



20. April 1923

Peter Loebell
Peter Buck (Hrsg.)

Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik

Diskussionsbeiträge zur Bedeutung
spiritueller Erfahrungen in den
Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

Verlag Barbara Budrich



Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik

Peter Loebell
Peter Buck (Hrsg.)

Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik

Diskussionsbeiträge zur Bedeutung
spiritueller Erfahrungen in den
Lebenswelten von Kindern und
Jugendlichen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0634-1 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0804-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und
strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow –
www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Rudolf Steiner, Wandtafelzeichnung zum Vortrag
vom 20. April 1923 in: Rudolf Steiner, Wandtafelzeichnungen zum
Vortragswerk, Band I, S. 35

Lektorat und typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

„Spiritualität“?

Warum denn so etwas Abwegiges? Haben wir nicht in dieser Welt andere Aufgaben und Sorgen und auch Pflichten, als uns davon zu machen in spekulative Luftschlösser?

Sie liegen falsch: Dieser Band will zeigen, dass „Spiritualität“ , recht verstanden, jeden von uns unmittelbar betrifft; dass es um den Sinn seines konkreten Lebens geht; um das Durchstoßen der Oberflächlichkeit und Aufdecken von der in dieser enthaltenen tieferen Wirklichkeit; so dass viele Augenblicke des alltäglichen Tuns erfüllt werden können.

Und das ist not-wendig gerade in unserer heutigen, modernen Welt. So verfällt etwa unser gegenwärtiges Schulsystem der Oberflächlichkeit und dem Verlust an jenem Tiefgang, der einst mit „Bildung“ gemeint war.

Fritz Bohnsack, 29. März 2014

Inhaltsverzeichnis

<i>Peter Loebell, Horst Rumpf und Peter Buck</i> Einleitung	9
1. Grundlagen zum Begriff der Spiritualität	
<i>Peter Loebell</i> 1.1 Spiritualität und (Waldorf-)Schulpädagogik	21
2. Erfahrungen mit Spiritualität	
<i>Fritz Bobnsack</i> 2.1 Ehrfurcht und Spiritualität – Eine Skizze	43
<i>Horst Rumpf</i> 2.2 Hölderlins Spiritualität	47
<i>Peter Buck</i> 2.3 Lasses Kamm – Spiritualitätskeime?	63
<i>Horst Rumpf</i> 2.4 Lasse auf dem Weg, sich auf Widerfahrnisse einen Reim zu machen	71
<i>Fulbert Steffensky</i> 2.5 Spiritualität ist Aufmerksamkeit – Eine Einübung in subversiver Wahrnehmung	75
<i>Ingrid Classen-Bauer</i> 2.6 Wahrnehmung und Aufmerksamkeit für benachteiligte und Not leidende Kinder	93
<i>Fritz Bobnsack</i> 2.7 Pädagogische Absicht und alternative Intentionalität	103
<i>Albert Schmelzer</i> 2.8 Gewissensbildung im Geschichtsunterricht	121
<i>Horst Rumpf</i> 2.9 Die Endlichkeit annehmen – Über Wurzeln der Spiritualität	141

3. Spiritualität in der Pädagogik

Edeltraud Röbe

- 3.1 Die spirituelle Dimension im frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess – Eine pädagogische Spurensuche 151

Tomáš Zdražil

- 3.2 Menschenkenntnis durch physiognomisches Lesen – Ein Beitrag zur pädagogischen Spiritualität 175

Bo Dablin

- 3.3 Spiritualität, Erziehung und Romantische Kindheitsphilosophie 195

Jost Schieren

- 3.4 Die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik 221

Peter Lutzecker

- 3.5 Poetry and Illumination – Aesthetic Education in the Presence of the Spiritual 243

Edwin Hübner

- 3.6 Spiritualität und technische Medien 261

Michael Toepell

- 3.7 Zur spirituellen Dimension mathematischer Bildung 281

4. Epistemische Einordnung

Johannes Kiersch

- 4.1 Spiritualität auf der Suche nach Wirklichkeit – in pädagogischer Hinsicht 305

Harm Paschen

- 4.2 Erziehungswissenschaftlicher Umgang mit pädagogischer Spiritualität – Eine metatheoretische Einordnung 325

Fritz Bobnsack

- 4.3 Rückblick und Ausblick – Einige offene Fragen 343

Einleitung

In jeder Begegnung – sei es mit Weltgegenständen oder mit anderen Menschen – können Züge der Wirklichkeit als Geheimnis auftauchen, die den Zusammenhang zum Ganzen der Welt aufscheinen lassen; es entsteht eine Erfahrung, die als Spiritualität umschrieben wird – ein Begriff, der ein weites Bedeutungsspektrum umfasst: Entsprechende Assoziationen reichen vom Übernatürlichen und Transzendenten, von Spiritismus und Praktiken wie Gebet, Meditation oder Yoga bis hin zu Gefühlen der Harmonie und Verbundenheit oder zu Glaubensfragen. In jedem Fall handelt es sich um individuelle Erfahrungen, die eher emotional als kognitiv und lehrhaft wirken (Bucher 2007, 23f). In qualitativen Studien wird Spiritualität vor allem als Erfahrung eines Verbundenseins oder Einsseins thematisiert – entweder transpersonal als interindividuelle Gemeinsamkeit aller, als Beziehung zu einem höheren Wesen oder als ein Aufgehobensein in der Natur. Dabei wird die Fähigkeit vorausgesetzt, von sich selbst absehen, sich selbst transzendieren zu können. Andererseits wird auch beschrieben, dass spirituelle Erfahrungen das eigene Selbst bereichern, zu seiner Verwirklichung beitragen und es über sich hinaus wachsen lassen zu können. Auch paranormale Wahrnehmungen und Fähigkeiten werden in diesem Zusammenhang genannt. Seinen Überblick über eine Reihe qualitativer Studien resümiert Bucher, indem er den Begriff der Verbundenheit in zwei Richtungen als „Kernkomponente“ von Spiritualität hervorhebt (ebd., 33). In der Vertikalen werde die Verbindung zu einem höheren Wesen oder auf ein übergeordnetes geistiges Prinzip sowie zur vertieften Wahrnehmung des eigenen Selbst erfahren. Horizontal werde dagegen eine Einheit mit der Natur oder der sozialen Mitwelt empfunden.

Spiritualität ist Gegenstand der transpersonalen Psychologie, in der die Ebene der Verbundenheit mit der gesamten Menschheit und mit geistigen Sphären betont wird, „über die verbunden wir eine globale Sicht und eine entsprechende Relativierung unserer selbst erlangen“

(Roth 2008, 67). Spiritualität ist in diesem Sinne eine Lebensform, die die Sinnfindung und Zielsetzungen nicht aus dem persönlichen Glück des Individuums abzuleiten sucht, „sondern in der schrittweise sich entwickelnden Verbundenheit mit dem Umfeld bis hin zum Universum, zum Allumfassenden“ (ebd.).

Dem gegenüber steht die gegenwärtige Tendenz, Schülerinnen und Schülern „kognitive Basiskompetenzen mit unverzichtbaren Mindeststandards“ (Baumert 2008, 16) zu vermitteln – eine Tendenz, die bereits vielfach problematisiert wurde. Versuche, die formale Bildung der klassischen Bildungstheorie für die empirische Forschung zugänglich zu machen, beruhen nach Ansicht von Kritikern auf einem Begriff von Bildungsstandards, die „nicht auf die Entwicklung von Identität und Selbstbestimmung der Person zielen, sondern auf formale Verhaltensbereitschaften, die sich sachneutral und ‚gegenstandsgleichgültig‘ testen lassen.“ (Schönig 2009, 64)

Die standardisierte Messung von Kompetenzen klammert die Sphäre des Orientierungswissens – die Frage nach dem Wozu? – aus. Sie setzt vielmehr ein Lernen voraus, das sich die Welt auf rational zivilisierte Weise durchsichtig und zu eigen zu machen sucht. Dieses liegt in der Linie dessen, was Descartes als *se rendre maitres et possesseur de la nature* kennzeichnete und was Schulen und Universitäten in unserer Umwelt durchdringt. Zeithandhabung, Raumgestaltung, Sinnlichkeit, Symbolisierungstendenz werden durch diese Art des Lernens ebenso bestimmt wie die Gussformen, in die Lerninhalte aller Art – vom Dreisatz bis zu Rembrandt und Hölderlin – zu bringen sind, um lehr- und lernförmig zu werden.

