

Warum heute ein erweiterter Leistungsbegriff nötig ist

Leistungen im "Lebenslernen-Kontext" angesichts der Herausforderungen durch die "künstliche Intelligenz"¹

Abstract:

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Leistungen eine ganzheitliche und spirituell orientierte Pädagogik als zentral erachtet angesichts der Herausforderungen, die auf unsere Gesellschaft zukommen wird.

Der Autor geht davon aus, dass in Zukunft vor allem soziale bzw. mitmenschliche Leistungen überlebenswichtig sind. Diese *menschlichen* Qualitäten sind heute nötig angesichts der großen Herausforderungen durch aktuelle zivilisatorische Entwicklungen, insbesondere durch die rasante Einflussnahme durch die sog. "künstliche Intelligenz".

Anhand des "Lebenslernens" (d.h. des Lernens vom Leben und im Leben) führt der Beitrag zu einem neuen ganzheitlichen Leistungsverständnis, der die Polarität von Schule und Leben, von technischem Know-how und rein menschlichen Leistungen wie Mitgefühl, Verantwortungsbewusstsein, Natur- und Kunstempfinden zu einer höheren Ganzheit verbinden will. Dies wird im Kontext einiger Beispiele veranschaulicht. Zum Schluss werden weiterführende Fragen gestellt und Gedanken zu einem neuen Leistungsbegriff entwickelt.

¹ Publiziert in: Weiss, L. & C. Willmann (Hg.) (2018): *Sinnorientiertes lernen. Zieloffen gestalten*, Zentrum für Kultur und Pädagogik, An-Institut der Alanus Hochschule Wien, LIT Verlag.

Inhaltsverzeichnis

1. Herausforderungen in der modernen "Leistungsgesellschaft"	3
2. Um welche Leistungen geht es heute?	5
3. Polaritätspädagogik im Kontext neuer Leistungsziele.....	6
4. Lebenslernen als Steigerung zur menschlicher Höchstleistung.....	7
5. Der neue Leistungsbegriff am Beispiel der Schülerfirma	10
6. Eigene Erfahrungen in der institutionelle Umsetzung des Lebenslernens:	12
7. Zeitgemäße Leistungsziele: Leitfragen und Fazit	14
8. Literaturverzeichnis.....	15
9. Autorennotiz	16

1. Herausforderungen in der modernen "Leistungsgesellschaft"

Wir bezeichnen uns heute als Leistungsgesellschaft und der Leistungsdruck macht dabei vielen Menschen zu schaffen. Oft wird dann die Waldorfschule als ein Ort angeführt, an dem man von zu großen Leistungserwartungen verschont werde. In diesem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, in welches neue Leistungsverständnis eine ganzheitliche und spirituell orientierte Pädagogik vordringen muss, wenn sie in Zukunft bestehen will.

Ich gehe davon aus, dass in Zukunft vor allem die *menschlichen* Leistungen überlebenswichtig sind. Denn es stellt sich heute für die moderne Gesellschaft die existentielle Frage: Welche Leistungen sind heute nötig angesichts der großen Herausforderungen durch aktuelle Zeitfragen, insbesondere durch die Entwicklung der künstlichen Intelligenz?

1. 1. Leistungserwartungen angesichts der "künstlichen Intelligenz"

Die künstliche Intelligenz wird eine ganz neue Generation von Hochleistungs-Robotern in die moderne Gesellschaft einbringen mit einer Wirkung, von der wir uns heute noch kaum ein Bild machen können. Der Sieg über die menschliche Intelligenz anlässlich des Schachturniers zeigte bereits im Jahre 1997 die kommende Entwicklung an. Heute wird die künstliche Intelligenz als größte Herausforderung in der menschlichen Entwicklung eingestuft, weil sie sich ohne menschliche Einwirkung selber weiter entwickeln kann zu einer "Höhe", der wir nicht mehr nachkommen können (wie ein Buchtitel sagt: "Evolution ohne uns", vgl. Tuck 2016). Es ist so: Die kognitive Leistung des Menschen, verbunden mit der "intelligenten Vernetzung" von Programmen, Daten und Fakten (mit der entsprechenden Anwendung) kann gegenüber der exponentiell anwachsenden *künstlichen* Intelligenz nur verlieren. Darum stellt sich die Frage: *Welche Leistungen werden in den nächsten zehn, zwanzig oder dreißig Jahren vom Menschen gefordert und wie werden Kinder und Jugendliche in der Schule dazu befähigt?*

