

Die Lehrerkonferenzen als Ort der pädagogischen Qualitätsentwicklung

Einleitung

Die pädagogischen Konferenzen, die in wöchentlichem Rhythmus meist donnerstags stattfinden, sind ein spezielles Merkmal der Rudolf Steiner Schulen. Rudolf Steiner verstand die Konferenzen als zentraler Bestandteil der pädagogischen Aus- und Weiterbildung. An den Konferenzen sollen, so Steiner (1986: 241), nicht allein „Verwaltungsangelegenheiten der Schule“ besprochen werden; vielmehr müssten die Konferenzen eine „fortlaufende lebendige Hochschule“, das „fortdauernde Seminar“ der Lehrer¹ sein. Diesem Anspruch wird die Wirklichkeit oft nicht gerecht. Die Konferenzen sind so stark mit organisatorischen Fragen belastet, dass eine kontinuierliche pädagogische Fortbildung vernachlässigt wird.

Mit den folgenden Ausführungen möchte ich einen Weg aufzeigen, wie die Konferenzen zur „fortlaufenden lebendigen Hochschule“ für das Lehrerkollegium werden können. Sie zeigen, wie mit der oft beklagten Diskrepanz zwischen Steiners Ideal und der Realität umgegangen werden kann. Auch sollen sie Motivation sein, selber Wege zu finden, die zu einer Konferenzstruktur führen, die einem fortdauernden Seminar gleichkommt.

Die Idee der Konferenzen als „fortdauerndes Seminar“ und „lebendige Hochschule“ zwischen Ideal und Wirklichkeit

Waldorfpädagogik und die ihr zugrunde liegende Anthroposophie, schreibt Heinz Zimmermann (1997: 91), werden nur durch ständige Neu- und Weiterentwicklung wirksam: Dadurch, dass die Waldorfpädagogik keine „Rezeptpädagogik“ ist, die „bloß äußerlich an[zeigt], was zu tun sei“, wird sie erst lebendig, „wenn sie durch Menschen in der Gegenwart aus der geistigen Aktivität immer neu entsteh[t]“. Daher ist die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln nicht fakultativ, sondern unabdingbar.

Durch diese reflektierende Grundhaltung wird der pädagogische Vollzug gemäß Rudolf Steiner (1986: 241) zur „Selbsterziehung“, zur Weiterbildung. Durch die „Handhabung des Unterrichts“ und die Beschäftigung mit den „besonderen Eigentümlichkeiten – den Charakteren, den Temperamenten der Kinder“ erlange der Lehrer „tiefste psychologische Einsicht in die unmittelbare Praxis“, erfahre er „fortwährend Neues“, das „Gegenstand [...] für seine eigene Erziehung“ sei (Steiner 1986: 241).

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Schreibweise verwendet. Es sei an dieser Stelle aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass mit dieser Schreibweise Frauen und Männer gleichermaßen gemeint sind.

So wichtig diese individuelle Beschäftigung ist, stellt sie doch nur die Vorbereitung auf einen zweiten Schritt dar: die Weiterentwicklung der eigenen Beobachtungen und Reflexionen, der gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten im Austausch mit Kollegen. Die Institution, die Rudolf Steiner dafür vorsah, sind die Konferenzen: Hier können, so Steiner (1986: 241), „alle Erkenntnisse, die durch den Unterricht gewonnen werden, ausgetauscht werden“. Jeder Lehrer zeige, „inwiefern er weiter gekommen ist durch dasjenige, was er in der Klasse mit den Kindern erlebt hat“, um anschließend daran im Kollegium die sich stellenden Herausforderungen aufzugreifen und mit ihnen nach Lösungsansätzen zu suchen, die wiederum direkt in die Praxis einfließen.