Solches Lernen ist auch eine Umgangsform mit der Welt und dieser Weltumgang zeitigte gewaltige Fortschritte an Freiheit, Freizügigkeit und Wohlstand. Er zeitigte auch gewaltige Probleme, wo und wann er sich in ungezügelmten Konkurrenzkampf und Fortschrittstaumel bis in die letzten Fasern des Welt- und Körpergefühls durchsetzte. Die Welt schrumpft da der Tendenz nach zu Ware und Konsumgut – Lernen wird zum Hürdenlauf der Erledigung von vorformulierten Aufgaben.

Gegen die Erstarrung der Weltbeziehung in Beherrschungs- und Besitzattitüden regt sich manche Gegenbewegung, die verschüttete oder bedrohte Ströme von Erfahrungsformen auszugraben und stark zu machen versucht. Es handelt sich da vorab um Aspekte der religiösen und ästhetischen Welterhellungen, die auch in pädagogischen Initiativen Widerhall finden. Solche Gegenbewegungen sind immer bedroht, in morali-

schen Anklagen der Entrüstung und der verbalen Forderungen zu verkümmern – und ihre Verfechter in Resignation, realitätsfremde Weltverbessererphantasien oder Zynismus zu stürzen. Wenn sie nicht vereinnahmt werden in scheinalternative Praktiken, die die etablierte Pädagogik („Schule, die Spaß macht“) und Lehrmittelindustrie nicht müde wird zu erfinden.

Zu den pädagogischen Gegeninitiativen zählen die reformerischen Impulse, die im Schulalltag sich losmachen von der Erledigungshetze an nur „durchgenommenen“ halbverstandenen Lehrstoffen, die zwar Noten bzw. Leistungspunkte, nicht aber wirkliches Verstehen generiert. In diesen Initiativen, die auf Kultivierung der Erfahrung des Staunens angesichts der Begegnung mit einer immer wieder neuen, unbekanntem Wirklichkeit setzt, kommt eine andere Erfahrung von Zeit zum Zuge. Die Zeiten der „Begegnung mit Wirklichem“ sind anders geartet als die Zeiten der Erledigung von vorformulierten Aufgaben, deren Lösung von vornherein feststeht und die als vorerledigte in der Lehre präsentiert werden. Wo der Lernende einer Wirklichkeit begegnet, sind reale Entdeckungen, Berührungen und neue Einsichten möglich, die den Horizont von Lernenden und Lehrenden gleichermaßen erweitern. Man könnte auch sagen, es ist eine Zeitlichkeit, in der Wirklichkeit im Aggregatzustand der Begegnung (nicht als Objekt der Beherrschung) auftaucht. Da wird etwas von der Welt als Geheimnis präsent – unverfügbar, der Machbarkeit entzogen, sich schenkend, nur der pathischen Intelligenz zugänglich; die scholastische Philosophie sprach in der aristotelischen Tradition vom *intellectus possibilis* im Unterschied vom *intellectus agens*. „Das Verhältnis der Generationen muss entsprechend so gestaltet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer den jungen Menschen dabei helfen, jene Themen und Inhalte zu identifizieren, die für sie persönlich bedeutsam werden können.“ (Schönig 2009, 69)

Themen und Inhalte, die persönlich bedeutsam werden, können eine Dimension umfassen, die in dem beschriebenen Sinn weit über Nützlichkeit und pragmatische Lebensbewältigung hinausreichen. Die verschiedenen Beiträge dieses Bandes beschränken sich nicht auf den Umkreis der Religionspädagogik. Vielmehr wird der tastende Versuch unternommen, spirituelle Erfahrungen mit einem erweiterten Begriffsverständnis zu charakterisieren; dabei lassen sich allgemein drei Phasen unterscheiden: Die Vorbereitung, das spirituelle Erlebnis und der Umgang mit den eigenen Erfahrungen, wobei jede dieser Phasen in einem sehr weiten Sinn verstanden werden kann.

Im Sinne einer Vorbereitung lässt sich zunächst eine Grundhaltung beschreiben, die spirituelle Erfahrungen ermöglicht. Sie unterscheidet sich konträr von dem Geist, der darauf setzt, *maitre* und *possesseur* der Welt zu werden. Zu einer Vorform der Spiritualität gehört vielmehr die Fähigkeit der Empathie, eine Aufgeschlossenheit gegenüber eigenen, existenziellen Fragen, die Offenheit für neue, unerwartete, vielleicht auch irritierende Ereignisse. Die Fähigkeit zum Staunen und eine Haltung der Demut angesichts bedeutsamer Erkenntnisse stehen im Zusammenhang mit der Bereitschaft, sich verunsichern zu lassen und auf die eigene Kontrolle des Geschehens zu verzichten. Eine Voraussetzung dafür bildet ein Vertrauen in das Getragensein von einem alles umfassenden Ganzen. Neben dieser Haltung kann eine Vorbereitung aber auch durch bestimmte, gezielt angewandte Praktiken geschehen, die eine Aufhebung der Subjekt-Objekt-Spaltung im Erkennen zum Ziel haben. Indem der Erkennende sein eigenes Denken und Fühlen beobachtet und das eigene Selbst zum Wahrnehmungsorgan macht, bereitet er sich darauf vor, den geistigen Gehalt einer Sache oder eines Zusammenhangs innerlich in der eigenen Tätigkeit zu erfahren. Zum Beispiel bei einem mathematischen Beweis: Jeder Mensch kann nur selbst durch eigene innere Anstrengung zu der Gewissheit gelangen, dass die Winkelsumme in einem ebenen Dreieck unter allen Umständen 180° betragen muss. Dennoch hat diese Erkenntnis eine Beweiskraft, die auf jeden, der diesen Zusammenhang selbst tätig nachgebildet hat, vollkommen überzeugend wirkt.

Die Vorbereitung durch eine entsprechende Grundhaltung und gezielte Bemühungen mögen zur Sensibilisierung für spirituelle Erfahrungen beitragen. Mit gleitenden Übergängen wäre diese Haltung zu unterscheiden von einer zweiten Phase, in der sich gewisse Züge der Welterfahrung der empfangenden Aufmerksamkeit radikal zuspitzen. Sie passieren in extremen Grenzsituationen und werfen den Adressaten aus der gewohnten Lebensbahn. Solche Grenzsituationen der Spiritualität – die sich in großen Kunstwerken niederschlagen und widerspiegeln – können möglicherweise in Umkehrerfahrungen von Konversionen münden. Was sich in den angedeuteten Vorformen gewiss auch meldet, geschieht dabei in gesteigerter Form: In Inspirationen widerfährt Menschen etwas sozusagen von außen oder von oben, was nicht auf innerpsychische Eigenproduktion zurückzuführen ist. Die entsprechenden Ereignisse werden meist als unvorhergesehen, unplanbar, unwiederholbar beschrieben. Insbesondere wenn sie ein Gefühl der Befreiung oder Glückseligkeit vermitteln, können sie mit einem Erlebnis der Begnadung verbunden sein.

Aber auch unglückselige Schicksalsschläge oder Erfahrungen des Scheiterns können als spirituelle Ereignisse wahrgenommen werden, besonders, wenn sie dem Erlebenden dazu verhelfen, jenseits einer vorgefassten Lebensplanung zu dem zu finden, was er selbst schließlich als die eigene Bestimmung zu erkennen meint. Kennzeichnend für die spirituellen Erlebnisse sind deren Intensität sowie das Empfinden einer unbestreitbaren Wirklichkeit und Bedeutsamkeit. Auch Gefühle der Ergriffenheit, Bewunderung und Dankbarkeit können sich dabei einstellen.

Drittens ist zu bemerken, dass die Authentizität solcher persönlichen Erlebnisse nur glaubwürdig zu vermitteln sein wird, wenn der Betroffene sie in Bescheidenheit als individuelle Erfahrungen behandelt. Spirituelle Erfahrungen führen offenbar zu einem erhöhten Verantwortungsgefühl für den Umgang mit den eigenen Erkenntnissen, deren Aktualität immer neu geschaffen werden muss.