Niemand wird bestreiten, dass Leistungen im Bereich der sogenannten MINT (d.h. den Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technologie) erforderlich

sind und es entsprechende Ausbildungen dafür braucht. Doch diese werden nicht ausreichen, eine menschenwürdige Zukunft zu gewährleisten. Zu den warnenden Stimmen gehören heute vorwiegend die Entwickler dieser selben Technologie, weil sie, wie in Goethes Zauberlehrling, erschreckt erkennen, welche Kräfte sie entwickelt haben. So zum Beispiel Sahne Legg von DeepMind: "Künstliche Intelligenz kann für die Menschheit gefährlicher werden als Atomwaffen. Sie ist das größte Risiko dieses Jahrhunderts". Oder Elon Musk von Tesla: "Künstliche Intelligenz ist die größte existentielle Bedrohung für die Menschheit. Wir beschwören den Teufel." (vgl. Tuck 2016, S. 5)

1. 2. Hochleistungen im menschlichen Bereich

Ich nenne einige Leistungsbereiche, mit denen wir uns in der Pädagogik heute vertieft auseinandersetzen müssen, zusätzlich zum "technischen Know-How". Wenn Kinder und Jugendliche sich in der virtuellen Realität souverän und unter Wahrung der menschlichen Kapazitäten "bewegen" sollten, dann braucht es von der frühesten Kindheit an vor allem *reale* Begegnung und tief menschliche Erfahrungen mit der *realen Welt*, der sozialen Realität und der Natur. Es sind dazu *menschlich bewegende Erlebnisse* im künstlerischen und sozialen Bereich geradezu lebensentscheidend, denn wie soll sich sonst ein Unterscheidungsvermögen entwickeln, das die Realität schätzt und sucht statt sich in künstlichen Welten zu verlieren? Und woher soll sonst der gesunde Widerstand kommen, der die Roboter und die künstliche Intelligenz in Schranken und das Lebendige höher hält als eine virtuelle Realität.

Es braucht dazu das Konzept einer neuen *Naturpädagogik*, einer Handlungspädagogik im Kontext der Landwirtschaft, wie dies in der Publikation "Das pflügende Klassenzimmer" von Hartmeyer et al. (2014) fundiert dargelegt wird. Dadurch kann sich ein sinnvolles Tätigsein in der Natur mit dem kognitiven und künstlerischen Bereich im Sinne eines Zusammenwirkens der menschlichen Dreigliederung (Denken, Fühlen und Wollen) zu einer Ganzheit verbinden (vgl. Steiner 2011: 90-104). Dies kann zum Beispiel durch die Anbindung der Schulen an die Landwirtschaft und an einen Bauernhof möglich werden, oder durch den Betrieb einer Schülerfirma und vor allem durch Einsätze im sozialen Bereich. Denn

ökologische und soziale Verantwortung und die zugrunde liegende Empathie lässt sich nicht "online" in virtuellen Begegnungen erwerben oder in der Theorie erlernen. Es sind Leistungen, die vor allem die menschlichen Begegnungen betreffen, und dann oft in Konflikten und Krisen getestet werden. Der Jugendliche (und mit ihm jeder Zeitgenosse) erkennt dadurch: Ich muss meine *Leistungsfähigkeit im mitmenschlichen Bereich* unter Beweis stellen. Es geht um mitmenschliche soziale "Leistungen". Zum Beispiel: Wie gehe ich als Jugendlicher um mit "andersartigen" Menschen, aus andern Kulturen, mit Außenseitern, mit alten Menschen, mit kranken Menschen, mit labilen Menschen, oder mit so genannten behinderten Menschen? Und: Wie baue ich eine Partnerschaft auf, eine Freundschaft, eine echte Liebesbeziehung? *Das ist ein Leistungsvermögen, das die künstliche Intelligenz nie erreichen kann*, auch wenn einzelne Wissenschaftler davon träumen mögen (vgl. den Leitartikel im Economist 2017 "How artificial intelligence is learning morality"). Jeder, der in diesem Bereich seine eigenen menschlichen Gefühle wahrnimmt und ein kritisches Urteilsvermögen besitzt, weiß, dass eine *künstliche* Intelligenz diese Qualität von Gefühlen und Empathie, sowie eine moralische Intuition nie erreichen wird (auch wenn z.B. in der Pflege, im Service oder in sexuellen "Beziehungen" bereits Roboter Einzug halten und den Menschen "ersetzen" sollen). Das wird früher oder später eine Gegenreaktion in der Gesellschaft hervorrufen, denn die Mehrheit der Bevölkerung will diese Entwicklung gar nicht (vgl. Achermann und Sigrist 2017: 164-203). Die Suche nach menschlicher Wertschätzung und Liebe ist so tief im Menschsein verankert, was keine künstliche Intelligenz und kein Roboter und keine "virtual reality" ersetzen kann.

