

Labor internus

Von der Innenseite der Leistung

Holger Finke

Rudolf Steiner Schule Wien-Mauer,

Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien. An-Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter.

Abstract: Leistung ist ein exponierter Begriff. Es fehlt ihm weder an Prominenz noch an Brisanz. Spätestens in der Beschreibung unserer Gesellschaft als Leistungsgesellschaft wird dies sichtbar. Dabei wird Leistung gemeinhin als etwas verstanden, was sich in äußeren Abläufen ereignet, evaluierbar, vergleichsfähig und messbar ist. Der vorliegende Beitrag versucht, dieser Außenansicht von Leistung eine Innenansicht zur Seite zu stellen. Im Fokus stehen die selbstinduzierten Leistungen, die aus einer inneren Dynamik entstehen und nicht als Antworten auf äußere Anforderungen verstanden werden können. Zur Erzeugung einer Praxisrelevanz werden etwaige Erkenntnisse immer wieder an den Gestaltungsraum Schule angebunden.

Schlagworte: Selbstvervollkommnung, Üben, Biografie, Studium universale, Freude, Humor, Unendlichkeit

1. Prolog

Im Jahr 1202 gab der Mathematiker Leonardo da Pisa, besser bekannt unter dem Namen Fibonacci, in seinem *Liber abbaci* eine Abfolge bestimmter Zahlen an:

1 1 2 3 5 8 13 21 34 55 89 144 etc.

Zeigt man Schülern der Mittel- oder Oberstufe diese Ziffern, so begeben sich die meisten von ihnen sofort auf Schatzsuche, das heißt sie versuchen, das „Gesetz“ zu finden. Die Lösung wird rasch und mit Triumph in den Obertönen verkündet: Die Summe zweier benachbarter Zahlen ergibt die nachfolgende Zahl! Tatsächlich haben sie damit einen gewissermaßen zur Außenseite gewendeten Zusammenhang, wir nennen es das offenkundige Gesetz, gefunden.

Ein anderer Zusammenhang, wir nennen es das verborgene Gesetz, blieb unentdeckt. Es blieb auch Fibonacci verborgen. Erst etwa 400 Jahre später, in der Morgenröte des Barock, dämmerte es einigen, unter ihnen Keplers Lehrer am Tübinger Stift Michael Mästlin: Der Quotient zweier benachbarter Zahlen nähert sich alternierend der Zahl 1,61803... an und zwar umso genauer, je größer die benachbarten Zahlen sind.

$$\frac{2}{1} = 2 \quad \frac{3}{2} = 1,5 \quad \frac{5}{3} = 1,6 \quad \frac{8}{5} = 1,6$$

$$\frac{13}{8} = 1,625 \quad \frac{21}{13} = 1,61538 \dots \quad \frac{34}{21} = 1,61904 \dots$$

$$\frac{55}{34} = 1,61764 \dots \quad \frac{89}{55} = 1,61818 \dots \quad \frac{144}{89} = 1,61797 \dots \quad \text{etc.}$$

Die Renaissance verlieh diesem besonderen Verhältnis, das idealerweise in der Zahl $\varphi = 1,61803 \dots$ zum Ausdruck kommt, den Namen *proportio divina*, göttliche Teilung. Das 19. Jahrhundert führte schließlich die Bezeichnung *Goldener Schnitt* ein. In diversen Wachstumsprozessen der Natur lassen sich die *Fibonacci-Folge* sowie der *Goldene Schnitt* als ihre Implikation nachweisen. Bereits Euklid war der *Goldene Schnitt* aus seiner Beschäftigung mit den *Platonischen Körpern* als Verhältnis bestimmter Strecken bekannt.

Die Präsenz des *Goldenen Schnittes* in Architektur und Kunst ist ein populäres Thema. Man muss nur aufpassen, dass man nicht in das Fahrwasser vor allem einiger Kunsttheoretiker des 19. Jahrhunderts gerät und den *Goldenen Schnitt* öfter entdeckt, als er wirklich vorhanden ist. Eine sorgfältige Prüfung des Einzelfalls ist immer ratsam.

An späterer Stelle wird an den hier dargelegten Sachverhalt von offenkundigem und verborgenem Gesetz der *Fibonacci-Folge* angeknüpft.

2. Einführung

Es wird als offenkundig angenommen, dass der Mensch *sui generis* leistungsfreudig ist. Nicht anders sind Höchstleistungen wie die Arbeit gegen den Schwerkraftvektor im Vollzug des Gehenlernens oder der

Spracherwerb zu deuten, die er in jungen Jahren, also noch in seiner ursprünglichsten Form, vollbringt.

Der Schule kommt vor diesem Hintergrund die bedeutende Aufgabe zu, den Elan dieser natürlichen Leistungsbereitschaft nicht zu dämpfen, erosive Kräfte fernzuhalten, Deformationen am gesunden Kernbestand des Menschen zu vermeiden oder zumindest zu minimieren. Unter dieser Blickrichtung tritt die salutogenetische Anforderung an das Projekt Schule deutlich hervor.

Die Schule ist einer der Orte, an dem die Zukunft in erheblichem Maße angelegt wird, sind es doch gerade Jahre höchster Plastizität und Vitalität im Leben des Menschen, die auf die Schulzeit entfallen. Schule, in diesem Sinne verstanden, gewinnt das Format einer Kulturunternehmung ersten Ranges, sofern man die Frage nach der Zukunft und den sie beeinflussenden Faktoren zu den Obliegenheiten der Kultur zu zählen gewillt ist. Zugespitzt lautet die Frage: Wie kann in der Alpha-Zelle Schule salutogenetisch einerseits und unter Einbeziehung des Zukunftsaspekts andererseits verantwortungsvoll mit der Dimension Leistung umgegangen werden?