Neben den drei skizzierten Phasen wären verschiedene Intensitätsgrade der Spiritualität zu unterscheiden. Gemeinsam wären allen gewiss näher zu beschreibenden und in ihrer Beziehung zu durchdringenden Spielarten, dass sie sich nicht messtechnisch herzustellenden Forschungsprozeduren fügen. Spiritualität verschwindet, wenn sie in den Bereich der Verfügbarkeit (und also der instrumentellen Machbarkeitsphantasie) hineingezogen wird – was nicht heißt, dass sie sich jeder vernünftigen Beschreibbarkeit entzieht.

In einem gemeinsamen Versuch, Spiritualität in den unterschiedlichen Intensitätsgraden aufzuhellen und ins politisch-pädagogische Gespräch zu bringen, wären zu unterscheiden:

- (a) Zeugnisse von Menschen, die Szenen, Widerfahrnisse und Erfahrungen zu beschreiben wussten, in denen Spiritualität in welcher Form – in welchem Ausprägungsgrad auch immer – Gegenwart gewonnen hat. Dafür kann der Beitrag von Peter Buck (2.2) als Beispiel dienen.
- (b) Interpretation von Kunstwerken (Dichtungen), von Baulichkeiten oder Musikwerken, in denen das „Ganze der Welt“ (Romano Guardini) präsent wird. Dafür gibt es Beispiele, etwa im Beitrag von Peter Loebell (1.1) oder Horst Rumpf (2.2).
- (c) Dokumentation von Geschehnissen (etwa im Umgang mit Kindern), von autobiographisch fixierten Erinnerungen, in denen die Neuheit und Unbekanntheit von Welt ausgehalten, stark gemacht und symbolisch widergespiegelt wird, ohne dass sie zum Material einer noch zu erforschenden Wissenschaft entschärft und mediatisiert werden. Aufschließend können z. B. Kunsterfahrungen von Schulklassen sein

(Peter Lutzker, 3.5) oder ein Beispiel aus der Geschichtsdidaktik (Albrecht Schmelzer, 2.8).

- (d) Theorieansätze anthropologischer und symboltheoretischer Art, die dem pädagogischen Denken und dem wissenschaftlich-politischen Diskurs begrifflich formulierbare Wege andeuten oder zeigen können, die spirituelle Erfahrung in ihren verschiedenen Intensitäten und Ausprägungsgraden aufzuhellen und der bewussten Vergegenwärtigung zu erschließen – ohne sie dem Geist des „*maitre* und *possesseur*“ zuzuliefern. Die Beiträge von Jost Schieren (3.4) Bo Dahlin (3.3) mögen hierfür als Beispiele dienen.

Eine solche Einteilung widerspiegelt indessen nicht die Gliederung unseres Buchs. Dieses versucht vielmehr die Züge von Gesprächen nachzuzeichnen, die in vier Treffen vom Frühjahr 2012 bis Herbst 2013 im Erziehungswissenschaftlichen Kolloquium beim Bund der Freien Waldorfschulen geführt wurden.¹ Die Texte unterscheiden sich daher in Umfang und Charakter: Einige von ihnen sind in einer streng wissenschaftlichen Diktion verfasst, andere stellen eher die schriftliche Fassung von Gesprächsbeiträgen dar. Lediglich der Text 2.5 von Fulbert Steffensky ist bereits 2002 in der Zeitschrift *Neue Sammlung* (im Heft 1, S. 119ff) veröffentlicht und wurde in diesen Band aufgenommen, weil er ausführlich als solcher inhaltlich diskutiert wurde und in einer Reihe von Beiträgen (etwa 2.6 oder 2.9) seinen Widerhall fand.

Der einführende Text von Peter Loebell bemüht sich um die Auslotung verschiedener Dimensionen des Spiritualitätsbegriffs und versucht, am Beispiel der Waldorfpädagogik ein Schulkonzept zu skizzieren, in dem die Sensibilisierung für spirituelle Erlebnisformen einen besonderen Stellenwert einnimmt. Das Gespräch lebte aber in besonderer Weise durch Berichte über persönliche Erfahrungen im Sinne einer Sammlung einschlägiger Phänomene von Spiritualität – diese finden sich in den folgenden Beiträgen von Fritz Bohnsack, Peter Buck und Horst Rumpf. Als Anregung diente dabei der oben erwähnte Artikel von Fulbert Steffensky „Spiritualität ist Aufmerksamkeit“. So erschien es nahe liegend, in diesem Zusammenhang die Aufmerksamkeit auch auf die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in divergenten Kulturen – in diesem Fall Südamerika und Mitteleuropa – zu richten (Beitrag von Ingrid Classen-Bauer).

¹ Teilnehmer waren Erziehungswissenschaftler und Pädagogen an staatlichen Hochschulen und Einrichtungen der Waldorflehrerbildung. Der Kreis existiert seit 1987 und arbeitet seitdem zwei Mal jährlich an der Freien Hochschule Stuttgart zusammen.

In seinem anschließenden Text stellt Fritz Bohnsack dagegen fest, Spiritualität sei mehr als Aufmerksamkeit. In der Pädagogik komme es darüber hinaus darauf an, die absichtsvolle Belehrung durch eine alternative Form der „absichtslosen“ Intentionalität zu ergänzen. Albert Schmelzer diskutiert daraufhin den Begriff des Gewissens in seiner Unverfügbarkeit als spirituelles Phänomen und stellt seine Überlegungen in den Zusammenhang der Geschichtsdidaktik. Schließlich stellt Horst Rumpf in diesem Teil des Buches noch eine Betrachtung über die Wurzeln der Spiritualität an.

Der dritte Teil befasst sich ausdrücklich mit spirituellen Erfahrungen in der Pädagogik. Dies geschieht zunächst durch eine Spurensuche in den frühkindlichen Bildungsprozessen (Beitrag von Edeltraut Röbe) und durch das „Lesen des anderen Menschen“ in der Begegnung (Tomas Zdražil). Bo Dahlin stellt seine Überlegungen in den größeren Zusammenhang mit der romantischen Kindheitsphilosophie des 18. bis 20. Jahrhunderts. Der folgende Beitrag befasst sich dagegen explizit mit der spirituellen Dimension der Waldorfpädagogik (Jost Schieren). Drei weitere Texte richten sich dann auf verschiedene Lebensbereiche, in denen Spiritualität auf unterschiedliche Weise wirksam wird: Auf den musisch-ästhetischen Unterricht (Peter Lutzker), die modernen technischen Medien (Edwin Hübner) und die Mathematik (Michael Toepell).

Die Gesprächsbeiträge wurden darüber hinaus immer wieder ergänzt durch metatheoretische Bemerkungen und Hinweise, die in den drei letzten Texten zusammengefasst werden. Johannes Kiersch stellt die Frage nach dem Verhältnis zwischen sinnlicher und spiritueller Wahrnehmung und diskutiert in diesem Zusammenhang die Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. Harm Paschen analysiert dagegen die Gedankenführung der Gesprächsteilnehmer und untersucht die zugrunde liegenden Argumentationsfiguren anhand ausgewählter Beiträge. Auf offen gebliebene Fragen verwies Fritz Bohnsack.

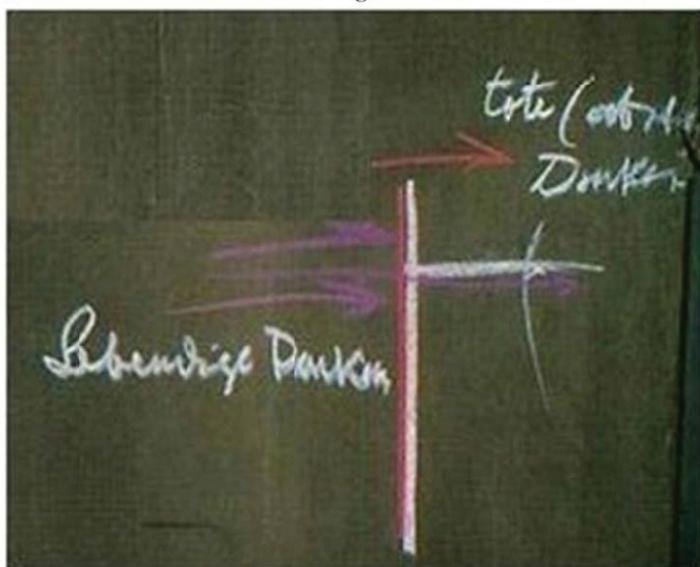
An der Aufzählung der Themen ist zu erkennen, dass sich der Diskurs im Kolloquium auf unterschiedlichen epistemischen Ebenen bewegte. Durch die Fülle unterschiedlicher Perspektiven und Argumentationsformen entstanden wechselseitige Anregungen, die einerseits in der Produktivität, andererseits durch vielfältige Bezüge zwischen den Beiträgen bemerkbar werden. Der vorliegende Band soll in diesem Sinne zur Entstehung einer Atmosphäre beitragen, in der sich Bildungsprozesse jenseits standardisierter Leistungsmessung ereignen können.

