

und an ihm arbeiten kann, zumindest viererlei zu berücksichtigen hat:

1. *Raum- Dimensionen.* Lokal, national, global gilt es zu berücksichtigen und in ihrer neuartigen Verbindung („glokal“) zu durchschauen. Dies sind vorrangig synchrone Dimensionen.

2. *Zeit-Dimensionen.* Dazu kommen diachrone Dimensionen: Schichtungen, Verschiebungen, Zeitsprünge und -brüche, Geschwindigkeitsdifferenzen, Diskontinuitäten des Wandels. Damit sind vor allem, aber nicht nur Veränderungen in Sozialpsychologie, Lebensstilen, Identitätsformationen gemeint, in denen sich die vier Systemrationalitäten und Diskurstypologien „plastisch“ zum konkreten Leben verbinden.

3. *Eigendynamiken der Diskurstypologien und Systemrationalitäten.* Heutige Systemrationalitäten wirken komplexer und effizienter zusammen als im „monopolaren“ Zeitalter der Ideologien. Wirtschafts-, Politik-, Kultur- und Religions-Logiken zeigen gleichzeitig sehr unterschiedliche Diskursmuster und Dynamiken, die zunächst aus einem internen Gesichtspunkt verstanden werden müssen, um sie dann kritisch beurteilen zu können.

4. *Demographie und Technologie.* Diese beiden Faktoren, ehemals am Rande der Analyse sozialen Wandels angesiedelt, steigen heute auf zu größerer Bedeutung als je zuvor und werden die kommende soziale Sphäre mehr denn je mit prägen. Dazu gehören die „neuen Befreiungstechnologien“ von Silicon Valley ebenso wie die Bemühungen der globalen Zivilgesellschaft um Nachhaltigkeit, auf der anderen Seite aber zum Beispiel auch die Vorbereitungen führender Weltmächte zur „Lebensraumverbreiterung für die Menschheit“ durch Besiedlung der Milchstrasse (neue Mond- und Marsmissionen von USA, China und Indien, konzeptioneller Verlust der Einheit von Erde und Menschheit sowie der Zentrumsstellung der Erde für die Menschheit).

Die Herausforderung der kommenden Jahre ist, in Verbindung dieser zum Teil avantgardistischen Komponenten eine mehrdimensionale Zusammenschau auf den heutigen sozialen Wandel zu gewinnen und sie mit einer weiterführenden, bewusst interdisziplinären und allgemein verständlichen Theorie auf eine Weise zu verbinden, dass eine partizipative Diskussion in der Öffentlichkeit stattfinden kann. Wir benötigen heute einen „weiten“ Blickwinkel auf den sozialen Wandel als Anregung für die Zivilgesellschaft, diesen Wandel in ihre Arbeit aufzunehmen, ihn widerzuspiegeln, sich aber auch selbst aktiv und kreativ an seiner Gestaltung zu beteiligen. Wir sollten uns dabei zunächst auf zentrale Elemente und Bausteine, d.h. auf das Kennenlernen und die Erprobung einer Methodologie der Beobachtung und Urteilsbildung konzentrieren, welche die Bürgerinnen in die Lage versetzen soll, selbstständig Phänomene des Wandels in ihrer Mehrdimensionalität im Spannungsfeld zwischen den sechs diskurstypologischen und systemlogischen Kerndimensionen Wirtschaft, Politik, Kultur, Religion,

Technologie und Demographie zu erkennen, zu reflektieren und zu beurteilen. Das ist nicht zuletzt eine Einladung, die in zeitgenössischen Theorien vorhandene Methodologie zeitgemäß zu adaptieren, zu erweitern und dabei notgedrungen (und unausweichlich) weiterzuentwickeln. Alle Leserinnen und Leser sind zur Teilnahme an dieser Debatte herzlichst eingeladen!

Roland Benedikter wirkt als Europäischer Stiftungsprofessor für Soziologie und Kulturanalyse am Europa Zentrum der Stanford Universität und am Orfalea Zentrum für globale und internationale Studien der Universität von Kalifornien in Santa Barbara. Autorisierte Internetseiten: <http://europe.stanford.edu/people/rolandbenedikter/> und http://en.wikipedia.org/wiki/Roland_Benedikter. Kontakt: rben@stanford.edu.