Naturgemäß begibt man sich mit Fragen wie dieser auf schwieriges Terrain, denn was soll unter Leistung verstanden werden? Am leichtesten hat es der Physiker, der mit seiner Definition *Leistung ist Arbeit pro Zeit* schnell aus der Bredouille ist. Auch der Pädagoge kann seinen Beruf gemäß dieser Formel verstehen, was durchaus geschieht, aber vielfach Einspruch hervorruft. Eine Auflösung kann nur in einem modifizierten Leistungsverständnis gefunden werden. Ist der Pädagoge, welcher nach einer angemessenen Bestimmung von Leistung sucht, zugleich Anthropologe, so ist in ihm der Gegenpol zum Physiker gefunden. So leicht es für den einen war, so herausfordernd wird es für den anderen.

Ebenso wie sich in der theoretischen Physik komplexe Zusammenhänge gelegentlich auf knappe Formeln zusammenziehen lassen, mögen ähnliche Würfe auch der pädagogischen Anthropologie gelingen. Das nächste Kapitel stellt den Anwärter eines solchen Wurfes an den Anfang, um sich dann, auf ihn aufbauend, verstärkt der Innenseite des Phänomens Leistung zuzuwenden.

3. Charakterisierung von Leistung

Garnitschnig führt in diesem Band folgenden Leistungsbegriff ein:

„Leistung ist eine Tätigkeit auf einem Niveau, die eine Person auf der Grundlage ihrer Potenziale ausführt.“ (Garnitschnig, S. 42)

Die hier gegebene Definition von Leistung fokussiert auf Tätigkeit und schließt daher den Prozess, der zu einem Resultat führt, in das Betrachtungsfeld ein. Beide zusammen, Prozess und Ergebnis, werden nicht an einer vorgegebenen Bezugsnorm gemessen, sondern an den Möglichkeiten des Erbringers. Ein basales Leistungsverständnis wie dieses zeichnet sich durch eine humane Grundfarbe aus und korreliert mit zentralen Intentionen, wie sie für die Waldorfpädagogik kennzeichnend sind:

„Nicht so sehr die Idee haben, die Kinder müssen dies oder jenes erreichen, sondern sich fragen, was können die Kinder nach ihrer psychologischen Beschaffenheit erreichen? Ganz aus den Kindern heraus arbeiten!“ (Steiner, 1992, S. 156)

Mit den leistungsrelevanten Tätigkeiten, von denen Garnitschnig (2017) spricht und die Weiss (2017) unter den Aspekten der Arbeit und der Anerkennung näher beleuchtet, sind Aktionen auf einer äußeren Bühne gemeint, Gestaltungs- oder Forschungsaufträge zum Beispiel, welche ein Schüler im physisch existenten Raum unter physikalisch messbarer Zeit umsetzt.

Anliegen der folgenden Ausführungen ist es, die äußere Bühne um eine innere zu ergänzen und die Tätigkeiten, die sich auf dieser ereignen, gleichfalls als Leistungen zu würdigen sowie ihr Zusammenspiel mit den Leistungen auf der äußeren Bühne zu erkennen und pädagogisch zu nutzen. Die Berechtigung, ja Notwendigkeit, eine solche innere Bühne mit ins Kalkül zu ziehen, klingt an, wenn Garnitschnig auf die „Potenziale“ der handelnden Person und Steiner auf die „psychologische Beschaffenheit“ der Kinder hinweist.

4. Ambivalenz von Leistung und Tätigkeit

Ein Primärtext des beginnenden 19. Jahrhunderts wird zunächst verdeutlichen, wie es zu der Begriffsbildung der inneren Bühne kommt. Es wird einem eminenten Vertreter der Romantik das Wort

erteilt, da gerade diese Strömung eine ausgeprägte Sensibilität zeigte, Vorgänge einer inneren Welt wahrzunehmen und auf die äußere Welt zu beziehen.

Im Jahr 1803 schrieb der Maler Philipp Otto Runge, der mit Goethe einen ausgedehnten Briefwechsel zum Themenkreis der Farbenlehre unterhielt, an seinen Bruder Daniel:

„Von mir möchte ich sagen, dass es mir von Kind auf unmöglich gewesen, äußerlich etwas zu lernen, wovon ich nicht innerlich wusste, deswegen hab' ich in der Schule nichts gelernt; ebenso auch: innerlich etwas zu ahnen und zu verstehen, was sich nicht äußerlich als Gestalt ausgesprochen hätte: In mir ist es erst ruhig, wenn ich die Gestalt meiner Ahnung äußerlich sehe; das ist dann etwas, das ich nicht tue, sondern wo ich nur das Instrument der Zeit bin.“ (Runge, 1982, S. 117)

Runge benennt hier explizit eine innere und äußere Sphäre. Im Weiteren weist er auf ein Wechselspiel zwischen beiden hin. Eine Hierarchie, ein Gefälle zwischen beiden nimmt er nicht wahr. Beide stehen sich gleichberechtigt gegenüber, greifen ineinander, impulsieren sich und kommen im besten Fall zum Ausgleich. Goethe entwickelte offenbar aus dem gleichen Erfahrungshintergrund seine Erkenntnismethode des anschauenden Denkens (Finke, 2016) und noch Einstein war, ungeachtet leichter Akzentverschiebungen bezüglich der Beschaffenheit der inneren Sphäre, von der Untrennbarkeit von Theorie und Empirie überzeugt:

„Es gibt keine empirische Methode ohne spekulative Begriffs- und Systemkonstruktion; und es gibt kein spekulatives Denken, dessen Begriffe bei genauerem Hinsehen nicht das empirische Material verraten, dem sie ihrem Ursprung verdanken.“ (Einstein, 2015, S. 327)

Es ist lohnenswert, den Rungeschen Sentenzen Äußerungen Friedrich Schleiermachers aus seinen 1799 erschienen Reden *Über die Religion* zur Seite zu stellen (Schleiermacher, 2001, S. 61 und S. 129). Schleiermacher, dem Kreis der Romantiker nahe stehend, bringt dort annähernd kongruente Inhalte zum Ausdruck, allerdings transponiert in eine deutlich emotionalere Tonlage und um eine spirituelle Komponente erweitert.