Literatur

- Bucher, Anton A. (2007). *Psychologie der Spiritualität*. Handbuch. Weinheim: Beltz.
- Roth, Wolfgang (2008). *Von der Neurobiologie zur Psychologie*. In: Hüther, Gerald; Roth, Wolfgang; von Brück, Michael (Hrsg.): *Damit das Denken Sinn bekommt*. Freiburg: Herder.
- Schönig, Wolfgang (2009). *Die moderne Schule im Spannungsfeld von Diversität und Standardisierung*. In: Jäggle, Martin, Krobath, Thomas & Schelander, Robert (Hrsg.): *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Münster, Wien, Berlin: LIT-Verlag.



Farbabildung zu Seite 21



Farbabildung zu Seite 68

1.

**Grundlagen
zum Begriff der Spiritualität**

1.1 Spiritualität und (Waldorf-)Schulpädagogik

Zwei autobiografische Berichte vorab über spirituelle Erfahrungen

Wir kennen diese Erlebnisse: Unvorbereitet trifft uns eine intensive Erfahrung der Sinnhaftigkeit. Ergriffenheit und Dankbarkeit mögen in solchen Momenten entstehen, in denen eine Wirklichkeit unvorhersehbar in Erscheinung tritt und uns existenziell berührt.

Abb. 1 Emil Nolde: „Abendmahl“ (Farbdruck auf S. 17)



Öl auf Leinwand, 86 x 107 cm (Urban 316) © Nolde Stiftung Seebüll,

Der Maler Emil Nolde beschreibt in seinen Lebenserinnerungen ein spirituelles Erlebnis, in dem er offenbar das Verbundensein mit einem be-

deutenden Ereignis im Leben Christi erfahren hat. 1909, im Alter von 42 Jahren, erlitt er durch verunreinigtes Trinkwasser eine schwere Vergiftung. Nachdem die schlimmste Krise überstanden ist, beginnt er, dreizehn Menschen mit Bleistift auf eine Leinwand zu zeichnen, „den Heiland und seine zwölf Apostel.“ Religiöse Motive haben bis dahin keinen Platz im Werk des Malers, der erst im Alter von 31 Jahren seiner Leidenschaft folgen und sich seiner Kunst widmen konnte. Unvorbereitet erlebt er nun ein Verlangen nach Darstellung „tiefer Geistigkeit, Religion und Innigkeit“: „Fast erschrocken stand ich vor dem aufgezeichneten Werk, um mich gar kein Vorbild der Natur, und nun sollte ich malen das geheimnisvollste, tiefinnerlichste Geschehnis der christlichen Religion! Christus mit heilig verklärtem, ganz nach innen gekehrtem Ausdruck, zu beiden Seiten und vor ihm sitzend tiefbewegt der Kranz der Jünger. Ich malte und malte, kaum wissend, ob es Tag oder Nacht sei, ob ich Mensch oder Maler nur war“ (Nolde 1990, 156). Aus der Schilderung geht hervor, dass im Verbundensein mit einem bedeutsamen Ereignis oder mit einem umfassenden Zusammenhang offenbar die Wahrnehmung der räumlichen und zeitlichen Distanz aufgehoben scheint.

Das folgende Gedicht von Rainer Maria Rilke entstand etwa um die gleiche Zeit; es mag, wie viele seiner Werke, ebenfalls als ein Zeugnis spiritueller Erfahrung gelten:

Das Abendmahl

Sie sind versammelt, stauende Verstörte,
um ihn, der wie ein Weiser sich beschließt
und der sich fortnimmt denen er gehörte
und der an ihnen fremd vorüberfließt.
Die alte Einsamkeit kommt über ihn,
die ihn erzog zu seinem tiefen Handeln;
nun wird er wieder durch den Wald wandeln,
und die ihn lieben werden vor ihm fliehn.
Er hat sie zu dem letzten Tisch entboten
und (wie ein Schuß die Vögel aus den Schoten
scheucht) scheucht er ihre Hände aus den Broten
mit seinem Wort: sie fliegen zu ihm her;
sie flattern bange durch die Tafelrunde
und suchen einen Ausgang. Aber *er*
ist überall wie eine Dämmerstunde.

Rainer Maria Rilke, 19.6.1903, Paris

Während Noldes Erlebnis unvermittelt im Leben des erwachsenen Künstlers eingetreten ist, lässt ein zweites Beispiel einen Bezug zu möglichen Unterrichtsinhalten in der Schule erkennen. Der Neurophysiologe Oliver Sacks, bekannt geworden durch Bücher wie „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte“, berichtet in seiner Autobiographie über die eigene Kindheit in England. 1933 geboren, wuchs er in einer großen alten Londoner Villa voller Musik und Bücher als jüngstes von vier Geschwistern auf, wohlbehütet von einer liebevollen Mutter und seinem Vater. Beide waren Ärzte, deren Praxis im Wohnhaus eingerichtet war, so dass die Kinder auch die wichtige Arbeitswelt ihrer Eltern hautnah erlebten. Der kleine Oliver war gerade sechs Jahre alt, als der zweite Weltkrieg begann und alle Familien aufgefordert wurden, ihre Kinder aus der stark durch Bombardierung gefährdeten Stadt zu evakuieren. So wurde der Junge zusammen mit seinem fünf Jahre älteren Bruder in ein mittelenglisches behelfsmäßiges Internat geschickt, in dem er vier schreckliche Schuljahre unter Prügel, Hungern und Quälereien verbrachte, wie er schreibt. „Obwohl täglich Bomben auf London niedergingen, fürchtete ich die Rückkehr nach Braefield mehr als alles andere. Ich wünschte mir sehnlichst, zu Hause bleiben zu können, bei der Familie, und nicht getrennt von ihnen. Selbst wenn wir alle den Bomben zum Opfer fielen“ (Sacks 2002, 31).

Sacks erinnert sich an seine Sehnsucht nach einem unantastbaren persönlichen Raum während seiner Leidenszeit im Internat.

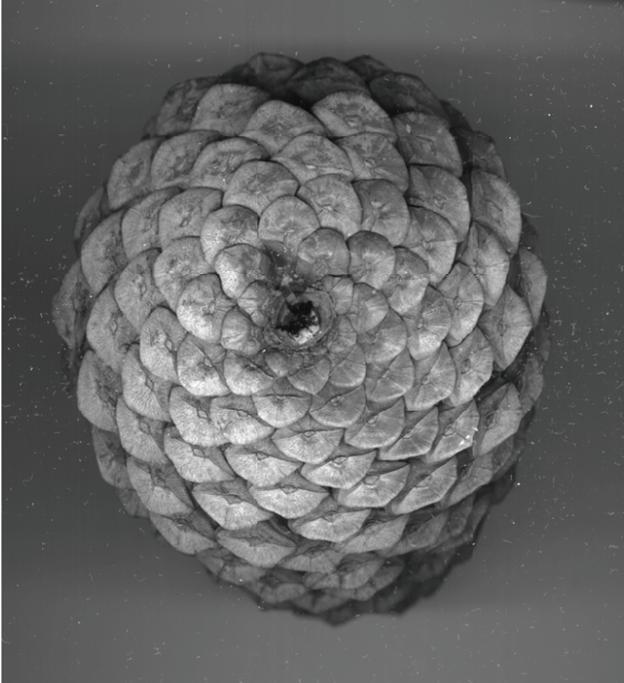
„Was konnte ich unter diesen Umständen anderes tun als mir eine Zuflucht zu suchen, einen Rückzugsort, an dem ich allein sein, an dem ich mich versenken konnte, ohne von anderen gestört zu werden, an dem ich ein Gefühl der Stabilität und Wärme finden konnte?“ (ebd., 33).