Waldorfschule wohin? Kompetenzbildung in Schulentwicklung und Lernprozess

Am 3. und 4. Juni fand in der Freien Hochschule Stuttgart (Seminar für Waldorfpädagogik) eine Arbeitstagung zum Thema „Bildung pädagogischer und sozialer Kompetenz in Schulentwicklung und Lernprozess“ statt.

In der Bildungsdiskussion der letzten Jahre spielt der Begriff „Kompetenzen“ eine wachsende Rolle. Dabei handelt es sich letztlich nicht nur um pädagogische, sondern auch um soziale Entwicklungsfragen. Wie kann und soll die Waldorfschule zu dieser Diskussion beitragen, was kann sie einbringen und was muss sie neu entwickeln? Darum ging bei dieser gemeinsamen Arbeitstagung des Instituts für soziale Gegenwartsfragen und der Freien Hochschule.

Es begann mit einem einleitenden Beitrag von Prof. Dr. Christoph Strawe (Sozialempfinden, Sozialverständnis, soziale Initiative: drei oft verkannte Bestandteile der Waldorfpädagogik) und einem Vortrag von Udo Herrmannstorfer zum Thema „Kompetenzbildung in der Entwicklung von Schule und Schülern“. Am Samstag vormittag sprach Prof. Walter Hutter. Seinen von ihm selbst verschriftlichten Beitrag bringen wir an dieser Stelle im Heft.

Soziale Kompetenzbildung im Curriculum der Waldorfschule behandelte am Beispiel des Geschichtsunterrichts Dr. Albert Schmelzer von der Freien Hochschule Mannheim. Am Nachmittag konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf den „Wandel der sozialen Beziehungen zwischen Schülern, Lehrern und Eltern im Laufe der Schulzeit“ (Referent Udo Herrmannstorfer). Auch wurde die Frage diskutiert,

welche Sozialkompetenzen LehrerInnen für die aufgabenorientierte Selbstverwaltung der Schule brauchen. Ein Forum zum Thema „Verständnis, Formen und Möglichkeiten der Evaluation“, das von Dr. Robert Zuegg von der Confidentia eingeleitet wurde, schloss die Tagung ab, .

Soziale Kompetenz als pädagogische Professionalität und praxisrelevante Fähigkeit des Lehrers

am Beispiel der Waldorfpädagogik

Walter Hutter

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) und stellt den Menschen in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens. Sie befragt die Möglichkeit der objektiven (unverzerrten) und zugleich künstlerisch intuitiven Durchschaubarkeit von Lernvorgängen.

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“.¹ Interessant ist, dass „Äußerlichkeiten“ wie Schulpolitik und Schulleitung offensichtlich wenig Bedeutsamkeit 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 Lehrstudium nicht beendet sein kann. An die Stelle des lebenslangen und statischen Beamtentums nach durchschnittlich 6-7 Jahren Studium träte demnach das lebenslange Lernen als ein Garant für berufsrelevante Fähigkeiten.²

Die Zukunftsperspektive des Lehrerberufs scheint sich im Spannungsfeld zu befinden zwischen einem Wachstums- und Spezialisierungstrend auf der einen Seite und auf der anderen der unvermeidlich erscheinenden zwingenden Notwendigkeit, aufgrund der steigenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Komplexitäten, die Ansprüche

für den Schulunterricht zurückschrauben zu müssen. Dieses derzeit ungelöste Dilemma führt erst recht zur Frage nach der Rolle des Lehrers als Lernbegleiter und Anreger aus produktiver Entscheidungsfreiheit heraus.³

Wir leben als Pädagogen faktisch den Umgang mit Klassen oder Gruppen, mit Unterrichtsformen, mit gesunden Sozialformen, mit Verwahrlosungsproblemen, mit 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 Lehrerbildung⁴ definierte die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 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 „Jugend-

1 Axel Gehrmann: Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrern. In: Handbuch Unterricht. 2. Aufl., Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 459.