Indem eigene Erkenntnisse ausgetauscht und im Kollegium hinterfragt werden, knüpfen die Konferenzen an die Lehrerbildung an. Sie bilden ein fortdauerndes Seminar, in dem – im Sinne einer Weiterführung der Lehrerbildung – pädagogische und methodisch-didaktische Fragen aus der Praxis besprochen werden, aber auch eine Auseinandersetzung mit dem Werk Rudolf Steiners und der Anthroposophie stattfindet.² Die Konferenzarbeit ist letztlich Forschungsarbeit; ihre Teilnehmer sind eine „Forschungsgemeinschaft von pädagogisch Tätigen“.

Die Konferenzen haben durch dieses gemeinsame Erkenntnistreben die Folge, dass innerhalb der Schule und des Kollegiums eine „Einheitlichkeit“ geschaffen wird (vgl. Leber 1974: 61 f.). Die gemeinsame Forschungsarbeit lässt laut Stefan Leber (1974: 61 f) im Kollegium „ein einheitliches Bewusstsein [...] für das Schulganze“ aufkommen. Dies ist in den selbstverwalteten Rudolf Steiner Schulen insofern von besonderer Bedeutung, als dort diese Einheitlichkeit nicht durch hierarchisch-bürokratische Verwaltungsstrukturen erreicht werden kann. Die Konferenzen stellen das Herz des Kollegiums dar, in dem das „verborgene Innenleben“ zwischen den Lehrern gepflegt wird. Durch die Konferenzen wird das Kollegium laut Rudolf Steiner (1986: 241) „innerlich geistig-seelisch ein Ganzes“. In diesem Sinne sind sie kollegiums bildend. „Wir spüren, dass wir nicht allein sind. Wir begegnen den geistigen Mitkräften“, meint Heinz Zimmermann (1997: 91).

Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, im Gegensatz zu den vorangegangenen Ausführungen, dass die Konferenzen oft nicht dem entsprechen, was man allgemein unter einem „fortdauernden Seminar“ oder gar der „fortlaufenden lebendigen Hochschule“ versteht – auch wenn das reine Bemühen, sich jede Woche einige Stunden mit pädagogischen Fragen zu befassen und dabei wertvolle Begegnungen

² Angesichts ihrer großen Bedeutung sind die Konferenzen im Rahmen der Lehrerbildung an der Akademie für anthroposophische Pädagogik (AfaP) wichtiger Bestandteil des Studiums: Die Teilnahme an der pädagogischen Arbeit in den Konferenzen der sogenannten Übschulen durch die Studierenden wird in den *Leitlinien zum Praxisstudium* als „wesentliche Ergänzung [...] zum Studium der pädagogischen Grundlagen“ bezeichnet (Akademie für anthroposophische Pädagogik 2010: 3). Dadurch sollen die Studierenden sich nicht nur mit dem „fortdauernden Seminar“ vertraut machen, sondern auch die Übschulen aufgrund der Impulse profitieren, die durch die Studierenden gegeben werden.

mit anderen Lehrkräften zu haben, selbstverständlich schon positiv zu werten ist. Oftmals kommt jedoch die fundierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen im Sinne Rudolf Steiners zu kurz.

Freiräume für Forschungsprojekte schaffen

Für die häufige Vernachlässigung der kollegialen Forschungsarbeit meine ich zwei Gründe auszumachen: mangelnde Zeit und fehlende Motivation.

Konferenzen sind oft von zeitraubenden Abläufen geprägt; Verwaltungsangelegenheiten nehmen viel von der zur Verfügung stehenden Zeit in Anspruch. Es gilt also, Zeit zu finden für das Wesentliche: die *pädagogische* Qualitätsentwicklung.

Ein oft ins Feld geführtes Argument ist, dass eine systematische Beschäftigung mit pädagogischen Fragen zeitraubend und arbeitsintensiv sei. Dem ist entgegenzusetzen, dass bei der Konferenzarbeit Probleme und Fragen aus dem pädagogischen Alltag diskutiert werden, die so oder so Inhalt der Konferenzen sind. Was sich ändert, ist die Systematik, mit der solche Fragestellungen behandelt werden. Die konsequente pädagogische Weiterentwicklung ist nicht Mehraufwand, sondern letztlich eine Kraftquelle für den pädagogischen Alltag. „Nur dann nämlich, wenn wir keine Anwendungspädagogik betreiben, sondern aus unseren tieferen schöpferischen Quellen mit den Kindern zusammen anthroposophische Pädagogik zu verwirklichen versuchen“, schreibt Heinz Zimmermann (1997: 90), „nur dann kommen wir an die lebendigen Regenerationskräfte, die uns frisch und jung erhalten.“