Zunächst findet der Junge seine Zuflucht in den Zahlen, und es sind vor allem die Primzahlen, die seine Aufmerksamkeit erregen. Aber er erinnert sich auch an besondere Ferienerlebnisse bei seiner Tante, die den damals Neunjährigen tief beeindruckt haben:

„Tante Len bereitete mir immer größte Freude, indem sie mir alle möglichen botanischen und mathematischen Besonderheiten zeigte. Im Garten wies sie mich auf die Spiralmuster im Blütenkorb der Sonnenblumen hin und forderte mich auf, ihre Samen zu zählen. Dabei erklärte sie mir, dass sie entsprechend einer mathematischen Reihe angeordnet seien – 1,1,2,3,5,8,13,21 usw. –, wobei jede Zahl die Summe der beiden vorhergehenden bildete. Und wenn man jede Zahl durch die nächstfolgende teilte ($1/2$, $2/3$, $3/5$, $5/8$ usw.), näherte man sich dem Wert 0,618. Diese Zahlenreihe heiÙe Fibonacci-Reihe, nach einem italienischen Mathematiker, der vor Jahrhunderten ge-

lebt habe. Der Quotient 0,618 werde auch als Wert der goldenen Proportion oder des goldenen Schnittes bezeichnet, ein ideales geometrisches Verhältnis, das häufig von Architekten und Malern verwendet werde.“

Abb. 2 Kieferzapfen



Quelle: Aufnahme der Herausgeber

„Tante Len unternahm lange botanische Waldspaziergänge mit mir, zeigte mir, dass auch Kiefernzapfen spiralförmige Anordnungen nach dem goldenen Schnitt aufweisen, ließ mich an einem Flussufer die festen, knotig gegliederten Stiele von Schachtelhalmen befühlen und schlug mir vor, sie abzumessen und die Längen der aufeinander folgenden Segmente in einer Kurve darzustellen. Als ich es tat und sah, dass die Kurve sich abflachte, erklärte sie mir, die Zuwächse seien ‚exponentiell‘. Und das sei die Art und Weise, wie Wachstum generell stattfindet. Diese Quotienten oder geometrischen Verhältnisse seien überall in der Natur zu finden – durch Zahlen werde die Welt zusammengehalten.“

Die Verknüpfung von Pflanzen und Gärten und Zahlen gewann für mich einen merkwürdig intensiven, symbolischen Charakter. Ich begann mir ein Königreich oder ein Land der Zahlen vorzustellen, mit einer eigenen Geographie, mit eigenen Sprachen und Gesetzen; und mehr noch einen

Garten der Zahlen, einen magischen, geheimen und wundersamen Garten. Ein vor meinen Peinigern und dem Schuldirektor verborgener, für sie alle unerreichbarer Garten, in dem ich mich darüber hinaus irgendwie mit Wohlwollen und Freundlichkeit aufgenommen fühlte“ (ebd., 34f).

Zweifellos ist ein Drittklässler mit dem mathematischen Erfassen logarithmischer Spiralen im Allgemeinen überfordert. Aber hier handelt es sich um eine ganz besondere Situation: Der Rückzug aus einer feindlichen Umgebung, das wohltuende Verständnis der Tante, die Schönheit der Natur. Diese Konstellation lässt in dem Kind eine Liebe zur Welt der Zahlen wachsen, die ihm nicht nur unvergesslich bleibt, sondern auch zu immer neuen Entdeckungen herausfordert.

Sacks empfindet offenbar die sinnstiftende Wirkung einer höheren, weisheitsvollen Ordnung in der Natur, der er selbst angehört und die ihm Trost spendet. Die Tatsache, dass die übersinnliche Welt der Zahlen ordnend und gestaltend in die sinnliche Welt der Erscheinungen hineinwirkt, ruft in dem Jungen offenbar ein Vertrauen in die Gesetzmäßigkeiten der Natur hervor. Bei Nolde ist es die Verbindung zu einem der bedeutendsten religiösen Ereignissen der Menschheit, die er beim Malen seines „Abendmahl“-Bildes bewusst erlebt. „Verbundenheit“ als Kernkomponente von Spiritualität wird von den genannten Persönlichkeiten in den geschilderten Ereignissen offenbar unterschiedlich, aber in jedem Fall als äußerst bedeutungsvoll erfahren: Beide Ereignisse berühren in den betroffenen Menschen offenbar den existenziellen Grund und die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens.

Dispositionen für Spiritualität – in Konkurrenz zu den mit Tests erfassbaren Kompetenzen

Gesteht man den spirituellen Erfahrungen eine besondere Bedeutung für die Biografie eines Menschen zu, so ergeben sich zwei Blickrichtungen. Einerseits wäre zu untersuchen, ob und ggf. unter welchen Umständen spirituelle Erlebnisse besondere Auswirkungen im späteren Leben eines Menschen haben. Umgekehrt ließe sich untersuchen, ob frühe biografische Ereignisse (z. B. während der Schulzeit) spirituelle Erfahrungen begünstigen. Auf welche Weise könnte etwa die Erziehung zur Entstehung einer Grundhaltung beitragen, die eine Empfindsamkeit für spirituelle Phänomene ermöglicht? Beide Betrachtungen würden zur Formulierung von Hypothesen über die spirituelle Dimension pädagogischer Situationen führen.

Ein Problem tut sich dabei aber schon gleich auf: Der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist vor allem vom Blick auf die *überprüfbar*en Ergebnisse von Bildungsprozessen geprägt, von messbaren Kompetenzen, die in der Schule zu veranlassen seien. In der Praxis sind damit in der Regel Kenntnisse und Fähigkeiten gemeint, die im Unterricht vermittelt und eingeübt werden und deren Verfügbarkeit anschließend durch Testverfahren festgestellt werden kann¹.

Demgegenüber wäre zu überlegen, ob nicht Verantwortungsfähigkeit, Motivation und Willensanstrengung eines Menschen primäre Voraussetzungen für kompetentes Handeln darstellen, während die fachlichen und methodischen Fertigkeiten meist im Kontext neuer, unvorhersehbarer Situationen neu generiert werden müssen. Welcher Erwachsene kann in seiner beruflichen Tätigkeit die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten unverändert anwenden? Sind es nicht vielmehr die Fähigkeit zum sozialen Handeln und seine Selbstkompetenz, die ihm ein adäquates, kompetentes und verantwortliches Handeln ermöglichen? Kompetenz kann in diesem Sinne als ein Potenzial zum sachgemäßen Handeln angesichts überraschender lebensweltlicher Herausforderungen verstanden werden. Und diese lassen sich in Testsituationen kaum simulieren. Ein kreativer Mensch zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er in unvorhergesehenen Situationen neue, weiterführende Handlungen ausführt oder vielleicht auch überraschende Lösungen findet. Die notwendige Beweglichkeit und Offenheit wird nur durch Entwicklungsprozesse erreicht, die nicht zuerst auf Leistungsergebnisse gerichtet sind, „sondern auf die Dispositionen, entsprechende Leistungen hervorzubringen. Solche Dispositionen lassen sich als *Kompetenzen* kennzeichnen. Kompetenzen sind also tatsächlich *Dispositionsbestimmungen*. Sie sind in erster Linie *subjektzentriert*. Sie sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ (Erpenbeck/Heyse 2007, 29f; Hervorhebungen im Original).

Die verschiedenen Dispositionen, die sich ein Mensch erwirbt, bilden in ihrer Gesamtheit sein Vermögen. Diesen Begriff, der ursprünglich von Aristoteles stammt (griech. *dýnamis*), verwende ich im Sinne von

¹ Entsprechende Studien beziehen sich meist auf die bekannte Definition von F. Weinert. Er bezeichnet Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, 27f). Allerdings fokussieren Testverfahren insbesondere das Erfassen der Fähigkeiten und lassen dabei die motivationalen und volitionalen Aspekte und die „verantwortungsvolle Nutzung in variablen Situationen“ weitgehend unberücksichtigt.