2 Sigrid Blömke: Lehrerausbildung. In: Handbuch Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 489.

3 Ewald Terhart: Lehrer. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz, Weinheim-Basel 2004, S. 563.

4 www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff 2.6.2011)

licher“ nicht vorkommen, stehen dennoch in Bezug dazu, dass der Mensch mit seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten das Geschehen in der Schule bestimmt. Der Mensch gehört also 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.

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

Es findet diesbezüglich eine Desensibilisierung statt. Gleichzeitig wird methodisch-didaktisch aufgerüstet, um den veränderten Anforderungen der Zeit „gerecht“ zu werden. 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.

In welcher Art kann unser Themenfeld also befragt 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.

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 Bewusstsein wurde wesensflüchtig, da es sich selbst erreichen wollte. Hierzu äußerte sich Friedrich Nietzsche und ermöglicht uns zugleich einen Einstieg in unsere Suchbewegung. 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.“⁵ 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 „nimmt die alten Motive der Metaphysik [...] unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwartphilosophie“⁶ wieder auf und ist vor allem erfahrbar in der menschlichen Anschauungsbereitschaft, in seinem Interesse und in seinem Zugehen auf die Welt. Besonders 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. Es weist „der gerissene Faden der Tradition“ auf etwas hin: „Prozess. Und Prinzip der Aneignung.“⁷

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.⁸ 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“⁹ 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“.¹⁰

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 hat das bisher Geäußerte mit dem Lehrerberuf zu tun? 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.“¹¹ 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

7 Hannah Arendt: Denktagebuch. Piper, München 2002, S. 523

8 Horst Bredekamp: Galilei der Künstler. Akademie, Berlin 2007, S. 337

9 Edmund Husserl: Die Frage nach dem Ursprung der Geometrie als intentional-historisches Problem. *Revue internationale de Philosophie* 2 (1939), S. 209.

10 Martin Heidegger: Sein und Zeit. Max Niemeyer, Tübingen 1953, S. 138

11 Karl Jaspers: Wahrheit und Wissenschaft. Helbing & Lichtenhahn, Basel 1960, S. 29

5 Friedrich Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen. S. Werke, II. Alfred Kröner, Stuttgart 1964, S. 136

6 Jens Halfwassen: Einleitung zu: Wolfram Högbe: Die Wirklichkeit des Denkens. Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2007, S. 7 /s. Högbe: Prädikation und Genesis. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1989

die pädagogische Fragestellung.¹² Schüler suchen im Lehrer etwas von sich selbst. Voraussetzung dafür ist die Offenheit 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 Vorpägungen. Wahrnehmungsbe mühungen und Streben nach Wissen können nun aus der Jugend heraus wesentlich hervorgehen. Wir dürfen sie nicht nur mit unseren Perspektiven applikativ beschäftigen.

These 3: 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 Fragen 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.“¹³ 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 herstellt.

These 4: 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.¹⁴ 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 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.“¹⁵ Steiner regte ebenfalls eine bewusste Integration des Künstlerischen in den Bereich der pädagogischen Wissenschaft an. Er sah im „Entzünden“ der pädagogische Kunst¹⁶ 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 (etwa beim Malen oder Plastizieren) 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.“¹⁷ 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 5: 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 muss in einem Akt der inneren Überwindung von ihnen angenommen und bearbeitet werden. Als integratives Medium wird dabei die Art und Weise der Weltvermittlung zur tragenden Perspektive. Dadurch 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 übenden 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

12 Eberhard Reich: Denken und Lernen. WBG, Darmstadt 2005, S. 165

13 Martin Buber: Ich und Du. Neuausg., Lambert Schneider, Heidelberg 1958, S. 29

14 Manfred Frank: Die Wiederkehr des Subjekts. Int. Zeitschrift für Philosophie 1 (1992), S. 122

15 Wilhelm Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin XXXV (1888), S. 832.

16 Rudolf Steiner: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. GA 302a, Dornach 41993

17 Karl Philipp Moritz: Die Signatur des Schönen. Philo Fine Arts, Hamburg 2009, S. 5

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.“¹⁸ Picasso schreibt dem Maler in dieser Situation, während er etwa ein Bild malt, einen korrigierenden Bewusstseinsgrad zu, den er als „somnambules 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. Darüber muss 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.“¹⁹