Aus so verschiedenen Zeiten und Lagern Persönlichkeiten wie Schleiermacher und Einstein auch kommen, beiden eignet ein „Instinkt fürs Universum als Religion“ (Schleiermacher, 2001, S. 107):

„Religion haben, heißt das Universum anschauen.“
(Schleiermacher, 2001, S. 112)

„Das Wissen um die Existenz des für uns Undurchdringlichen, der Manifestationen tiefster Vernunft und leuchtendster Schönheit, die unserer Vernunft nur in den primitivsten Formen zugänglich sind, dies Wissen und Fühlen macht wahre Religiosität aus.“ (Einstein, 2015, S. 175)

Jugendliche, die in Begriff stehen, ihre innere Bühne auszumessen und auszubauen, zeigen bisweilen ein starkes Bedürfnis, komplementär zu einem rationalen Zugang zur Welt auch einen religiösen Zugang zu kultivieren. Entwicklungspsychologisch betrachtet ist der religiöse Zugang der primäre, den es nicht neu anzulegen, sondern vielmehr zu erhalten und zu pflegen gilt. Ihm sollte Schule ein Spektrum an Resonanzerfahrungen bieten. Folgt man Runge, so gibt es keine Leistungen auf der äußeren Bühne, die nicht ein Pendant auf der inneren Bühne haben. Innere Bewegungen, die zur Pflege eines religiösen Bewusstseins gehören, stellen entsprechend innere Leistungen dar, die sich im Äußeren ein Abbild suchen oder schaffen. Aus zahlreichen Äußerungen Keplers geht hervor, dass als Quellpunkt seiner bahnbrechenden wissenschaftlichen Leistungen sein religiöses Bewusstsein zu identifizieren ist, welches in seinen Umrissen dem oben zitierten Einsteins glich. Eine Religiosität dieser Art hat nichts mit Dogmen zu tun, sondern überwindet jedes Dogma, was wiederum eine Leistung darstellt. Tatsächlich setzte sich Kepler, von Haus aus evangelischer Theologe, Zeit seines Lebens, von dem die letzten zwölf Jahre in den Dreißigjährigen Krieg fielen, für die Verständigung zwischen den Religionen ein. Der Einsatz Einsteins für die Idee des Pazifismus ist hinlänglich bekannt.

Nicht alle Naturwissenschaftler, könnte man einwenden, nehmen für sich ein religiöses Bewusstsein als inneres Moment in Anspruch. Ein bekanntes Beispiel ist der britische Astrophysiker Stephen Hawking. Dies widerspricht nicht dem hier Entwickelten, sondern präzisiert, was gemeint ist. Religiöses Bewusstsein ist eine unter anderen Möglichkeiten, ein inneres Moment zu erleben und zu

benennen. Wie Hawking sein inneres Moment erlebt und benennt, kann nur er selber wissen. Hier setzt die Individualität und Freiheit jedes Menschen an. Alle Formulierungen, die Menschen diesbezüglich finden, stehen gleichwertig nebeneinander.

Die im Prolog vorgestellte Fibonacci-Folge weist zwei Gesetzmäßigkeiten auf, eine offenkundige und eine verborgene. In Form einer Hypothese wird hier die Vermutung vorgetragen, dass die offenkundige Gesetzmäßigkeit ohne Aktivierung eines inneren Korrelats gefunden werden kann, während das Gewahrwerden der verborgenen Gesetzmäßigkeit durch die Aktivierung des inneren Korrelats entscheidend begünstigt wird. Zur Verifizierung dieser These ließen sich zahlreiche Beispiele aus dem Bereich der Mathematik und Naturwissenschaft anführen. Naheliegender wäre es, gleich mit den drei Keplerschen Gesetzen der Planetenbewegung zu beginnen, von denen das erste trotz der Mühen es zu finden, wohl in der Kategorie der offenkundigen Gesetze anzusiedeln ist, während das dritte sicherlich den verborgenen Gesetzen zuzuordnen ist, das zweite mag einen Zwischenzustand einnehmen. Betrachtungen solcher Art verlangen natürlich eine sorgfältige Fundierung, die aber über das hinausgehen würde, was im Rahmen dieses Beitrages zu besprechen ist.

Tätigkeiten = äußere Leistungen, die aus Verantwortungsgefühl betrieben werden – sei es einer Sache oder Idee, einem anderen Wesen oder dem Planeten Erde gegenüber – erweisen sich nur dann als authentisch und nachhaltig, wenn sie von einem inneren Korrelat, gleichgültig welcher Ursprungsprägung, begleitet werden.

Künstlerische Äußerungen, referiert man auf Runges Briefnotiz, müssen als Manifestationen eines inneren Korrelats verstanden werden.

Zusammenfassung

Anliegen des vorliegenden Kapitels war es, die Bedeutung des Geschehens auf der inneren Bühne für die Genese externer Leistung deutlich zu machen. Folgerichtig wäre ergänzend von innerer Leistung zu sprechen. Garnitschnigs Formel, welche Leistung als Äquivalent von Tätigkeit auf dem Niveau der handelnden Person interpretiert, muss gelesen werden vor dem Hintergrund, dass sowohl Leistung als auch Tätigkeit in jeweils doppelter Gestalt, innerer und äußerer, vorhanden sind.

5. Leistung und Selbstvervollkommnung

Ein Primärtext, wiederum der Zeit um 1800 entnommen, wenngleich dieses Mal nicht romantischer Provenienz, liefert den Einstiegsimpuls.

In den Jahren 1794 und 1795 veröffentlichte Schiller seine Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Der folgende Auszug ist dem vierten Brief entnommen:

„Jeder individuelle Mensch, kann man sagen, trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Lebens ist.“ (Schiller, 1984, S. 409)

Schiller entwirft damit das Bild eines dual organisierten Menschen. Der aktuelle Mensch wandle sich, im Kern stehe, stets identisch mit sich selbst, ein idealischer Mensch. Alle Färbungen, die der Mensch sich im Laufe seines Lebens gibt und alle seine Aktivitäten mögen in Einklang mit diesem idealischen Menschen stehen – ein kompaktes anthropologisches Konzept mit Handlungsanweisung!