Thomas Fuchs (2010), der ihn als „integrale Potenzialität“ charakterisiert, „die dem Lebewesen als solchem zukommt und nicht in Einzelprozesse zerlegt werden kann“ (Fuchs 2010, 126). Fuchs zeigt, dass die Funktionsweise des menschlichen Gehirns nur ganzheitlich verstanden werden kann. Innerhalb des Nervensystems würden keine Informationen vermittelt, da es im Organismus keine Subjekte gebe, die in der Lage wären, ein gleichgültiges neuronales Ereignis als bedeutungshaltige „Information“ zu interpretieren. Es seien jeweils der gesamte Kontext und das Ganze der menschlichen Leiblichkeit, die miteinander in Beziehung stünden. In dieser horizontalen Interaktion würden immer wiederkehrende Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster extrahiert und als Schemata vor allem im Gehirn eingepägt. Dabei entstünden Bereitschaften und Vermögen des Individuums, die über die Wahrnehmungen und deren Bedeutungsgehalt in einer aktuellen Situation bestimmen (ebd., 128).²

Versteht man Kompetenz im Sinne des von Fuchs so bezeichneten Vermögens als die zunächst verborgene Disposition zum verantwortlichen, sachgemäßen Handeln unter unvorhergesehenen Umständen, so stellt sich auch an dieser Stelle die Frage nach der Bedeutung spiritueller Erfahrungen. Die Erlebnisse des Verbundenseins mit bedeutsamen Zusammenhängen und Ereignissen könnten etwa die Selbstkompetenz eines Menschen nachhaltig prägen, so dass seine Wahrnehmungsfähigkeit, das Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zum kompetenten, kreativen Handeln gestärkt würden. Spiritualität wird dadurch zu einem Thema, mit dem sich auch die Schulpädagogik auseinandersetzen muss.

Für Spiritualität sensibel machende Evidenzerfahrungen

Kognitive Lernvorgänge beruhen auf drei wesentlichen Komponenten, die auch den spirituellen Erfahrungen zugrunde liegen: Die aufmerksame Hinwendung zu einem Gegenstand, die Verbindlichkeit, durch die ein Gegenstand seine Bedeutsamkeit für den Lernenden gewinnt, und eine

² Der Begriff „Vermögen“ bezeichnet dabei „die strukturell gegebene Fähigkeit eines Lebewesens, bestimmte Leistungen zu vollziehen, und ermöglichen damit einen eigenen Typus integraler, teleologisch ausgerichteter Kausalität des Lebendigen. Ein Vermögen wirkt wie ein Schlüssel zu passenden Schlössern in der Umwelt, denn es hat sich – phylo- und ontogenetisch – in und an dieser Umwelt herausgeformt“ (ebd., 131). Die Hirnstrukturen eines Menschen bilden in ihrer Plastizierbarkeit zwar sein Potenzial ab, das handelnde Subjekt lässt sich aber nicht auf die Funktionen des Zentralen Nervensystems reduzieren. Der Neurobiologe Gerald Hüther schreibt deshalb: „Offenbar existiert hinter der Welt der materiellen, beobachtbaren und messbaren Phänomene, die das Lebendige hervorbringt, noch eine immaterielle, unsichtbare und nicht messbare geistige Welt“ (Hüther 2008, 35).

Evidenzerfahrung, die in einer selbst errungenen Erkenntnis aufleuchtet (Loebell 2000, 2004). Die erwartungsvolle Aufmerksamkeit kann bei einem Beobachter ein Erstaunen hervorrufen, das über ein Registrieren bekannter Merkmale der Gegenstände hinaus reicht. Und Aufmerksamkeit ist Spiritualität, wie Fulbert Steffensky in einem bemerkenswerten Essay im vorliegenden Band schreibt. In seinen Überlegungen sorgt sich Steffensky um die Zerstörung der Spiritualität durch die Zerstörung der Zeit und der Rhythmen und durch den Zwang, jederzeit Herr der Lage zu sein. Es ist unter anderem die Angst vor Kontrollverlust, die dem Menschen der Gegenwart wesentliche Erfahrungen vorenthält. Das Aushalten von Unsicherheit und Irritation in der aufmerksamen Wahrnehmung des Unbekannten ruft demnach Fragen wach, die den Menschen über die Grenzen seiner alltäglichen Lebensbewältigung hinaus führen können. So kann Aufmerksamkeit einerseits als Kennzeichen einer spirituellen Dimension des menschlichen Erlebens verstanden werden. Andererseits erscheint sie auch als eine Gebärde der menschlichen Individualität, die unabdingbar zu jedem bewussten Lernvorgang gehört.

Das Erlebnis einer sinnstiftenden Verbindung ist neben der Aufmerksamkeit ein weiteres wesentliches Element im bewussten Lernvorgang eines Menschen. Denn die aufmerksame Hinwendung zu einem Gegenstand reicht nicht aus, um ein exploratives Handeln hervorzurufen; dafür sind auch Interesse, Erkenntnisdrang oder persönliches Betroffensein notwendig. Die Evidenzerfahrung, oft nur als „Aha-Erlebnis“ in seinem erhellenden Erkenntnismoment beschrieben, bildet neben Aufmerksamkeit und Verbindlichkeit ein drittes wesentliches Element im menschlichen Lernvorgang. So zeigt die Erinnerung von Oliver Sacks, dass die Entdeckung der in der Natur wirksamen mathematischen Gesetzmäßigkeit in dem Jungen offenbar Gefühle des Vertrauens und des Aufgehobenseins hervorruft. Er ahnt die Wirksamkeit einer sinnhaften Ordnung, die sich in den Phänomenen der Natur offenbart.

Müsste die Schule nicht die Sensibilität für spirituelle Erlebnisse vorbereiten, indem sie eine Atmosphäre schafft, in der Aufmerksamkeit, Verbindlichkeit und Evidenzerfahrungen ermöglicht werden? Der Respekt vor der Unverletzlichkeit der Individualität scheint die Selbstbeschränkung des Pädagogen auf die Vermittlung notwendiger Kenntnisse und das Einüben wünschenswerter Fähigkeiten nahe zu legen (Giesecke 1996). Es könnte aber auch zu seinen Aufgaben gehören, die möglichen spirituellen Dimensionen des Lehrstoffs zu erkennen und sensibel wahr-

zunehmen, wenn die Heranwachsenden, die er anzuleiten hat, die Verbundenheit mit der Schöpfung ahnen oder das Getragensein durch eine höhere Ordnung empfinden.

Die verständnisvolle Offenheit der Eltern und Lehrer für die intimsten Erlebnisse und unausgesprochenen Fragen der jungen Menschen kann diese in ihrer Entwicklung bestärken und ermutigen, wie die Erinnerungen von Oliver Sacks zeigen. Von Erstaunen erfüllte, seelisch erwärmte Hinwendung zur Mathematik bildete bei ihm die Grundlage für ein Verständnis, das durch didaktisch perfekt geplante Lerneinheiten kaum zu erreichen wäre. Jeder Mensch hat wohl schon die Erfahrung gemacht, dass Liebe zum Gegenstand des Interesses das Verstehen fördert und hilft, unvorhergesehene Schwierigkeiten zu überwinden. So haben schon die reformpädagogischen Konzepte des frühen 20. Jahrhunderts systematisch versucht, Konsequenzen aus der Erkenntnis zu ziehen, dass Kinder vor allem durch starke emotionale Erlebnisse lernen. Und doch waren es zumeist einzelne herausragende Pädagogen, deren besondere Unterrichts- und Erziehungsmethoden eine beispielhafte Wirkung entfalteten. In diesem Sinne müsste die Institution Schule vor allem einen Freiraum schaffen, in dem engagierte Lehrerinnen und Lehrer den Kindern nachhaltig prägende Lernerfahrungen ermöglichen könnten.

Abduktion: Der Schluss auf die beste, nämlich sinnstiftende Erklärung

Dass eine Haltung, die Vorformen spiritueller Erfahrung ermöglicht, nicht im Widerspruch zum wissenschaftlichen Denken steht, soll an dem oben erwähnten Beispiel aus der Mathematik exemplarisch erläutert werden. Die nach ihm benannte Zahlenreihe hatte der italienische Mathematiker Fibonacci („Sohn des Bonaccio“) 1228 in der zweiten Auflage seines Buches „Liber Abaci“ (das „Abakus-Buch“) veröffentlicht. Er hatte sie anhand der hypothetischen Frage entwickelt, wie viele Nachkommen ein Kaninchenpaar etwa nach einem Jahr hätte, wenn jeder Wurf aus einem weiblichen und einem männlichen Tier bestünde, jedes neugeborene Tier nach einem Monat geschlechtsreif würde und alle Tiere bis zum Ende des Jahres am Leben blieben. Es zeigte sich, dass die Anzahl der Kaninchenpaare von Monat zu Monat in dieser Weise zunehmen würde: 1,1,2,3,5,8,13,21, ... usw. Der Anteil neu geborener, also noch nicht geschlechtsreifer Paare an der Gesamtzahl der Tiere würde sich im Laufe

des Jahres dem Wert von 0,38197 annähern, der Anteil der geschlechtsreifen Paare dem Wert 0,61802.