These 6: 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 erkenntnistmäßige 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,

18 Françoise Gilot und Carlton Lake: Leben mit Picasso. Kindler, München 1965, S. 255.

19 Michael Tomasello: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Surhkamp, Frankfurt/M. 2009, S. 70.

auch eine Resonanz im Lernenden finden. Der Lehrer kann individuelle Entwicklungsprozesse und werdende Lernbereitschaften des Heranwachsenden im tätigen „Hinhorchen“ 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 bei sich ausbilden. 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 komplexe Strukturen selbstbildend einbeziehende Urteilsfindung statt.

These 7: Der Lehrer muss die Angst vor der Auswahl-freiheit in Bezug auf den Unterrichtsstoff ablegen. Er gleicht immer gegenwärtig mit Bezug auf das Vergangene und im Ahnen des Zukünftigen ab, welche Ansatzpunkte zur Verwirklichung optimaler Lernschritte notwendig sind.

Wie begegnen dann Schüler 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.²⁰

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. 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 de chute) - oder Punkt der Einschreibung, wie man will -, von dem ein Verlauf ausgeht.“²¹

Das abschließende Plädoyer ergibt sich aus etwas übergeordneter Perspektive: Die eingangs formu-

20 Rudolf Steiner schildert diese Wirksamkeit in Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293, 9. Aufl., 1992, 9. Vortrag) und in Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung (GA 302, 5. Aufl., 1986, 3. Vortrag).

21 Jean-Luc Nancy: Identität - Fragmente, Freimütigkeiten. Passagen, Wien 2010, S. 47.

lierten, eher deskriptiv anmutenden Professionalitätskonzepte, ebenso wie die legitime (jedoch hier nicht im Vordergrund stehende) Frage der fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen, können durch Entwicklungsbereiche erweitert werden, die eine Nähe zum Nächsten des Menschlichen (wieder?) herstellen.

Über den Autor

Walter Hutter promovierte an der Universität Tübingen über Fastperiodizität von Evolutionsgleichungen. Er lehrte an der Universität Tübingen und der Berufsakademie Horb, bevor er 9 Jahre lang als Lehrer an der Waldorfschule auf den Fildern tätig wurde. Er ist heute Professor an der Freien Hochschule Stuttgart und forscht auf den Gebieten Mathematik, Physik, Methodik-Didaktik des Oberstufenunterrichtes und Pädagogik des Jugendalters. Kontakt: hutter@freie-hochschule-stuttgart.de, <http://whutter.de>

Die Stiftung als Eigentumsform für Unternehmen

Die vom Institut der Wirtschaftsprüfer in Düsseldorf herausgegebene Zeitschrift „Die Wirtschaftsprüfung“ veröffentlicht in Heft 11/2011 einen Beitrag von Götz W. Werner mit dem Titel „Die Stiftung - Schutzraum für Unternehmen als geistig-kreative, wirtschaftlich-soziale Gebilde“. Götz W. Werner hatte vor kurzem seine Unternehmensanteile an der von ihm begründeten dm-Drogeriemarktkette in eine gemeinnützige Stiftung eingebracht und war von der Zeitschrift aufgefordert worden, seine Beweggründe dafür dazustellen.