Auf die Seite Schillers stellt sich Sloterdijk, der im Jahre 2012 dem Menschen folgende Expertise ausstellte:

„... den Menschen als ein Wesen charakterisieren, dass konstitutiv in einer Vertikalspannung steht, das heißt ein Wesen, das von einem Differenzstress in Bezug auf sein eigenes Sein und Werden-Können beansprucht ist. Der Mensch ist nie mit sich selbst identisch, sondern er ist immer in einem Gefälle zu sich, in einem mehr oder weniger, in einem Hinauf oder Hinunter, er ist von vertikalen Kräften von Grund auf berührt und durchdrungen.“ (Sloterdijk, 2012a)

In einer permanenten Vertikalspannung in Bezug auf eine potenzielle Form stehe also der Mensch. Die potenzielle Form, der archimedische Punkt des Systems, auf den die Kräfte sich ausrichten, scheint nicht weit entfernt, wenn nicht gar identisch, mit Schillers idealischem Menschen zu sein.

Das Thema, um das es hier geht, ist kein geringeres als die Selbstvervollkommnung des Menschen. Ein Zeugnis aus dem Feld der Dichtung der Mitte des 19. Jahrhunderts findet folgende Worte dafür:

Ja, es werde! Spricht auch Gott,
Und sein Segen senkt sich still,
Denn, den macht er nicht zum Spott,
Der sich selbst vollenden will. (Hebbel, 1961, S. 96)

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert beginnt die Selbstvervollkommnung des Menschen in der psychologischen Anthropologie breiteren Raum einzunehmen unter Begriffen wie die sich selbst entwerfende, sich selbst gestaltende, sich selbst aktualisierende Persönlichkeit – immer in Hinblick auf Optimierung.

Die *conditio humana*, die nachstehend zugrunde gelegt wird, besteht in folgender Figur: Dem Menschen ist die Vertikalspannung geschenkt, Sloterdijk drückte es durch das Wort „konstitutiv“ aus, ob und inwieweit er aber dieser Spannung Raum gibt, liegt in seinem eigenen Ermessen. Das kennzeichnet ihn als freies Wesen.

Entschließt sich ein Mensch, den Ruf anzunehmen, den die Vertikalspannung an ihn richtet, so sind die Weichen gestellt: Er wird zu einem übenden Wesen von Grund auf:

„Wer von der Selbsterzeugung des Menschen spricht, ohne von seiner Formung im übenden Leben zu reden, hat das Thema von vorneherein verfehlt.“ (Sloterdijk, 2014, S. 14)

Das Leben des Subjekts nimmt die Form einer Approximation auf einen gefühlten Entwurf an. Der Ort, an dem diese Entscheidungen ausgetragen werden, ist derjenige, der im vorangegangenen Kapitel als innere Bühne charakterisiert wurde. Die inneren Bewegungen, die dem Treffen der Entscheidung und ihrer ständigen Aktualisierung zugeordnet sind, müssen nach allem Gesagten als innere Leistungen begriffen werden. Das Abbild, das sich diese Leistungen im Äußeren schaffen, reicht von schulischen Leistungen bis hin zu Lebensleistungen.

Ein Teil der äußeren Tätigkeiten, die in der Schule vollzogen werden, haben ihren Ursprung in den Anregungen oder Vorgaben des Lehrers, ein anderer Teil hat ihren Ursprung genuin in den Schülern selbst. Diese weisen die Signatur der Vertikalspannung auf. Ein Teil jener Tätigkeiten, die vom Lehrer angeregt wurden, können im Laufe des Prozesses vom Lernenden als solche identifiziert werden, die er in den Dienst seiner individuellen Vertikalspannung stellen kann. Er münzt sie um, Fremdes wird zu Eigenem. Je öfter das gelingt, desto

größer ist der Unterrichtserfolg, desto größer ist die Leistung. An dieser Stelle wird deutlich, was *Erziehungskunst* bedeuten kann: Unterricht so gestalten, dass der Lernende Anknüpfungspunkte findet, um sein aktuelles Sein mit seinem, in der Diktion Schillers, idealischen Sein in Einklang zu bringen, respektive in zeitgemäßem Timbre: um die Differenz zwischen aktueller und optativer Existenz zu minimieren.

Die Konzepte der Selbstvervollkommnung werden von der Auffassung flankiert, dass ein Subjekt, welches diesen Weg einschlägt, damit der Gemeinschaft gleichermaßen wie sich selber dient.

Zusammenfassung

Durch das Bekenntnis zur Vertikalspannung entsteht ein Spektrum von Tätigkeiten, das als äußere Leistung in Erscheinung treten kann. Dieses Spektrum reicht in die Schule hinein, ragt aber auch weit über sie hinaus. Wesentlich ist, dass diese Leistung nicht durch äußere Anforderungen induziert wurde, sondern ihren Ursprung ausschließlich im Individuum selber hat. *Erziehungskunst* spiegelt sich darin, ein Unterrichtsangebot und einen Vermittlungsstil zu kreieren, so dass der Lernende das ihm Begegnende erkennen, ergreifen und verwandeln kann für die Arbeit im Dienst seiner individuellen Vertikalspannung.