Die Bedeutung der Praxisforschung für die Konferenzen

Anthroposophische Pädagogik muss, wie oben dargestellt, immer wieder neu durchdacht werden, damit daraus neue Handlungsstrategien entwickelt werden können, die nach erfolgter Umsetzung wiederum kritisch reflektiert werden. Für diesen Kreislauf würde man in der heutigen erziehungswissenschaftlichen Welt den Begriff „Praxisforschung“ verwenden. Die bedeutendsten Vertreter dieses Ansatzes im deutschsprachigen Raum, Herbert Altrichter und Peter Posch (2007: 13), definieren Praxisforschung etwa als „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“³ Ein wichtiges Merkmal der Praxisforschung ist also, dass sie pädagogische Fragestellungen nicht nur analysieren will, sondern dem Forscher in einem zweiten Schritt erlaubt, allfällige Schwierigkeiten und Probleme in der erforschten Situation zu überwinden. Bevor dieser zweite Schritt in Angriff genommen wird, greift der Praxisforscher unter anderem auf die Rückmeldungen von *Critical Friends* zurück, also Außenstehenden, die die Praxis des Forschers kennen

³ Altrichter und Posch (2007) verwenden mitunter den Begriff „Aktionsforschung“ anstelle von „Praxisforschung“. Die Aktionsforschung ist dabei als Teil der Praxisforschung anzusehen: die bewusst gesteuerte Handlung hin zu einer Veränderung der eigenen Praxis, die nach eindringlicher Beschäftigung mit dem Status quo unternommen wird (vgl. Stöckli 2011: 51).

und seine Beobachtungen, Überlegungen und die daraus abgeleiteten Aktionen kritisch kommentieren können.

Die Ähnlichkeiten zu der Forschungshaltung, die die anthroposophische pädagogische Praxis auszeichnen sollte, sind frappant: Lehrer verstehen sich als Erforscher ihrer eigenen Praxis, stets das Ziel vor Augen, das eigene pädagogische Handeln zu verbessern. Die Kollegen, mit denen Beobachtungen und daraus abgeleitete Handlungsschritte in der Konferenz besprochen werden, sind die *Critical Friends*. Die Praxisforschung greift also ein Kernanliegen der Waldorfpädagogik auf (vgl. Stöckli 2005). Mit ihren Instrumenten und Methoden sowie ihren Zielsetzungen – die Entwicklung der Praxis des Forschers – stellt sie meines Erachtens nicht nur ein brauchbares „Werkzeug“ dar für pädagogische Forschungen im Sinne Rudolf Steiners. Als wissenschaftlich anerkannte Forschungsmethode ermöglicht sie der Waldorfpädagogik außerdem, mit der universitären Erziehungswissenschaft in einen Dialog zu treten.

Im Folgenden erläutere ich, wie die Praxisforschung das pädagogische Erkenntnisstreben im Kollegium fördern kann. Den Fokus richte ich dabei nicht so sehr auf das selbstständige Nachforschen⁴, das vor und nach den Konferenzen stattfindet, sondern auf die Frage, inwiefern die Konferenzen dieses unterstützen können.

Etablierung eines Forschungsvorhabens in der Konferenz

Bevor ein Forschungsvorhaben in Angriff genommen werden kann, muss im Kollegium ein gemeinsames Verständnis des Begriffs „pädagogische Qualität“ entwickelt werden. Erst wenn dieser Schritt erfolgt ist, lassen sich konkrete Zielsetzungen für die Forschungsprojekte ableiten, die von allen Beteiligten mitgetragen werden.