2. Um welche Leistungen geht es heute?

Selbstverständlich müssen Waldorfschüler und generell Schüler von heute auch kognitiv viel lernen und versuchen eine unendliche Zahl an Daten und Fakten zu sichten, wesentliche Entwicklungen zu erkennen und vor allem selber denken und urteilen zu lernen. Dies gehört zur "digitalen Kompetenz" (vgl. Hartmann und Hundertpfund 2015). Die Kernfrage dabei ist jedoch: Inwiefern unterscheidet sich das *menschliche Denken* von der *künstlichen Intelligenz* und durch welche Leistungen

wird dieser entscheidende Unterschied Jugendlichen in der Schule bewusst? Denn Leistungen im konventionellen Sinne sind es nicht, das abrufbare Abfragewissen kann ein intelligentes Programm viel schneller und umfassender leisten. Was ist es denn? Hier kommt die Menschkunde Steiners zum Zuge, denn das Denken muss verbunden bleiben (oder neu verbunden werden) durch die Pädagogik mit dem Gefühl und im Willen. Im siebten Vortrag der Menschenkunde hat er dies in einer sehr anschaulich geschildert (vgl. auch Steiner 1991 und Schneider 2006).

Doch dies darf nicht dazu verleiten, uns nun ganz einseitig auf diese Leistungsaspekte zu begrenzen. Die Schule würde weltfremd, die Jugendlichen wollen auch die neue Welt der künstlichen Intelligenz mit allem was dazu gehört kennen und sich darin bewegen.

Um dieses zu erreichen sollte sich, so meine These, die Waldorfpädagogik als eine "Polaritätspädagogik" und gleichzeitig auch als Lebenslernen im umfassenden Sinn verstehen. Es gilt immer zwei Polaritäten in ein Zusammenspiel zu bringen und in einer höheren Einheit weiterzuentwickeln. Nur dann wird die Dimension einer *vollmenschlichen Leistung im Leben* erbracht werden können. Durch das Lernen im Leben und vom Leben (vgl. Stöckli 2011) werden erst die Leistungen in *allen* Bereichen herausgefordert und gefördert.

Es geht dabei um viel Grundlegenderes als um eine "Vorbereitung auf das spätere Leben" oder die Polarität Technik und Kunst und auch nicht lediglich um die Einbettung einiger "Projekte" und "Praktika" in eine Schule. Um die beiden Begriffe "Polaritätspädagogik" und "Lebenslernen" verständlich zu machen, werde ich hier etwas ausführlicher darauf eingehen.

3. Polaritätspädagogik im Kontext neuer Leistungsziele

Anders als die bestehenden, dem dualen Lernen verpflichteten Projekte verfolgt das Lebenslernen nicht nur das Ziel, Lehrpläne durch vermehrtes akademisches Lernen bzw. Lernerfahrungen in Realsituationen zu ergänzen. Es geht im Sinne von Johann Wolfgang von Goethes Idee von Polarität und Steigerung darum, die Schüler nicht nur zwei Polaritäten auszusetzen, sondern durch dieses Polaritätserlebnis in der Steigerung etwas ganz Neues entstehen zu lassen (vgl. Goethe 2006a und 2006b).

Der Versuch, Gegensätze auf höherer Stufe zu überwinden, ist gerade für junge Menschen äußerst bedeutungsvoll. Sie sind auf die Entwicklung einer die Polaritäten *integrierenden Kraft* angewiesen: „Diese *Integrationskraft* muss im heranwachsenden Menschen von früh an veranlagt werden, indem die polaren Lebensfelder stets aufeinander bezogen und am lernenden Selbst ausgerichtet werden.“ (Schneider 2006a: 83 f.) Weil die Meisterung des Polaritätsprinzips ein Schlüssel zur gesunden Entwicklung des Jugendlichen ist, muss jede Jugendpädagogik, die sich als Beitrag zum Aufbau einer zeitgemäßen Sozialität mit gesunden sozialen Strukturen versteht, der Förderung des „integralen Selbst“ große Bedeutung beimessen (Schneider 2006a: 84).

Die Schule ist dabei nicht mehr nur die Institution, die für den theoretischen Teil der Ausbildung besorgt ist, sondern gleichsam die Struktur, die die beiden Lerngebiete Theorie und Praxis „überdacht“. Als Klammer, die das zusammenhält, was ständig auseinanderzudriften droht, ermöglicht sie das Zusammenspiel von schulischem und beruflichem Lernen, aus dem in der Steigerung eine für Jugendliche wertvolle Synthese entstehen kann. Denn erst wenn Jugendliche nicht nur den Gegensätzen Erkennen und Handeln ausgesetzt werden, sondern ihnen auch institutionalisierte Möglichkeiten zur Überwindung der erfahrenen Widersprüche geöffnet werden, kann berechtigterweise von einem ganzheitlichen Bildungsangebot gesprochen werden. Und genau diese Form der menschlichen Leistung ist heute gefragt, aus Verantwortungsbewusstsein und menschlichem Mitgefühl, verbunden mit Urteilsfähigkeit und menschlicher Intelligenz handeln können in der Welt von heute und morgen.

