über die spätere Disposition einer mündigen und kritischen Gesellschaft maßgeblich entscheiden.

Literatur

- Appelfeld, Aharon (2015): *Ein Mädchen nicht von dieser Welt*. Rowohlt: Berlin.
- Arendt, Hannah (1960): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Baudrillard, Jean (2016): *Das Andere selbst*. 2. Aufl., Passagen: Wien.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1966): *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*. Juventa: München.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Suhrkamp: Frankfurt.
- Gabel, Michael (2022): *Kreativ durch die Krisen des Lebens*. Südwest Presse 29.4.2022.
- Griese, Hartmut M. (2007): *Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien*. LIT: Münster.
- Harari, Yuval Noah (2023): *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*. 9. Aufl., C. H. Beck: München.
- Heidegger, Martin (1954): *Vom Wesen der Wahrheit*. Klostermann: Frankfurt.
- Heidegger, Martin (1964): *Die Frage nach dem Ding*. Max Niemeyer: Tübingen.
- Heidegger, Martin (2005): *Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen – Seminar WS 1936/37*. Marbacher Bibliothek 8: Marbach.
- Koeppen, Wolfgang (1984): Wahn. In: *Arno Schmidt Preis 1984 für Wolfgang Koeppen*. Arno Schmidt Stiftung, Bargfeld, S. 25-28.
- Lewin, Kurt (1963): *Feldtheorien in den Sozialwissenschaften*. Hans Huber: Bern-Stuttgart.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generation. Wiederabdruck in Friedeburg, v. L. (1965): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Kiepenheuer & Witsch: Köln-Berlin.
- Mead, Margaret (1971): *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Olten: Freiburg.
- Meister, Cornelius; Nancy, Jean-luc (2021): *Begegnung*. Diophantes: Zürich.
- Morasch, Gudrun (2007): *Hirnforschung und menschliches Selbst*. Universitätsverlag Winter: Heidelberg.
- Rabajoli, Elisabeta (2014): Einladung zum Wundern. In: *Exotica and 4 other cases of the self* (dt. & engl.). VG Bild-Kunst: Bonn.
- Rilke, Rainer Maria (1927): *Samskola*. Ges. Werke Bd. IV. Insel: Leipzig.
- Schelsky, Helmut (1957): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der Jugend*. Diederichs: Düsseldorf-Köln
- Schnack, Jochen (Ed., 2021): *Pädagogik 12/21: 4K-Skills für das 21. Jahrhundert?* Beltz: Weinheim
- Sloterdijk, Peter (2001): Lernen ist Vorfreude auf sich selbst – Gespräch mit Reinhard Kahl. *Pädagogik 12/01*, S. 40-45.
- Sloterdijk, Peter (2011): *Stress und Freiheit*. Suhrkamp: Berlin.
- Steiner, Rudolf (1932): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Philosophisch-anthroposophischer Verlag: Dornach.
- Tenbruck, Friedrich H. (1962): *Jugend und Gesellschaft. Eine Auseinandersetzung mit der Jugendsoziologie*. Rombach: Frankfurt.