Stiftungen, so Werner, gewinnen bei Unternehmensnachfolge-Regelungen zunehmend an Bedeutung. Die Stiftungsform überwinde die römisch-rechtliche Eigentumsvorstellung vom Unternehmen als handelbarem Vermögensgegenstand und mache den Charakter des Unternehmens als geistig-kreatives, wirtschaftlich-soziales Gebilde bewusst. Unternehmen dürfen keine „Dukatensesel für Geldanleger“ sein, denn ihr wirklicher Ertrag seien „die Dienste, die das Unternehmen für seine Kunden, für den Erhalt seiner Lebenswelt und für die beteiligten Menschen leistet.“

Die Stiftung könne einen Schutzraum bilden, in dem das Unternehmen sich entfalten können. „Sie stellt die Aufgabe des Unternehmens in den Vordergrund und kennt kein persönliches Eigentum mehr.“ Die Stiftungsform müsse allerdings flexibel gehandhabt werden, sonst könne sie Innovation und unternehmerische Verantwortung behindern.

Stuttgart 21 scheitert in fünf Problemfeldern

Einschätzung zum Planungsstand des Großprojekts am 28. 5. 2011

Karl-Dieter Bodack

1. Für die Bahnanlagen am Flughafen (PFA 1.3) hat die Deutsche Bahn (DB) seit 2002 mehrfach Pläne beim Eisenbahnbundesamt (EBA) eingereicht und ist damit gescheitert. Sie umfassen die Verbindung zur Neubaustrecke Wendlingen-Ulm, den Fernbahnhof und die Nutzung der S-Bahn-Anlagen auch für andere Züge auf der Gäubahn. Das Planfeststellungsverfahren ist daher noch nicht eröffnet; u.a. bezweifelt das EBA die Leistungsfähigkeit des vorhandenen Flughafen-Bahnhofs nach dem Umbau auf eingleisigen Betrieb. Es erscheint fraglich, ob und wann diese Anlagen genehmigt werden: Ohne diese Anlagen kann Stuttgart 21 nicht betrieben werden.

2. Die von der DB vorgesehenen Kostenreduktionen von ca. 900 Mio. Euro, mit denen die Projektkosten auf 4088 Mio. Euro reduziert werden sollen, erscheinen in wesentlichen Anteilen nicht realisierbar. Zur Reduzierung der Tunnelstärken erschienen die erforderlichen Genehmigungen fraglich; die Kostenreduktionen durch verringerte Stahlpreise erscheinen unrealistisch. Auf jeden Fall muss erwartet werden, dass nur ein Teil der vorgesehenen Einsparungen realisiert werden kann: Der Wert von 4,5 Mrd. Euro, der als Obergrenze für das Projekt von den Partnern festgelegt ist, wird wahrscheinlich überschritten.

3. Die DB hat 121 Risikofelder ermittelt (die auch einen Teil der vorgesehenen Einsparungen umfassen), die in fast allen Fällen zu Kostensteigerungen führen können, jedoch nur eine einzige Chance für Kostensenkungen. Bei 47 Risiken und der einzigen Chance stehen im Saldo Kostensteigerungen von 1.264 Mio. Euro in den Listen. Für die weiteren 73 Risiken gibt es keine Kostenangaben. Unter Berücksichtigung dieser Risiken und unter Berücksichtigung der Eintrittswahrscheinlichkeiten wird mit Sicherheit die Obergrenze von 4,5 Mrd. Euro bei weitem überschritten werden, bei der das Projekt beendet werden soll.

4. Der geforderte Stresstest ist nicht zu bestehen, wenn sinnvolle Anschlüsse und eine gute Betriebsqualität erreicht werden soll. In einer Analyse der größten Bahnhöfe Deutschlands (veröffentlicht in Eisenbahn-Revue International, Heft 6/2011) kommt Dr. Christoph Engelhardt zu dem Schluss, dass die großen deutschen Durchgangsbahnhöfe (ohne S-Bahn) im Mittel 2,7 Züge je Gleis in der Spitzenstunde schaffen, der Spitzenwert beträgt 4,2 Züge. Dabei ist die Betriebsqualität im Vergleich zum jetzigen Hbf Stuttgart erheblich schlechter. Köln Hbf erreicht danach mit 4,1 Zügen den zweitbesten Wert (de facto sind es am 30.5.2011 4,5) - hier werden täglich mehr als zwei Dutzend ICE-Züge am Hbf vorbei geleitet und halten stattdessen in Köln-Deutz/Messe. Die für S21 geforderten 49 Züge ergeben