6. Leistung und Biografie

Im Jahr 1484 entstand die wohl berühmteste Kinderzeichnung der Kunstgeschichte. Albrecht Dürer, dreizehn Jahre alt und Goldschmiedelehrling in der Werkstatt seines Vaters, zeichnete vor dem Spiegel sitzend sich selbst. Er zeichnete übrigens mit Silberstift, ein Werkzeug, das keine Korrekturen zulässt und dessen Striche man im Augenblick des Zeichnens kaum sieht. Erst im Laufe der Zeit, wenn das abgeriebene Silber zu oxidieren beginnt, tritt die Zeichnung klar hervor. Mit der rechten Hand weist er auf etwas, das wir nicht sehen. Er selbst sah es wahrscheinlich auch nicht, sondern ahnte es nur. Er zeichnete seine Hand im Zeigegestus der alttestamentarischen Propheten, wie er ihn auf Bildern verschiedentlich gesehen haben dürfte. Hatte er ein unbestimmtes Gefühl, dass er einmal einer der größten Künstler nicht nur seiner Zeit werden würde?

Hier begegnet uns ein prominentes Beispiel dafür, dass ein Mensch in einer Lebensphase, in der die Kindheit in die Jugend übergeht, von einer Vision der eigenen Zukunft gestreift wird. Es ist ein Augenblick, in dem zum ersten Mal das eigene Leben als biografischer Zusammenhang erfasst wird. Der Blick auf den roten Faden der eigenen Biografie und ihrer Optionen kann kurzzeitig in ungewöhnlicher Klarheit hervortreten, um dann möglicherweise für Jahre trüb zu werden. Lehrer, die je vom pädagogischen Eros berührt wurden, erkennen sofort das ungeheure Potenzial der Situation. Dürers Vater schien ein solcher Pädagoge gewesen zu sein, denn er gewährte dem inzwischen fünfzehnjährigen Sohn den Wunsch, die vielversprechende und hochgeachtete Goldschmiedelehre abzubrechen, um eine Malerlehre zu beginnen.

„Und da ich nun säuberlich arbeiten kunnt, trug mich mein Lust mehr zu der Malerei dann zum Goldschmiedwerk. Das hielt ich mein Vater für. Aber er was nit wohl zufrieden, dann ihn reuet die verlorne Zeit, die ich mit Goldschmiedlehr hätte zugebracht. Doch ließ er mir nach, und da man zählt nach Christi Geburt 1486 an St. Endres Tag, versprach mich mein Vater in die Lehrjahr zu Michael Wohlgemuth, drei Jahr lang ihm zu dienen.“ (Dürer, 1996, S. 34)

Das Denkwürdige dieses Vorgangs tritt dann in seinem ganzen Umfang hervor, wenn man bedenkt, dass die Malerei in Nürnberg zu jener Zeit noch nicht als Kunst galt. Sie wurde zum Handwerk gerechnet, welches in der Hierarchie unter dem Goldschmiedehandwerk rangierte.

Ein anderes, der Literatur entnommenes Beispiel möge unseren quasi empirischen Bestand erweitern. Hermann Hesse erzählt im *Glasperlenspiel* den Lebensweg Josef Knechts, der, aus dörflichen Verhältnissen kommend, von seinen Lehrern der pädagogischen Provinz *Kastalien* zur weiteren Ausbildung zugewiesen wird. Josef ist etwa dreizehn Jahre alt, als er seine Berufung erfährt. Diese besteht in der Begegnung mit dem Musikmeister, welche sein weiteres Leben entscheidend verändert und ihn schließlich *magister ludi* werden lässt:

„Es gibt viele Arten der Berufung, der Kern und Sinn des Erlebnisses aber ist immer derselbe: Es wird die Seele dadurch erweckt, verwandelt und gesteigert, dass statt der Träume und Ahnungen von innen plötzlich ein Anruf von außen, ein Stück Wirklichkeit dasteht und eingreift. Hier nun war das Stück Wirklichkeit die Gestalt des Meisters gewesen: Der nur als ferne,

ehrwürdige halbgöttliche Figur gekannte Musikmeister, ein Erzengel aus dem obersten der Himmel, war lebhaft erschienen, hatte allwissende blaue Augen gehabt, hatte auf einem Stühlchen am Übungsklavier gesessen, hatte mit Josef musiziert, wunderbar musiziert, hatte ihm beinahe ohne Worte gezeigt, was eigentlich Musik sei, hatte ihn gesegnet und war wieder verschwunden. ...

So von innen beginnend und wachsend bis zur Begegnung und Bestätigung des Innen und Außen vollzog sich die Berufung bei Josef Knecht in vollkommener Reinheit; er hat alle ihre Stufen durchlaufen, alle ihre Beglückungen und alle ihre Beängstigungen gekostet. Ungestört durch plötzliche Enthüllungen und Indiskretionen vollzog sich der edle Vorgang, die typische Jugend- und Vorgeschichte jedes edlen Geistes.“ (Hesse, 1972, S. 57 f.)

In beiden Beispielen geht es um exponierte Persönlichkeiten, doch soll dadurch der Blick nicht von dem abgelenkt werden, was strukturell zugrunde liegt und sich im Leben jedes Menschen ereignet. Mit dem Ausklang der Kindheit und dem Hineinwachsen ins Jugendalter beginnt sich ein Bewusstsein für die eigene Biografie zu bilden. Dürer stellte sich aktiv in den Prozess, Josef wartete, bis man ihn entdeckte, aber beiden war die Bedeutung des Geschehens voll bewusst. Steiner beschreibt diese Phase der existenziellen Zäsur wie folgt:

„... weil mit der Geschlechtsreife das eigentliche Schicksal des Menschen beginnt. Vorher steht der Mensch mehr im Allgemeinen drinnen, er empfindet das Erdenleben mehr als einen guten Bekannten. Jetzt aber, wenn der Mensch geschlechtsreif geworden ist, treten die einzelnen Ereignisse so an ihm heran, dass er sie schicksalsgemäß empfindet. Indem der Mensch schicksalsgemäß das Leben auffasst, wird es für ihn erst das richtige individuelle Leben.“ (Steiner, 1981, S. 67)

Der Schauplatz, auf dem das Aufdämmern des Biografischen stattfindet, ist wiederum die innere Bühne. Beide oben vorgestellten Protagonisten erbrachten ihre großen äußeren Leistungen ab dem Augenblick, wo ihr biografischer Strom sein Bett gefunden hatte. Steiner gab eine Anregung, wie der Pädagoge diesen subtilen Prozess begleiten kann:

„Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstige Umgebung abgeben, damit an uns

das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muss.“ (Steiner, 1989, S. 131)

Lehrer können die geforderte stimulierende Umgebung nur dann abgeben, wenn sie sich selber als entwickelnde Wesen wahrnehmen, das heißt sich bewusst in die eigene Vertikalspannung stellen und an der Formung ihrer Persönlichkeit arbeiten. Diese Gebärde wirkt auf das gesamte Umfeld zurück, auf Kollegen, Schüler, Eltern. Man könnte ein solches Feld als pädagogisches Metamilieu beschreiben, welches die persönlichen Werdekräfte aller beteiligten Individuen wachruft, steigert und sie als Movens für einen künftigen Tätigkeitsstrom nutzt. Allzu oft werden diese Kräfte als Störfaktoren in fremdgesteuerten Prozessen betrachtet und entsprechend behandelt. Es gilt stattdessen, sie zum Schlüssel von Entwicklung, vor allem biografischer Entwicklung Jugendlicher, zu machen. In diesem Fall erzieht der Jugendliche lediglich sich selbst, die Schule wirkt rein salutogenetisch, indem sie natürliche Impulse zulässt statt behindert. Wie sehr dieses ein Motor für äußere Leistung ist, wurde mehrfach aufgezeigt.

Zusammenfassung

Mit dem Eintreten in die Pubertät können visionäre Erlebnisse in Form eines Panoramablickes auf den eigenen Lebensweg verbunden sein. Der Mensch beginnt sich zunehmend als Schöpfer seiner Biografie zu begreifen. Indem der Erwachsene sich eine Sensibilität gegenüber diesen Prozessen erwirbt, kann er Signale erkennen und unterstützend wirken. Die Arbeit an der eigenen Entwicklung ist für den Pädagogen eine *conditio sine qua non*, will er zu dem Aufbau eines Milieus beitragen, das persönlichen Zukunftsimpulsen substanziell Raum gibt und zu prozessprägenden Parametern macht.

7. Moments pédagogiques

Dem Bestreben folgend diesen Beitrag durch einen ausgeprägten Praxisbezug abzuschließen, wurden eine Reihe von Unterrichtsmotiven zusammengetragen, die unmittelbar mit dem Thema Leistung verlinkt sind. Leistung, dies sei noch einmal betont, hat eine äußere und eine innere Dimension und muss daher grundsätzlich vor einem entsprechend weiten Horizont gesehen

werden. Macht man sich diese Sichtweise zu eigen, wird der Bezug jedes der nachfolgenden Punkte zum Thema deutlich. Es handelt sich um Skizzen, die bewusst aphoristisch gehalten sind und der weiteren Ausarbeitung und Umlegung auf die jeweiligen Fächer und Unterrichtssituationen bedürfen. Diesen Schritt können nur die in der Praxis Stehenden selber leisten.

Erstens: Studium universale

Universitas heißt bekanntlich Gesamtheit, es geht um das „Spiel mit der enzyklopädischen Idee“ (Ortheil, 2014). Das bedeutet im digitalen Zeitalter weniger Erwerb und Verwaltung von Wissensbeständen als vielmehr Lust und Talent zur Vernetzung. Bei der Informationsbeschaffung hilft das Internet. Vernetzung erzeugt Überblick und Überblick wirkt immer sinnstiftend.

Studium universale bedeutet, die Netze weit auszuwerfen. In einer Mathematikstunde zum Beispiel kann man Vieles lernen: Geschichte, Kunst, Geografie, ... mit dem Schwerpunkt Mathematik natürlich (Finke 2017, S. 4 f.). Inhalte werden zu Zusammenhängen, wenn sie in mehrdimensionale Erkenntnis eingebunden sind.

Zweitens: Modularisierung

Vor allem Bereiche wie Politik, Wirtschaft und Ökologie konfrontieren uns mit Problemstellungen, die sich auf Großkörper beziehen, seien es Staatssysteme, die Gesellschaft, der Weltmarkt, der Globus. Resignation ist ein verbreiteter Reflex: „Die Dinge sind so kompliziert, es ist aussichtslos etwas zu ändern“ mit dem halbbewussten Unterton: „Also ändere ich auch nichts.“ Portionierung der Probleme ist eine bewährte Technik. Heutige Jugendliche zeigen „eine hohe Begabung zur sozialen Vernetzung, zur spontanen Gestaltung, sie wollen Hand anlegen, sobald Probleme modularisiert, das heißt in einer für sie überschaubaren und bewältigbaren Form vorliegen“ (Sloterdijk, 2012b). Ging es beim Studium universale darum, Kleines groß zu machen, indem man es in Kontexte stellt, so geht es bei der Modularisierung darum, Großes klein zu machen, um Ohnmachtsgefühle zu überwinden und initiativ werden zu können.

Drittens: Aneignung

Das Wort Üben löst bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sehr unterschiedliche Emotionen aus. Ortheil (2014) ersetzt Üben durch Aneignen, ein geglückter Griff, weil er den Fokus auf das

Zueigenmachen legt. Man gliedert etwas Fremdes in die eigene Organisation ein, so dass man darüber verfügen kann. Pflichtübungen, die für sich nicht sinnträchtig sind, gehen über in das Bauen an der eigenen Persönlichkeit. Wirkungsvoll kann es sein, wenn ein Lehrer den Schülern zeigt, wo und wie er selber übt.

Viertens: Lücken

„Denkende lernen aus dem Fehlenden nachhaltiger“ (Heidegger, 1951, S.7).