4. Lebenslernen als Steigerung zur menschlicher Höchstleistung

Eine Allgemeinbildung, die den Menschen in seiner Ganzheit ansprechen will, hat sich in dem reinen Angebot der beiden Pole Theorie und Praxis noch nicht erschöpft. Im Gegenteil, der eigentlich wesentliche Schritt steht nach erfolgter Erfahrung von Schule *und* Arbeit noch aus: Es gilt, die dadurch entstandenen inneren Konflikte und Widersprüche selbst zum Lehranlass zu machen, mit dem Ziel, den Jugendlichen in seiner Lebensvorbereitung zu stärken. Dazu braucht es das LebensLernen.

Vorbereitung auf das Leben meint im Kontext des LebensLernens mehr als reine Berufsvorbereitung. Denn angesichts der rapiden und ständigen Veränderungen in der (Arbeits-)Welt reicht es heute nicht mehr aus, Schüler auf einen bestimmten Beruf vorzubereiten. „Vielmehr“, schreibt die UNESCO, „muß jedem der geistige Bezugsrahmen und die Möglichkeit zur Verfügung gestellt werden, die Welt zu begreifen und fair und verantwortungsbewusst zu handeln“ (Delors 1997: 81). In einer Welt, die sich rasant verändert, müssen Jugendliche vor allem in die Lage versetzt werden, aus sich heraus neue Impulse zu entwickeln, wie und wo sie sich arbeitend sinnvoll in die Gesellschaft einbringen können.

Diese Aufgabe ist umso anspruchsvoller, als die im Jugendalter zu durchlaufende Ich-Geburt schon für sich allein – von den wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen abgesehen – oft zu intensiven Fragen bezüglich der eigenen Lebensziele führt. Wie Viktor Frankl (1996: 16) treffend festgestellt hat, fällt es dem heutigen Menschen angesichts des Wegfalls von legitimierenden Traditionen zusehends schwerer, „zu wissen, was er *eigentlich* will.“ Das birgt die latente Gefahr, „dass er entweder nur will, was die anderen tun – und da haben wir den Konformismus –, oder aber er tut nur, was die anderen wollen, von ihm wollen – und da haben wir den Totalitarismus“ (ebd. 1996: 16). Schulen haben die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass Jugendliche nicht in einem Gefühl der Sinnlosigkeit versinken, sondern in der Lage sind, den Sinn ihres Lebens zu erkennen und dementsprechend zu handeln.

Wenn Jugendliche in der und durch die Schule mit Praxis und Theorie, Erkennen und Handeln konfrontiert werden, erfahren sie Widersprüche zwischen teilweise unvereinbaren Welten mit unvereinbaren Bedürfnissen. Um zu verhindern, dass die Schüler mit Resignation auf das Erlebnis reagieren, muss die Schule einen wesentlichen Beitrag zum Ausgleich zwischen diesen zwei Welten leisten. Denn erst wenn dieser innere Balanceakt gelingt, kann den Herausforderungen des modernen Lebens auf eine Art begegnet werden, die in der gesunden Mitte zwischen resignierter Verwerfung und unkritischem Hinnehmen des vorgefundenen Ist-Zustands angesiedelt ist.

Ein erster Schritt in Richtung dieser Persönlichkeitsentwicklung kann aus dem Zusammenspiel von Theorie und Praxis entstehen. Allein durch die Konfrontation mit

diesen Polaritäten kann der Mensch – um nochmals Peter Schneiders Formulierung aufzugreifen – ein „integrales Selbst“ entwickeln.

Beim Lebenslernen stellt sich die Schule mitten in die Gesellschaft. Sie überwindet ihre Isolation und verbindet sich mit Betrieben, sozialen Institutionen und ganz allgemein den Bedürfnissen der sie umgebenden Gesellschaft. Jugendliche erhalten dadurch im Gegenzug einen Einblick ins „wahre Leben“; sie können in Verbindung mit den schulischen Lehrinhalten am und im Leben für das Leben lernen. Ein solches Angebot ist sowohl für zukünftige Handwerker wie aspirierende Akademiker attraktiv, weil dadurch ein Ausgleich zwischen den Polaritäten Praxis und Theorie erfahrbar wird, den Jugendliche *aller Leistungsniveaus* – nicht nur im engeren pragmatischen Sinne – als gewinnbringend erachten. Denn durch dieses Polaritätserlebnis wächst im Jugendlichen – im Sinne einer Goethe’schen Steigerung – eine Persönlichkeit heran. Gemeint ist damit nicht zuletzt eine Lernhaltung, die als Grundlage eines LebensLernens (im Sinne eines Lernens vom und im Leben, nicht lediglich eines berufsspezifischen lebenslangen Lernens) und damit einer eigenaktiven biografischen Bewältigung des modernen Lebens dient.