Danach kann eine Frage aus der pädagogischen Praxis vorgebracht werden, auf deren Grundlage ein kleines „Forschungsprojekt“⁵ konzipiert wird. Ein guter Ausgangspunkt für pädagogische Forschungen ist das Feststellen einer *Diskrepanz* zwischen den eigenen Wünschen und Erwartungen, und dem, was man in der pädagogischen Praxis erlebt. „Etwaige ‚Diskrepanzen‘“, so Altrichter und Posch (2007: 18), „sind Nahrung für die Reflexion; sie bilden oft besonders anregende Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien und Handlungsstrategien“.

Damit ein Forschungsvorhaben nachhaltig und mit Aussicht auf „Erfolg“ in die Konferenz eingebunden werden kann, empfiehlt es sich, neben der möglichst konkreten, aber dennoch bescheidenen Zielformulierung zunächst mit kleinen und

⁴ Dies soll in einem Handbuch im Detail dargestellt werden, das vom Institut für Praxisforschung zurzeit in Arbeit ist, siehe www.institut-praxisforschung.ch

⁵ Damit die Behandlung einer Frage zu einem Forschungsvorhaben wird, müssen einige Mindestvoraussetzungen erfüllt werden, u.a. ein systematisches Vorgehen, eine Vereinbarung über verwendete Methoden und eine kritische Reflexion der neuen Erkenntnisse in offenem Dialog.

vor allem realistischen Umsetzungsschritten zu beginnen. Heinz Zimmermann gibt folgende Ratschläge an die Hand:

Ausgangspunkt und Stimulanz sind die vielen Fragen, die sich uns aus dem Unterricht stellen und die wir zu kleinen, individuellen Forschungsvorhaben bündeln können. Wie wirkt das, wenn ich es so mache? Wie reagiert dieses Kind darauf, wie jenes? Welche Wirkung hat es, wenn ich diese Farbe oder jene wähle? (Zimmermann 1997: 90)

Wichtigste Ausgangsbasis ist eine nüchterne Einschätzung der tatsächlichen Veränderungsmöglichkeiten. Sie ist auch im Laufe des Forschungsprozesses stets im Blick zu behalten. Auf diese Weise kann die Wahrscheinlichkeit verringert werden, dass die anfängliche Entdeckerfreude bald schon einer gewissen Müdigkeit weicht und das (großangelegte) Forschungsvorhabens zu einer Belastung wird. Es geht somit kurzfristig darum, bescheiden zu beginnen, um sich langfristig mit Hilfe der Dynamik der Forschungsgemeinschaft höheren Zielen zuzuwenden.

Konferenzarbeit

Ein wesentlicher Bestandteil kollegialer Forschung ist der Austausch und die ständige Weiterentwicklung in der Konferenz. Allgemein gültige Hinweise dafür sind schwer zu geben. Deshalb folgen ein paar Leitgedanken, die jedem Kollegium erlauben sollten, einen eigenen Weg zu finden:

- **Forschungsteams:** Nach Absprache findet ein Forschungsaustausch in Forschungsteams statt. Im Zentrum steht der kollegial-fachliche Austausch, gemeinsame Weiterentwicklung der Pädagogik durch vertiefende Reflexion und das Interesse an der Arbeit der anderen Kollegen. Koordinierende Hilfen werden von der pädagogischen Konferenzleitung gewährleistet, die auch den Gesamtüberblick behält. In jedem dieser Teams protokolliert jemand die Hauptpunkte, um diese dann allen zugänglich zu machen.
- **Austausch im Plenum:** Alle Lehrkräfte tauschen sich anschließend wieder im Plenum aus. Gruppen können Zwischenergebnisse ihrer Forschungsarbeiten vorstellen und dann im Plenum anhand eines Feedback-Leitfadens besprechen. Im Zentrum steht die Aufnahme der laufenden pädagogischen Entwicklungs- und Forschungsarbeit für die Schulgemeinschaft.
- **Aktuelle pädagogische Fragen:** Besprechungen über Klassen, einzelne Schüler oder aktuelle pädagogische Schulfragen können in einem gesonderten Teil stattfinden oder sind Teil einer Forschungsgruppen-Arbeit. Wichtig ist ein systematisches Vorgehen.
- **Zeit:** Verbindliche Abmachungen aller Konferenzteilnehmenden untereinander, was die Zeit betrifft (ein Zeitmentor ist dabei hilfreich).
- **Critical Friends:** Ein wichtiger Aspekt für die pädagogische Qualitätsentwicklung einer Schule kann auch der Einbezug einer

unvoreingenommenen „Außensicht“ auf die Forschungsvorhaben und deren Ergebnisse sein. Diese Außensicht kann zum Beispiel durch Kollegen der Schule oder einer Nachbarschule (im Sinne einer Intervision) oder durch eine nicht direkt mit dem Unterricht an der Schule verbundenen Person erreicht werden (zur Evaluation der pädagogischen Qualitäts).

Kontinuierliche Weiterentwicklung des Forschungsprojekts

In der Praxisforschung werden Fragestellungen im Prozess gefunden. Die Formulierung der Fragestellung, schreibt Uwe Flick (2005: 76), „stellt sich im Prozess der Forschung nicht nur am Anfang, wenn die Studie oder das Projekt konzipiert wird, sondern in verschiedenen Stufen des Prozesses.“ Das heißt, sie wird aufgrund der gemachten Erkenntnisse Veränderungen unterworfen. „Die Konkretisierung von Fragestellungen ist nicht zuletzt von dem Ziel bestimmt, Klarheit über das zu gewinnen, was konkrete Feldkontakte zutage fördern sollen“ (Flick 2005: 77). Dies bedingt eine kontinuierliche Evaluation des Projekts; in den Konferenzen können die daraus abzuleitenden Modifikationen des Forschungsvorhabens vorgenommen werden.⁶

Dokumentation

(Zwischen-)Ergebnisse der eigenen Forschungen können den anderen Konferenzteilnehmern präsentiert werden.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das gesamte Forschungsvorhaben in einen formellen Rahmen (wie z.B. einen universitären Studiengang oder ein berufliches Weiterbildungsangebot) einzubetten. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im Zentrum steht und die persönliche (Nach-)Qualifikation und Zertifizierung als zweitrangiges Ziel angesehen wird.

Fazit

Im Laufe der Zeit können die Forschungsfragen und vor allem die Anforderungen an die wissenschaftliche Systematik bzw. das Forschungsdesign komplexer werden. Dies beinhaltet auch die vertiefende Auseinandersetzung mit verschiedenen Forschungsmethoden (vgl. dazu u.a. Altrichter und Posch 2007: 128-180 sowie Flick 2005: 117-242) und deren Modifizierung für das jeweilige Forschungsvorhaben. Dieser „bewusstere“ Umgang mit den wissenschaftlichen Grundlagen kann langfristig einen Beitrag dazu leisten, die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und mit anderen Forschenden in einen konstruktiven, kritischen Austausch zu treten. Auf diese Weise kann eine über die

⁶ Damit die Forschungsfrage nicht einfach laufend den gewonnen Erkenntnissen angepasst wird, ist jede Neuformulierung der Frage nachvollziehbar zu begründen.

eigene Schule hinausgehende Forschungsgemeinschaft im Sinne einer „lebendigen Hochschule“ entstehen, wobei sich die Forschungskultur dadurch auszeichnet, dass der lebenslang lernende und sich verändernde Mensch im Zentrum steht.

Das öffentliche Schulwesen übernimmt immer wieder wichtige Pionierleistungen der Waldorfpädagogik (z.B. früher Fremdsprachenunterricht und eigenständig verfasste Abschlussarbeiten), ohne die Herkunft der angeblichen Neuigkeiten zu deklarieren. Ersteres geschieht durchaus im Sinne Rudolf Steiners (1994: 166), der davon ausging, dass eine Anzahl „Modellschulen“ mit der waldorfspezifischen Methodik-Didaktik notwendig sei, in denen experimentiert und die Wirksamkeit der Waldorfpädagogik im Hinblick auf eine mögliche Übertragung auf das gesamte Schulwesen unter Beweis gestellt wird. Letzteres ist hingegen ein bedauernder Zustand. Um ihn zu überwinden, müssen Rudolf Steiner Schulen durch die systematische wissenschaftliche Aufarbeitung ihrer pädagogischen Praxis „Versuchsschulen“ werden.⁷ Dabei geht es nicht um eine Beweisführung, oder gar Rechthaberei. Vielmehr geht es darum, die wichtige gesellschaftliche Funktion der Rudolf Steiner Schulen als pädagogische Wegbereiterinnen aufzuzeigen. Dadurch würde nicht nur ihr Stellenwert im wissenschaftlichen und öffentlichen Bildungsdiskurs steigen. Dank eines breiteren Bewusstseins für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Rudolf Steiner Schulen als „Modellschulen“ wahrnehmen, ließe sich vor allem der Anspruch auf eine öffentliche Finanzierung begründen.

Thomas Stöckli, neu bearbeitet: Januar 2019

⁷ Darunter verstehe ich Schulen, die einen gewöhnlichen Schulbetrieb führen, gleichzeitig aber auch pädagogische Forschungs- und z.T. Ausbildungsstätten sind. Ziel ist es, neue Unterrichtsinhalte und -methoden mit Blick auf eine mögliche Übertragung auf das gesamte Schulwesen zu erproben. Alternativ wird dafür auch der Begriff „Laborschule“ verwendet.

Bibliographie

Akademie für anthroposophische Pädagogik (2010): Leitlinien zum Praxisstudium. Orientierung für Mentoren und Studierende [online] <http://paedagogik-akademie.ch/Portals/2/Leitlinien%20zum%20Praxisstudium.pdf> [15. Juni 2011].

Altrichter Herbert und Peter Posch (2007): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung*, 4. überarbeitete und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Flick, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 3. Aufl., Reinbek: Rowohlt Verlag.

Leber, Stefan (1974): *Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Steiner, Rudolf (1986): *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, Bd. 307 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1994): *Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923/1924*, Bd. 297 GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Stöckli, Thomas (2005): Welche Wirkung kann eine praxisorientierte Forschung auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften an Waldorfschulen haben?. Forschungsarbeit im Fach Erziehungswissenschaften an der University of Plymouth.

Stöckli, Thomas (2011): *Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Zimmermann, Heinz (1997): *Von den Auftriebskräften in der Erziehung*, Dornach: Verlag am Goetheanum.

„Ein Kollege sagte mir einmal: ‚Forschungsvorhaben kann ich erst durchführen in meiner zweiten Klassenführung. Beim ersten Klassenzug habe ich so viel zu tun, es kommt so viel Neues auf mich zu, dass ich keine Zeit mehr habe für eigene Forschungsanliegen.‘ Ich antwortete ihm darauf: ‚Dann wirst du vielleicht überhaupt nicht mehr zu einer zweiten Führung kommen.‘ Nur dann nämlich, wenn wir keine Anwendungspädagogik betreiben, sondern aus unseren tiefen schöpferischen Quellen mit den Kindern zusammen anthroposophische Pädagogik zu verwirklichen versuchen, nur dann kommen wir an die lebendige Regenerationskräfte, die uns frisch und jung erhalten.“ (Zimmermann 1997: 90)
„Waldorfpädagogik und Anthroposophie als ihre Grundlage sind nicht einfach vorhanden, sind nicht einfach gegeben oder zeigen bloß äußerlich an, was zu tun sei, sondern sie leben nur, wenn sie durch Menschen in der Gegenwart aus der geistigen Aktivität immer neu entstehen. Aus einer solchen Gesinnung heraus werden wir sowohl als Individuen, als Schulgemeinschaften und als ganze Schulbewegung mit Zuversicht in die Zukunft blicken können, weil wir erfahren, dass, sobald wir den ersten Schritt hin zur Pädagogik der Mitte tun, uns etwas entgegenkommt, das uns Kraft, Mut und Licht gibt. Wir spüren, dass wir nicht allein sind. Wir begegnen den geistigen Mittekräften.“ (Zimmermann 1997: 91)