Mit diesen Worten leitete Heidegger nicht nur eine Schrift über *Kant und das Problem der Metaphysik* ein, sondern antwortete auch auf die Frage, warum sein epochales Werk *Sein und Zeit* unvollständig blieb. Gefragt ist die Kunst des Aufhörens auf Lehrerseite, damit Anfängen auf Schülerseite stattfinden kann. Nicht alle Kreise müssen sich sogleich schließen. Auch „die Kunst, Inhalte erklärend offen zu halten“ (Wagenschein, 1995, S. 134) gehört in diese Matrix des Unfertig-Fertigen. Erklärungen, die nicht auf Modelle zurückgreifen, leisten dies meist gut. Vorsicht ist geboten gegenüber zu perfekten Arrangements. Fragmenten, die der Lernende selbst im Laufe der Zeit zu einem Ganzen zusammensetzt, ist nicht immer, aber immer wieder der Vorzug zu geben.

Fünftens: Fragen

Sokrates lehrte die Kunst des Fragens und überhaupt, wie man durch Fragen lehrt. Er zeigte den Athenern, wie sich Neugierde in Fragen verwandelt und lebte ihnen die Liaison von Fragen und Denken vor. Neugierde und Fragehaltung sind wichtige innere Fähigkeiten. Schule ist eine Möglichkeit zur Aufrechterhaltung der Neugierde und Aneignung des Fragemodus.

Sechstens: Irrtümer

Es geht nicht um den kürzesten Weg, sondern um den lehrreichsten und dieser ist mit Irrtümern gepflastert. Es gilt Irrtümer zuzulassen, um dann ihr Potenzial zu nutzen.

Siebentens: Geburten

Junge Menschen zeigen immer weniger Neigung zu Form und Struktur, dafür immer mehr Affinität zum Chaos. Das macht sie begabt für schöpferische Produktion:

„Man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können.“ (Nietzsche, 1988a, S. 19)

Der Lehrer betritt als Geburtshelfer die Bühne, indem er Zeit und Gelegenheiten schafft.

Achtens: Freude

Wo keine Freude ist, ist auch keine Leistung. Hierbei handelt es sich um die Abwandlung eines Hentig-Wortes. Das Original lautet:

„Wo keine Freude ist, ist auch keine Bildung, und Freude ist der alltägliche Abglanz des Glücks. ... Hat der Vorgang, den wir Bildung nennen wollen, einem Menschen keinen Grund, keinen Anlass, keine Fähigkeit zur Freude gegeben, war er vergebens.“ (Hentig, 2007, S. 76 f.)

Neuntens: Humor

Man kann das Spiel der Wandlungen weiter betreiben: Wo kein Humor ist, ist auch keine Leistung. Wenn Freude der alltägliche Abglanz des Glücks ist, dann könnte Humor der alltägliche Abglanz der Weisheit sein.

Zehntens: Vertrauen

Noch eine Wandlung: Wo kein Vertrauen ist, ist auch keine Leistung. Vertrauen könnte der alltägliche Abglanz der Liebe sein, wobei Liebe hier als universelle Empathie verstanden wird. Schüler spüren, ob Lehrer in ihre Leistungsfähigkeit Vertrauen haben.

Elfens: Rousseauscher Punkt

In den Tagen vom 12. September bis 25. Oktober 1765 zog sich Jean-Jacques Rousseau auf die beinahe unbewohnte Insel Île St. Pierre im Bieler See zurück. Der See liegt in der Schweiz, der Rückzug war mehr eine Flucht, da man sein Wohnhaus in Môtiers kurz zuvor des Nachts mit Steinen beworfen hatte. Von seinem Exil in der Abgeschiedenheit der idyllischen Insel berichtet Rousseau (2003, S. 92 ff.) ausführlich im fünften Spaziergang seines letzten Werkes *Les rêveries du promeneur solitaire*, Träumereien eines einsamen Spaziergängers. Dort erzählt er, wie er immer wieder auf den See hinausgerudert sei, schließlich die Ruder aus der Hand und sich auf

den Boden des Bootes gelegt hätte. Folgen wir weiter Sloterdijk, der die Geschehnisse zusammenfasst und kommentiert:

„Er überließ sich einem inneren Driften, das er mit dem Wort *rêverie*, Träumerei, umschrieb. Man könnte dieses seelische Fließen, das an keinem Thema haftet, auch als ungegenständliche Meditation bezeichnen – im europäischen, nicht fernöstlichen Sinn des Ausdrucks. Rousseau sagt selbst, mitunter habe er sich stundenlang treiben lassen, dabei sei er in Träumereien versunken, die keinen eigentlichen Gegenstand hatten und ihm doch hundertmal süßer waren als alles, was man gemeinhin die Freuden des Daseins nennt. Des Öfteren näherte er sich dem Punkt, an dem er bereit war zu sagen: „Ich wollte, dieser Augenblick währte für immer.“ In seinem absichtslosen Driften entdeckte er die reine psychische Dauer, in der die gewöhnliche ablaufende Zeit mit ihren Erinnerungen und Vorwegnahmen verschwindet, um einer strömenden Sukzession von Jetzt-Momenten Platz zu machen, die durch keinen Mangel korrumpiert und durch keine Vorstellung von Abwesendem gestört werden.“ (Sloterdijk, 2012c, S. 23 f.)

Rousseau schildert ein Schlüsselerlebnis des Fühlens purer Existenz, das eine Schwerelosigkeit durch das Fehlen jeglicher Stressoren wie Befriedigung von Bedürfnissen, Streben nach Zielen und Anerkennung, Erfüllung von Pflichten etc. erhält. Da keine Kräfte an dem Subjekt ziehen, kann es seine Freiheit in reinster Form erfahren.

Die menschliche Psyche hat eine Disposition zur Dynamik: Werden Pole angesteuert, werden sie auch wieder verlassen. „Was sich erhebt, das will auch wieder enden“ (Benn 1988, S. 369). Im Oszillieren findet unsere innere Organisation Stabilität. Wer des Rousseauschen Punktes teilhaftig war, übernimmt Tätigkeiten, wenn die Zeit dazu gekommen ist, und zwar mit dem Rückhalt eines Subjekts, das den Kreis seiner Möglichkeiten diesbezüglich durchschritten hat. Der Rousseausche Punkt kann als Pendant zur Antimaterie vorgestellt werden, nämlich Antitätigkeit. Den Meistern der Tätigkeit, den Pädagogen, mag er Anlass zur Reflexion geben.