In unserer schnelllebigen Arbeitswelt ist es geradezu unsinnig geworden, dass Jugendliche zu früh auf eine bestimmte Berufsrichtung fokussieren. Denn: „Das Konzept des Berufs wird heute ersetzt durch das Konzept der Berufsbiografie; an die Stelle der vordefinierten Entwicklungsschablone ‚Beruf‘ tritt der Prozess des arbeitsbezogenen Lebenslaufs, der potentiell-individuell selbst gestaltet sein kann“, hielt Michael Brater (1998: 40) bereits vor rund 20 Jahren fest. Diese Tendenz hat sich seither verschärft. Bei einer zu frühen, zu engen Spezialisierung laufen Jugendliche die Gefahr, bei der nächsten Umstrukturierung am Arbeitsmarkt den Anschluss zu verlieren, weil sie den Erfordernissen nach schneller Anpassung nicht gerecht werden können. Daher muss das primäre Ziel einer zeitgemäßen Jugendbildung darin bestehen, eine Lern- und Lebenshaltung anzulegen, die jungen Menschen das theoretische und praktische, vor allem aber das menschliche Rüstzeug mit auf den Weg gibt, damit sie sich situativ zukünftigen Herausforderungen stellen können, "anzupacken" ohne sich ihnen zu unterwürfig anzupassen oder daran zu scheitern (vgl. Unfug: 167-170).

Angesichts der grassierenden Jugenderwerbslosigkeit, die nach den Entwicklungs- und Schwellenländern nun auch die sogenannte Erste Welt zu erreichen scheint, gewinnt eine solche Ausbildung zusätzlich an Bedeutung (vgl. auch Stöckli und Weber 2012). In einer Welt, in der der Arbeitsplatz nicht mehr von außen herangetragen wird, braucht es junge Menschen, die aus sich heraus die Aufgabe und Arbeit finden, die in ihrer Biografie angelegt ist (vgl. Brater 1998). Das bedingt jedoch, dass im Kindes- und Jugendalter die dazu notwendigen Kompetenzen erworben worden sind. Das Lebenslernen kann als ganzheitliche Jugendpädagogik zur Entfaltung einer solchen Lern- und Lebenshaltung einen wesentlichen Beitrag leisten. Als zeitgemäße Weiterentwicklung des in der Waldorfpädagogik angelegten Polaritätsprinzips macht sie Jugendliche nicht lediglich *fit for a job*, sondern *fit for life*.

5. Der neue Leistungsbegriff am Beispiel der Schülerfirma

Die Schülerfirma ist ein probates didaktisches Mittel, um ein zentrales Lernziel der Waldorfpädagogik altersgerecht zu vermitteln. Durch den Einsatz im Klassenverband für ein Unternehmen, das mit seinem Angebot Antworten auf reale Bedürfnisse im Umfeld der Schule gibt, erfahren Jugendliche die reale Bedeutung von menschlicher Arbeit, wie Rudolf Steiners sie verstanden hat. Neben all den pragmatischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch das Führen einer Schülerfirma erworben werden können, ist auf eine Leistung hinzuweisen, die langfristig betrachtet wohl die wichtigste sein wird, die Jugendliche in der heutigen Zeit erwerben können: *die Leistung, die Bedürfnisse anderer zu erkennen und darauf unter Rückgriff auf die eigenen Kompetenzen zu antworten.*

Wenn es Waldorfschulen gelingt, diese Fähigkeit zu vermitteln, dann wird eine Grundlage gelegt, die sich später als gesellschaftsverändernder Impuls freisetzen kann, dann, so Rudolf Steiner (1982: 37), „wird in der sozialen Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmensen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende Ordnung aus ihr machen will.“

Im Vordergrund stehen aber aus Sicht der Waldorfpädagogik die Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen, die durch ein Projekt wie eine Schülerfirma geübt

werden können. Projekte dieser Art fördern das selbstständige Denken und Handeln, worunter insbesondere die Befähigung fällt, Verantwortung zu übernehmen und Situationen aus dem Alltag aktiv zu gestalten, aber auch Fähigkeiten wie Teamgeist, Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten anderer Beteiligter sowie persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten wie Selbstständigkeit (vgl. Hofmann-Lun 2007: 9). Bei dieser Art von Klassenprojekten dominiert im Gegensatz zum Konkurrenzdenken des klassischen schulischen Lernens „*Zusammenarbeit, Rücksichtnahme und gemeinsames Schaffen*“ (Frey 2007: 50 f.). Die Klasse entwickelt durch die gemeinsame Arbeit an einem Projekt, anders als beim herkömmlichen Unterricht oder auch in Langzeitpraktika, einen Gemeinschafts-, einen Unternehmergeist. Dieses Gemeinschaftsgefühl kann ausgeweitet werden, indem Schüler aus anderen Jahrgangsstufen in das Projekt mit einbezogen werden (vgl. Hofmann-Lun 2007: 11).