Der schwedische Mathematiklehrer Bengt Ulin berichtet, dass er diese Fragestellung wiederholt mit Waldorfschülern in der 10. Klasse bearbeitet habe (Ulin 1987, 72). Auch verschiedene Formeln zur Berechnung der Fibonacci-Zahlen hat er jeweils mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt. Von besonderem Interesse war dabei nicht die Fortpflanzung der Kaninchen, sondern die in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts entdeckte Tatsache, dass das zugrunde liegende Zahlenverhältnis an vielfältigen Phänomenen in der Natur aufzufinden ist, etwa in der Anordnung der Schuppen von Kiefernzapfen, in den Samenanlagen bestimmter Sonnenblumenarten oder in der Blattstellung von Blütenpflanzen, die am Vegetationskegel immer den Wert von 0,38 annehmen und sich bei den älteren Blättern sukzessive davon entfernen. Das gleiche Verhältnis (0,38 zu 0,62) findet sich, wie von Sacks erwähnt, im sogenannten „Goldenen Schnitt“, in dem das Verhältnis der kürzeren zur längeren Teilstrecke dem Verhältnis des längeren Abschnitts zur Gesamtstrecke entspricht ($0,38 : 0,62 = 0,62 : 1,0$). Bereits im Mittelalter wurde dieses Größenverhältnis von bedeutenden Künstlern in ihren Gemälden verwendet, ebenso wie im Bau einiger gotischer Kathedralen oder (im 17./18. Jahrhundert) in der Form einer Stradivari-Geige. Auch am menschlichen Körper wurde der goldene Schnitt wiederholt in Proportionen von Arm und Hand gefunden. Und der Abstand vom Nabel zur Fußsohle scheint sich im Verhältnis zur gesamten Körperlänge während der Entwicklung bis zum Erwachsenen ebenfalls dem Wert 0,617 anzunähern (Ulin 1987, 86).

Worauf beruht nun die Faszination, die eine solche Entdeckung ausüben vermag? Offenbar handelt es sich bei dem Auffinden der Fibonacci-Reihe nicht um einen induktiven Schluss: Das singular ermittelte Zahlenverhältnis bei der Kaninchen-Population wird keinesfalls verallgemeinert und theoretisch auf andere Bereiche der Natur oder der Kunst übertragen. Vielmehr wird das Größenverhältnis des Goldenen Schnitts offenbar unabhängig von den Künstlern und Architekten des Mittelalters und der Renaissance als harmonisch empfunden. Ebenso wenig kann man – wie in der Mathematik – von einer deduktiven Ableitung aus einem allgemeinen Gesetz ausgehen. Dennoch scheint Sacks als Kind zu empfinden, dass sich in den vielfältig auftretenden Fibonacci-Zahlen die Wirkung einer umfassenden schöpferischen Intelligenz offenbart. Die Spiritualität seiner Erfahrung, die Geborgenheit und Verbundenheit, die

er dabei erfährt, beruht eben gerade darauf, dass die Zusammenhänge nicht zufällig erscheinen, sondern eine weisheitsvolle Ordnung ahnen lassen, durch die solche Entdeckungen zu erklären wären.

Der amerikanische Wissenschaftstheoretiker C. S. Peirce nannte diese Art des Schließens 1878 „Abduktion“ oder „Schluss auf die beste Erklärung“. Abduktion unterscheidet sich von induktiven Schlüssen, denn mit diesen „ist es nicht möglich, neue theoretische Begriffe in die Konklusion einzuführen, welche in den Prämissen nicht enthalten sind“ (Schurz 2011, 52). Stattdessen handelt es sich hier um den Schluss von einem erklärungsbedürftigen Faktum auf Hypothesen, die einem Hintergrundwissen entstammen – es ist die Ahnung einer möglichen Erklärung für die beobachteten Phänomene. Horst Rumpf erläutert den Vorgang der Abduktion anhand des kombinierenden Vorgehens von Sherlock Holmes: „Fakten werden (...) nicht einfach angestarrt; kraft einer Beobachtung, in die Fakten organisierende Zusammenhangsvermutungen eingelagert sind, formieren sich die Fakten dem beobachtenden Blick in bestimmter Weise – und zwar so, dass sie als Konsequenz einer Zusammenhangsvermutung erscheinen (und dadurch ihre Isoliertheit einbüßen)“ (Rumpf 1991, 141). Wissenschaftslogisch bleibt die Geltung einer so erschlossenen Hypothese vorläufig; sie müsste „im weiteren Verlauf durch Deduktion und Induktion empirisch getestet werden, um den Charakter einer Hypothese anzunehmen“ (Schurz 2011, 53). Aber die Ahnung eines möglichen sinnstiftenden Zusammenhangs auf der Suche nach Evidenz kann ein spirituelles Erlebnis hervorrufen, das einerseits motivieren und andererseits den Erkenntnishorizont der Beteiligten erweitern könnte. So beschreibt der Psychologe Harald Walach die Abduktion als einen „kreativen Akt der intuitiven Einsicht und Erkenntnis. Ohne sie gäbe es keine Wissenschaft“ (Walach 2008, 95).

***Spirituelle Erfahrungen sind unverfügbar, unplanbar
Aber in der Schule könnte eine Haltung
gepflegt werden, die Spiritualität begünstigt***

Dazu müssten sich die künftigen Pädagogen in der Lehrerbildung mit den spirituellen Dimensionen der fachwissenschaftlichen Inhalte beschäftigen. Grundsätzlich gilt: Wer die Welt seinen Schülern nahe bringen will, muss sie selbst auf eine Weise kennen lernen, die ihn seelisch ergreift. Dafür ist eine Erkenntnissuche gefordert, die mit Betroffenheit

und Neugier bei den einfachsten Fragen beginnt und den Forscher selbst verwandelt.

Ein Beispiel aus dem muttersprachlichen Grammatikunterricht (fünfte Jahrgangsstufe) soll die angedeutete Möglichkeit anhand der Behandlung des Passivs illustrieren. In dem entsprechenden Lebensalter um das 11. Lebensjahr befinden sich die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen auf einer Entwicklungsstufe zwischen Kindheit und dem beginnenden Jugendalter. Die jungen Menschen erleben in diesem Alter einerseits einen Höhepunkt ihrer körperlichen Geschicklichkeit und Tatkraft. Die Bewegungsfreude führt häufig zu einer Vorliebe für körperliche Betätigungen und sportliche Wettkämpfe. Gleichzeitig ist diese Altersstufe geprägt von einem starken Interesse an den vielfältigen Phänomenen von Natur, Umwelt und menschlicher Kultur. Die Offenheit und Neugier für Fächer wie Geschichte, Geografie oder Zoologie sind charakteristisch für Schülerinnen und Schüler einer fünften Klasse. Ihre Begeisterungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zeigt sich auch in einem Drang zu eigenständigen, zunehmend selbstverantwortlichen Arbeitsformen.

Andererseits kann man den jungen Menschen in diesem Alter auch Momente der Zurückgezogenheit, ein verstärktes Anlehnungsbedürfnis und eine Suche nach dem Geborgensein der frühen Kindheit bemerken. Eine Sehnsucht nach der geschützten Sphäre einer intakten Familie drückt sich auch in der Verantwortungsbereitschaft für jüngere Kinder oder (besonders bei Mädchen) einem Interesse an der Säuglingspflege aus. Der Widerspruch zwischen dem Bedürfnis nach Nähe zu den Eltern einerseits sowie Tatkraft und Selbständigkeit andererseits kann zu dem Erlebnis einer inneren Spannung oder Zerrissenheit führen. Es ist der Gegensatz zwischen Tatendrang und Hingebung, zwischen Anspannung und Lösung, Aktivität und Passivität, die junge Menschen in dieser Entwicklungsstufe zwischen Kindheit und Jugendalter erfahren.