Folgt man Rousseaus Wink, ist das Liegen wichtig. Auch heute noch können sich Schulklassen an einem schönen Sommertag auf eine Wiese legen „gegenüber dem Himmel“ (Rilke 1987, S. 95), vielleicht im Halbschatten von Bäumen. Es gilt die Regel: Wer was sagt, hat verloren. Eine Meditation dieser Art, à la Rousseau, kann effektiver sein als Religions- oder Grammatikunterricht im Klassenzimmer.

Zwölftens: Unendlichkeit

Geborenwerden birgt ein Versprechen auf Weite. Weite bietet die Unendlichkeit. Sie spannt den Raum auf, den geistiges Atmen benötigt. Unterricht vor der Kulisse des Unendlichen ist ein Beitrag zur Einlösung jenes Versprechens.

Auch im Sozialen kann bei zahlreichen Gelegenheiten ein Überwinden von Enge beobachtet werden. Viele junge Menschen zeigen eine verblüffende Fähigkeit, über ethnische, religiöse und geografische Grenzen hinweg im Anderen den Menschen zu suchen und zu sehen – in einem Strömungsfeld der Empathie, wie es den Augenschein hat.

8. Epilog

Die Fibonacci-Folge ist ein Meister des ersten Ranges, weil sie das Ende zu finden weiß, indem sie nicht endet.

$\varphi = 1,61803398874989484820458683436563811772030917980576286...$

φ wächst nach innen über alle Maßen, während die Zahlen, die das Verhältnis φ erzeugen, nach außen über alle Maßen wachsen. Innere und äußere Größe zeigend leistet die Fibonacci-Folge die Erfüllung des Nietzsche-Kriteriums:

„Das Ende zu finden wissen. – Die Meister des ersten Ranges geben sich dadurch zu erkennen, dass sie im Großen wie im Kleinen auf eine vollkommene Weise das Ende zu finden wissen, sei es das Ende einer Melodie oder eines Gedankens, sei es der fünfte Act einer Tragödie oder Staats-Action. Die ersten der zweiten Stufe werden immer gegen das Ende hin unruhig, und fallen nicht in so stolzem ruhigem Gleichmaße ins Meer ab, wie zum Beispiel das Gebirge bei Porto fino – dort, wo die Bucht von Genua ihre Melodie zu Ende singt.“ (Nietzsche 1988b, S. 525)

Literatur

Benn, Gottfried (1988): Gedichte, Frankfurt a. M.: Fischer

Dürer, Albrecht (1996) in: Ernst Rebel: Albrecht Dürer, München:

Bertelsmann

- Einstein, Albert (2015) in: Thomas de Padova: Das Weltgeheimnis, München/Berlin: Piper
- Finke, Holger (2016): Die Goetheanistische Methode und ihre Anwendung im Unterricht der Waldorfschule, in: Leonhard Weiss & Carlo Willmann (Hg): Grundlagen, Methoden und Gestalt der Waldorfschule, Bd. 1, Wien: Lit Verlag
- Finke, Holger (2017): Wie Dürer und den Weg wies, in: Jahresheft 2016/17 der Rudolf Steiner-Schule Wien-Mauer, MoMent Sonderausgabe
- Garnitschnig, Karl (2017): Leistung und Leistungsbeurteilung, in: Leonhard Weiss & Carlo Willmann (Hg): Grundlagen, Methoden und Gestalt der Waldorfschule, Bd. 2, Wien: Lit Verlag
- Hebbel, Friedrich (1961): Sämtliche Werke, Bd. 2, Berlin: Templar Verlag
- Heidegger, Martin (1951): Kant und das Problem der Metaphysik, Frankfurt a. M.: Klostermann
- Hentig, Hartmut von (2007): Bildung, Weinheim und Basel: Beltz
- Hesse, Hermann (1972): Das Glasperlenspiel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Nietzsche, Friedrich (1988a): Also sprach Zarathustra, Berlin: de Gruyter
- Nietzsche, Friedrich (1988bb): Die fröhliche Wissenschaft, Berlin: de Gruyter
- Ortheil, Hanns-Josef (2014): Bildung in Deutschland, <https://www.youtube.com/watch?v=nLGc2iEGXiU>
- Rilke, Rainer Maria (1987): Werke II, Gedichte, Frankfurt a. M.: Insel
- Rousseau, Jean-Jacques (2003): Träumereien eines einsamen Spaziergängers, Stuttgart: Reclam
- Runge, Philipp Otto (1982): Briefe und Schriften, München: Beck
- Schiller, Friedrich (1984): Gedichte und Prosa, Zürich: Manesse
- Schleiermacher, Friedrich (2001): Über die Religion – Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Fassung 1799, Berlin: de Gruyter
- Sloterdijk, Peter (2012a): Optimierung des Menschen, Vortrag Universität Tübingen, https://www.youtube.com/watch?v=R29_3zPY9cc
- Sloterdijk, Peter (2012b): St. Gallen Symposium, <https://www.youtube.com/watch?v=GrsxSIGM9n4>
- Sloterdijk, Peter (2012c): Stress und Freiheit, Berlin: Suhrkamp

- Sloterdijk, Peter (2014): Du musst dein Leben ändern, Berlin: Suhrkamp
- Steiner, Rudolf (1981): Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Steiner, Rudolf (1989): Die pädagogische Praxis, Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Steiner, Rudolf (1992): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule Stuttgart, Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Wagenschein, Martin (1995): Die pädagogische Dimension der Physik. Aachen, Braunschweig: Hahner, Westermann
- Weiss, Leonhard (2017): „Leistung“ zwischen Normierung und Individualismus, in: Leonhard Weiss & Carlo Willmann (Hg): Grundlagen, Methoden und Gestalt der Waldorfschule, Bd. 2, Wien: Lit Verlag