Im Zentrum steht dabei die Solidarität, die im Klassenverbund im Kleinen mit Blick auf den großen Verbund der Menschheit als Ganzes geübt werden können. Als zentraler Wert des menschlichen Miteinanders wird *die Solidarität* in der Waldorfpädagogik über alle Stufen hinweg altersgemäß eingeübt. Auf der Primarstufe wird sie z.B. mit dem Sankt-Martins-Umzug gelebt, an dessen Ende nach dem Verlesen der Heiligenlegende das Teilen bzw. Verteilen von Brötchen an andere stehen kann. In der Mittelstufe regt die Auseinandersetzung mit der Buchhaltung und dem Handelsrechnen zur kritischen Auseinandersetzung mit Geldfragen an, die später in Klassenprojekte hinübergeführt werden können, die auch im Finanziellen ein soziales Übungsfeld bieten (vgl. Stöckli 1998: 97).

Die Einnahmen, die ein Klassenprojekt wie die Schülerfirma abwirft, müssen verteilt werden. Wohl werden diese sozialen Prozesse von Lehrpersonen noch begleitet, wichtig ist aber das Erüben der Selbstverwaltung mit allen dazugehörigen Grundsatzdiskussionen und auftretenden Problemen (vgl. Stöckli 1998: 98). Ausgangspunkt ist meist die Feststellung, dass verschiedene Schüler trotz gleich langem Arbeitseinsatz weniger verdienen als andere. Durch diese Erfahrung der Ungleichheit erleben Jugendliche das Dilemma zwischen Egoismus und Solidarität. Dem ersten Impuls, das eigene Geld zu behalten, weicht eine zweite Überlegung, die

ich an anderer Stelle so beschrieben habe: „Ein elementares Rechtsempfinden sagt dann den Jugendlichen, dass ‚es nur stimmt‘, wenn sie das gesamte Geld zusammenlegen und dann untereinander ‚geschwisterlich teilen‘ – alles andere wäre doch unfair, denn gearbeitet und sich Mühe gegeben, das haben doch alle“ (Stöckli 1998: 98).

Indem solche und ähnliche Fragen der Verwaltung- und Verteilung geklärt werden müssen, wird eine soziale Haltung erworben, die sich im Idealfall im Erwachsenenalter fortsetzt. Wer einem Projekt wie die Schülerfirma teilgenommen hat, wird wahrscheinlich zum aktiven Bürger, der sich auch als Erwachsener gesellschaftlich engagiert und Verantwortung für die Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens übernimmt (vgl. u.a. Frey 2007 sowie Speck und Hoppe 2004). Im neuen Buch "Perspektiven der Sozialkunde" (Unbefug 2017) zeigt der Autor...

Ein solches Bewusstsein für die gesellschaftlichen Probleme und mögliche Lösungen wird verstärkt, wenn die Schülerfirma in den Zusammenhang mit nachhaltigem Wirtschaften gestellt wird (vgl. auch Dytrich und Wuhrer 2012). „Wirtschaftliches Handeln wird auf seine lokalen und globalen Auswirkungen hin betrachtet, ökologische und soziale Implikationen geraten in den Blick. Die Schüler/innen eignen sich neue Modelle von ‚Wohlstand‘, ‚Konsum‘, ‚Leben‘ und ‚Arbeit‘ handelnd an, gestalten Zukunft und erlernen hierfür nötige Kompetenzen im Handlungsprozess“ (Hofmann-Lun 2007: 10).

6. Eigene Erfahrungen in der institutionellen Umsetzung des Lebenslernens:

Als Mitbegründer einer Schule, die Leistungen im Bereich des Lebenslernens ins Zentrum stellte, konnte ich während 20 Jahren viele Jugendliche begleiten. Ihre dazugehörigen Leistungen stellten genau das dar, was ich in diesem Beitrag theoretisch darzustellen versuche. Ich habe dies alles eingehend im Buch *Lebenslernen* (2011) beschrieben und analysiert. Hier soll lediglich ein kleiner Eindruck dazu gegeben werden. Der untenstehende Text stammt von einem 18-jährigen Jugendlichen, der in seinem schulischen Langzeitpraktikum im Altersheim (ein Jahr lang jeweils 2 Tage pro Woche) mit dem Tod konfrontiert war: "Der Bezug zum Lebenslernen ergibt sich aus der Erfahrung einer tieferliegenden Dimension von Leben und Sterben, die im Unterricht nur theoretisch erlebbar ist.

Dank der Reflexion im Arbeitsbuch flossen solche konkreten Erfahrungen später indirekt in den allgemeinen Unterricht ein. So konnte ich beispielsweise bei der Behandlung von Schicksalsfragen und existentiellen Themen im Literaturunterricht (z.B. Parzival oder Goethes Faust) auf ein Hintergrundverständnis bauen, das sonst bei Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden kann. Auch im Philosophieunterricht bildeten diese prägenden Erfahrungen eine solide Grundlage, auf der sich Grenzfragen der Philosophie erörtern ließen.