In der gleichen Zeit, in der der Grammatikunterricht den Unterschied von Aktiv- und Passivformen behandelt, werden in der Waldorfschule auch Mythen des Altertums und insbesondere der griechischen Antike erzählt, z. B. Homers Odyssee. Mit der eigenen Phantasie formen die Schülerinnen und Schüler die Bilder des listenreichen Helden, der mit seiner Klugheit und Initiative den Sieg der Griechen über Troja herbeiführt. Er ist es, der nach dem Ende der Kämpfe seine Gefährten auf dem Weg in die Heimat anführt, Gefahren besteht und bedrohliche Feinde überwindet. Aber er hat auch den Zorn der Götter herausgefordert und ist nun ihren Gewalten ausgeliefert. Sein Floß wird von furcht-

baren Wogen herumgewirbelt und zerstört, er selbst wird von den Wellen erfasst, umher geworfen und schließlich an den Strand der Phaiaken getragen. Dort wird der erschöpfte Held von der Königstochter gefunden, in den Palast gebracht, gepflegt, gekleidet und freundlich aufgenommen. Es ist die Spannung zwischen äußerster Aktivität und uneingeschränkter Passivität, zwischen kontrollierter Tatkraft und Hingebung an die Mächte des Schicksals, die von den Schülerinnen und Schülern in der eigenen Phantasie nachgeschaffen wird – eine Spannung, die ihnen selbst in diesem Lebensalter vertraut sein könnte.

Es bleibt unvorhersehbar und unplanbar, ob sich einzelne Schülerinnen und Schüler durch das grammatische Thema oder die Erzählung der Odyssee individuell berührt fühlen. Aber eine nicht nur formale, sondern die qualitative Behandlung der Passiv-Formen ermöglicht zumindest die Ahnung von Zusammenhängen, die in der eigenen Lebenswelt individuell erfahren werden können. So schreibt Erika Dühnfort in ihrem Grundlagenwerk für den Grammatikunterricht der Waldorfschulen: „In dieser Phase des Unterrichts kommt es vor allem darauf an, die Kinder zweierlei erleben zu lassen. Das erste: Der Satzquell (das Subjekt; P.L.) duldet, lässt zu, dass eine Tätigkeit, ein Geschehen ungehemmt auf ihn einströme. Und zweitens: Innerhalb dieses Vorgangs hält er sich dennoch in all seiner Kraft, wird keineswegs zum Objekt“ (Dühnfort 1987, 238). An einer Vielzahl von lebensweltlichen Beispielen und anhand von Phänomenen etwa aus dem Geschichtsunterricht, der Pflanzen- und der Tierkunde können die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen, was sie aus eigener Erfahrung kennen: Das Subjekt ist einer übermächtigen Fülle von Umkreisräften ausgeliefert, gegen die es sich selbstbewusst zu behaupten hat. Dühnfort fasst ihre Darstellung zusammen: „Einer eindringlichen Betrachtung des Passivs werden also drei Züge als besonders wesentliche erkennbar:

- von der Subjektrolle her die *kraftvolle Erduldensform*;
- vom beherrschenden Geschehen her die *Umkreisform*;
- die Bedeutung, die der *Frage nach dem Täter* zukommt.“ (ebd., 241; Hervorhebungen im Original)

Spirituelle Erlebnisse bleiben unverfügbar. Und dennoch können die jungen Menschen durch einen entwicklungsgemäßen Lehrplan in den Unterrichtsfächern auf unterschiedliche Weise erfahren, dass Handeln aus dem Erleben von Sinnhaftigkeit, Erfüllung und aus dem Vertrauen in das Getragensein durch eine höhere Ordnung möglich ist. Unter diesen

Umständen bekommt selbst die Behandlung grammatischer Themen eine Dimension, die den jungen Menschen zur Reflexion über die Antriebskräfte des eigenen Handelns oder über die Wirkung schicksalhafter Ereignisse herausfordert. Ermöglicht werden diese Erfahrungen durch Lehrkräfte, die die Entwicklungsaufgaben einer besonderen Altersstufe und die individuellen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler ebenso kennen wie die fachlichen Grundlagen und Zusammenhänge in den Inhalten ihrer Unterrichtsfächer.

Waldorfpädagogik will Kompetenzerwerb und Spiritualität mit einander vereinen

Der Zuspruch, den Waldorfschulen seit annähernd 100 Jahren erfahren, hängt wohl auch damit zusammen, dass hier Kompetenzerwerb in einer Atmosphäre stattfindet, die Spiritualität begünstigt. So erklären ehemalige Waldorfschüler in einer Absolventenstudie zu 68,6%, dass die Schule einen günstigen Einfluss auf ihren seelisch-geistigen Reichtum ausgeübt habe. 37,8% von insgesamt 1124 Befragten gaben an, dass die Waldorfschule ihr Interesse für spirituelle Themen günstig beeinflusst habe, 30,7% sahen einen vergleichbaren positiven Einfluss auf ihre religiöse/spirituelle Orientierung (Randoll 2007, 193f).

Zu der Wirkung der Waldorfschule tragen verschiedene Faktoren bei:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen 12 bis 13 Jahre lang in stabilen, leistungsheterogenen Klassengemeinschaften zusammen. Sie erfahren, dass Menschen unterschiedlicher Begabungen und Leistungsmöglichkeiten miteinander und voneinander lernen können. Dabei erleben sie die besonderen, individuellen Stärken und Schwächen jedes einzelnen Mitglieds der Gemeinschaft im alltäglichen Umgang, ohne dass einzelne Personen abgewertet oder ausgesondert werden.
- Der Erwerb von kognitiven, handwerklichen, künstlerischen und sozialen Fähigkeiten wird gleichermaßen gefordert und unterstützt, so dass alle jungen Menschen ihr Potenzial auf vielfältige Weise erfahren können.
- Die Bewertung der Lernfortschritte erfolgt nicht durch numerische Benotung im Vergleich unter die Mitschülern, weil bei diesem Verfahren grundsätzlich eine Diskreditierung einzelner aufgrund äußerlich angelegter Maßstäbe erfolgt. Stattdessen wird die Entwicklung jeweils durch individuelle verbale Berichtszeugnisse beschrieben.

- Die langjährige Führung einer Klasse durch die gleiche Lehrperson (Klassenlehrerin oder Klassenlehrer) sorgt für eine verlässliche persönliche Beziehung als Grundlage für das gemeinsame Arbeiten und Lernen.
- Bestimmte Elemente des Unterrichts sollen einen lebendigen Rhythmus zwischen Spannung und Lösung, Eigentätigkeit und Aufnahme, Humor und Ernsthaftigkeit schaffen.

Zu erwähnen sind beispielsweise auch die Morgensprüche, die den Waldorflehrern von Rudolf Steiner für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 bzw. 5 bis 13 gegeben wurden, und die in der Regel jeden Morgen zu Beginn des Hauptunterrichts in den Klassen gemeinsam gesprochen werden. So lautet der Spruch für die älteren Schülerinnen und Schüler etwa ab dem 11. Lebensjahr:

Ich schaue in die Welt,
in der die Sonne leuchtet,
in der die Sterne funkeln,
in der die Steine lagern,
die Pflanzen lebend wachsen,
die Tiere fühlend leben,
in der der Mensch beseelt
dem Geiste Wohnung gibt.
Ich schaue in die Seele,
die mir im Innern lebet.
der Gottesgeist, er webt
im Sonn- und Seelenlicht,
im Weltenraum da draußen,
in Seelentiefen drinnen.
Zu Dir, o Gottesgeist,
will ich bittend mich wenden,
dass Kraft und Segen mir
zum Lernen und zur Arbeit
in meinem Innern wachse.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind die modernen Gesellschaften von verschiedenen Entwicklungen geprägt, die Werner Helsper in Form von vier Antinomien beschreibt:

- Individualisierungsantinomie: Frühe Freiheit zwischen Verselbständigungsoption und -last
- Rationalisierungsantinomie: Erhöhte (Selbst-)Rationalisierung bei steigender Ungewissheit und abnehmender Verlässlichkeit
- Pluralisierungsantinomie: Zwischen optionaler Vielfalt und Orientierungsverlust