Am 25. April verstarb die Pensionärin Emma F. im Alter von 101 Jahren an den Folgen einer Lungenentzündung. Ich hatte mehrmals die Gelegenheit, sie zu pflegen und zu betreuen, und lernte sie dabei als einen warmherzigen, zufriedenen und gläubigen Menschen kennen. Nach dem ersten Halbjahr [des Praktikums, TS] nahmen ihre Eigenaktivitäten stetig ab und sie brauchte verstärkt Hilfe bei der Essenseingabe. Anfangs April erkrankte sie an einer Lungenentzündung; sie wurde sichtlich schwächer und musste mit Sauerstoff versorgt werden. Sie atmete ziemlich schnell, unregelmäßig und war nicht mehr ansprechbar. Man konnte klar erkennen, dass sie sich in einem Übergangsstadium zwischen Leben und Tod befand. Es war sehr wichtig, dass immer jemand im Zimmer war und sie betreute, damit sie zu dem Zeitpunkt, wo sie vom Leben in den Tod übertritt nicht alleine war – bis sie an jenem Freitag in der Mittagspause für immer entschlafen ist. Gleich nach ihrem Tod kam der Arzt, um den Tod klinisch festzustellen. Dann kleidete man die Verstorbene in ein weißes Totenhemd ein und legte ihr rote Rosen auf die Hände. Auf dem Nachttisch lässt man ihr eine Kerze brennen. Vor dem Eingang zum Büro wird eine Gedenkschrift ausgestellt mit dem Geburts- und dem Todesdatum.

Für mich persönlich war es ein sehr tiefgreifendes Empfinden, einen Menschen auf seinem letzten Weg zu begleiten – es ist fast zu vergleichen mit einer Kerze, deren Licht ganz langsam erlischt. Ich hatte das Bedürfnis, an der Abdankung von Frau F. teilzunehmen. (Schüler der ROJ, 18 Jahre alt)²

In diesem "Lernen im Leben", verstanden als "Lebensschule" gab es eine unglaubliche Vielfalt an Erfahrungen in fast allen Bereichen des Lebens, in denen Menschen für andere arbeiteten. Etwas leisten für andere Menschen, etwas leisten, um in der Welt seine Talente, Fähigkeiten einzusetzen, dieser Leistungsbegriff gehört in einer schulische Bildung dazu, wenn sie den ganzen Menschen erfassen will, wie in diesem Beitrag dargelegt.

² Zitiert aus dem Buch *Lebenslernen* (Stöckli, 2011: 252).

7. Zeitgemäße Leistungsziele: Leitfragen und Fazit

Als Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen stelle ich nun, angesichts der Herausforderungen durch die moderne Technik, der künstlichen Intelligenz und dem aktuellen Trend zu einer digitalisierten Bildung, einige Leistungsziele zusammen. Dabei stellt sich jeweils die Frage, wie Schule diese Leistungsziele bewusst macht und sie im Kontext der Polaritätspädagogik fördert:

1. **Leistungsziele in der Natur** (Kindergarten bis Hochschule): Schulen brauchen heute ein bewusste Anbindung an die Natur, an Bauernhöfe, an Schulgärten, möglichst konkret mit Betreuung von Tieren und der natürlichen Umgebung.
2. **Leistungsziele in der modernen Technik**, speziell im IT-Bereich (ab Mittelstufe): Welche Entwicklungen sind zu erwarten und was muss ich können für die Zukunft?
3. **Leistungsziele im Sozialen** (Kindergarten bis Hochschule): Welche menschlichen Leistungen sind gefragt, wenn ich konkret im Leben mit andern Menschen konfrontiert bin und im Speziellen, wenn ich ihnen helfen will oder in einer sozialen Gemeinschaft mich positiv einbringen möchte?
4. **Leistungsziele im Umgang mit "social medias"** (Mittelstufe bis Hochschule): welche Chancen bieten diese Medien und wie kann ich sie nützen, auch für soziale Verbesserungen?
5. **Leistungsziel Kreativität** (Kindergarten bis Hochschule): Wie lerne ich aus meinem Inneren heraus Neues zu schaffen, künstlerisch tätig zu sein, was mich essentiell von einer Maschine unterscheidet?
6. **Leistungsziel Umgang mit einer zeitgemäßen Spiritualität**, die im Sinne der Polaritätspädagogik und des Lebenslernens die Polarität von Geist und Materie, von praktischer Lebenstüchtigkeit und Transzendenz in einer Synthese im Lebenslernen verbindet, so wie es die Anthroposophie in ihrem Kern beinhaltet.

Die Liste könnte weitergeführt werden. Es stellt sich die Frage, welchen Leistungsbegriff und auch welche Leistungsziele wir ins Zentrum unserer Pädagogik, unserer Schulen und unseres eigenen Lebens stellen.

Wenn dieser Beitrag dazu anregen konnte, Leistungen heute weiter zu fassen als es oft in der heutigen "Leistungsgesellschaft" der Fall ist, dann hat er sein Ziel erreicht.

Werden wir also eine "Hochleistungsgesellschaft" vor allem im Bereich der Menschlichkeit, in der Empathie, in menschlichem Engagement für unsere Mitwelt, in einer zeitgemäßen Geistigkeit, dann mögen auch die Roboter mit künstlicher Intelligenz kommen, diesen Bereich werden sie uns nicht strittig machen können. Und dieser *menschliche* Bereich gibt uns die Kraft, mit der künstlichen Intelligenz so umzugehen, dass wir ihr Grenzen setzen und sie uns dabei ermöglicht, die *menschliche Entwicklung* noch bewusster anzustreben und zu realisieren.

Thomas Stöckli, *publiziert 2018, s. Fussnote auf S. 1*

8. Literaturverzeichnis

- Achermann, S. und St. Sigrist (2017): *Wie wir morgen leben*, Zürich: NZZ Libro.
- Brater, M. (1998): *Beruf und Biographie*, Esslingen: Gesundheitspflege initiativ.
- Brater, M. (2000): *Die Regionale Oberstufe Jurasüdfuss. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie*, München.
- Delors, J. (1997): *Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*, Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Fintelmann, K. (1991): *Hibernia. Modell einer anderen Schule*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frankl, V. E. (1996): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, 8. Aufl., München: Piper Verlag.
- Frey, K. (2007): *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*, Sonderausgabe, Weinheim: Beltz Verlag.
- Goethe, J.W. (2006a): [Erläuterung zu dem aphoristischen Aufsatz „Die Natur“], in: ders., *Philosophische und naturwissenschaftliche Schriften*, o.O.: Adamant, S. 12-13.
- Goethe, J.W. (2006b): [Polarität], in: ders., *Philosophische und naturwissenschaftliche Schriften*, o.O.: Adamant, S. 74-75.
- Hartmann, W. und A. Hundertpfund (2015): *Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann*, Bern: hep Verlag.
- Hofmann-Lun, Irene (Hrsg.) (2007): *Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen*, München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Parkin, S. (2017): Teaching Robots Right from Wrong, in: *The Economist*. 1843: London, S. 68-73.
- Schmidt, M. (2002): Einleitung der Herausgeberin, in: M. Schmidt (Hrsg.), *Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit*. Praxismodelle, Band 12, München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 5-11.
- Schneider, P. (2006a): Waldorfpädagogik als mitteleuropäischer Kulturimpuls, in: H. P. Bauer und P. Schneider (Hrsg.), *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 45-104.
- Schneider, P. (2006b): Ursprung und Ziel der Waldorfschule: Eine notwendige Besinnung, in: H. P. Bauer und P. Schneider (Hrsg.), *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 105-128.

- Steiner, R. (1982): *Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915-1921*, Bd. 24 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991): *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*, Bd. 305 GA, 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2011): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Bd. 293 GA, 8. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stöckli, Thomas (1998): *Jugendpädagogik – was tun?* Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Stöckli, Th. (2011): *Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Stöckli, Th. und S. Weber (2012): *The Role of LifeLearning in Promoting Social Development*, Sozialwissenschaften 44, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Speck, B.W. und S.L. Hoppe (2004): *Service-Learning: History, Theory, and Issues*, Westport, CT: Praeger.
- Tuck, J. (2016): *Evolution ohne uns. Wird Künstliche Intelligenz uns töten?* Kulmbach: Plassen Verlag.
- Unbefug, T. (2017): *Perspektiven der Sozialkunde*, Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.

9. Autorennotiz

Thomas Stöckli, Dr. phil., ist seit 1995 Co-Leiter der Akademie für anthroposophische Pädagogik in Dornach/Schweiz und dort zugleich als Dozent für die Lehrerbildung tätig. Er hat 1992 die ROJ Mittelschulen Regio Jurasüdfuss mitbegründet, an welcher er bis 2015 als Mittelschullehrer (Deutsch, Englisch, Philosophie) tätig war.

Seit 1999 betreut er internationale Forschungsprojekte auf der Grundlage der Praxisforschung. In diesem Kontext gründete er das Institut für Praxisforschung (www.institut-praxisforschung.ch).

Im Rahmen seines Dissertationsvorhabens an der Technischen Universität Berlin, wo er im Mai 2011 promovierte, bearbeitete Thomas Stöckli auf wissenschaftlicher Basis das Thema "Lebenslernen – Eine Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher".