



Bund der Freien
Waldorfschulen

JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK

Sonderthema: Aufbrüche

Die PDF-Version dieser Ausgabe enthält auf den
Seiten 131 bis 136 zusätzlich den Artikel
Fake News über Waldorfschulen von Christian Pfeiffer.

Inhalt

Der lange Pfad zu einer nachhaltigen Schule

Kompass einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Waldorfschulen

So dürfen wir nicht weitermachen ... • Forum Geschichte

*Eigentlich bin ich ganz anders, ich komme nur selten dazu.
Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht*

Verstehen, Prüfen und Erkennen

Zum Lehrplan des Faches Ethik an Waldorfschulen

Lebensbilder

Buchbesprechungen

Mai 2023



Die Medizinisch-Pädagogische Konferenz

ist eine Zeitschrift für medizinisch, pädagogisch und therapeutisch Tätige und interessierte Eltern

Die Gründung des von Tessin-Zentrums für Gesundheit und Pädagogik im Juni 2022 bot einen geeigneten Rahmen, diese Zeitschrift mit dem Grundanliegen des Zentrums – die Förderung der Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und auch der Pädagoginnen und Pädagogen – zu verbinden. Auch die Fortbildung für die Schul- und Kindergartenärztinnen und -ärzte und die Zusammenarbeit mit der Medizinischen Sektion ist unter diesem Dach gegeben.

Die erste Medizinisch-Pädagogische Konferenz erschien im Mai 1948 an der Waldorfschule in Stuttgart, herausgegeben für Lehrer und Schulärzte. Der Impuls zu diesem Forum geht ursprünglich auch auf den ersten Rundbrief für die Jungmediziner zurück, den Rudolf Steiner und Ita Wegman mit der innigen Aufforderung an die Medizinstudierenden schrieben, mit den Pädagoginnen und Pädagogen zusammenzuarbeiten. Der Rundbrief war seit Januar 1999 für 23 Jahre beim Bund der Freien Waldorfschulen angesiedelt. Seit diesem Jahr ist das von Tessin-Zentrum für Gesundheit und Pädagogik Herausgeber, und es braucht auch für die bisherigen Abonnentinnen und Abonnenten ein neues Abonnement.

Wir hoffen sehr, dass es über zahlreiche Abonnements gelingen kann, diese Form der Information und des Austausches zu aktuellen Themen zu erhalten. Für eine gelingende Kindheit und Jugend, die sich in einem starken Wandel befinden, braucht es unsere ganze Aufmerksamkeit.

Die Medizinisch-Pädagogische Konferenz wird auch international viel genutzt, vor allem in Ländern, für die Übersetzung und Druck ganzer Bücher nicht leistbar ist.

Die Rubrik „Beiträge von Leserinnen und Lesern“ bietet Raum für Forschungsfragen, Arbeitshypothesen und für fachlichen Austausch.

Die Medizinisch-Pädagogische Konferenz lebt ganz von der freien Initiative der Autorinnen und Autoren.

Bereits erschienene Ausgaben sind im Archiv auf der Website verfügbar:

www.tessin-zentrum.de

Abonnement-Bestellung unter www.tessin-zentrum.de/mpk-abo

Das Jahresabonnement für vier Ausgaben kostet € 24,- zzgl. Versandkosten, innerhalb Deutschlands € 5,- pro Jahr.



Zur Uhlandshöhe 10, 70188 Stuttgart | abo@tessin-zentrum.de

Inhalt

AUFBRÜCHE

Christoph Hartmann	Der lange Pfad zu einer nachhaltigen Schule	6
Torsten Meyer-Oldenburg, Sophia Dasch, Gunter Keller, Kristin Schulze	Kompass einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Waldorfschulen	20
M. Michael Zech	So dürfen wir nicht weitermachen ... <i>Forum Geschichte</i>	42

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Siegmund Baldzun	<i>Eigentlich bin ich ganz anders, ich komme nur selten dazu.</i> Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht	59
Renatus Ziegler	Verstehen, Prüfen und Erkennen	67

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Marcus Oberreuter, Sebastian Reus, Fabian Stoermer	Zum Lehrplan des Faches Ethik an Waldorfschulen	75
--	--	----

LEBENSBLDER

Wenzel M. Götte	Wolfgang Schad (27. 7. 1935 – 15. 10. 2022)	93
-----------------	--	----

BUCHBESPRECHUNGEN

Günter Boss	Fabelhafte Rebellen <i>von Andrea Wulf</i>	114
Reinhard Wallmann	Goetheanismus im Unterricht an Waldorfschulen <i>Eine Schriftenreihe von Benjamin Bembé</i>	118

2 Inhalt

Simona Grünhage	Zeugnissprüche · Der goldene Schlüssel <i>von Ludger Helming-Jakoby</i>	122
Walter Riethmüller	Waldorfschule und das Landesabitur <i>von Dirk Rohde</i>	124
Siegmund Baldszun	Petite grammaire simplifiée du français <i>von Alain Denjean</i>	128

Nur in der PDF-Version:

Christian Pfeiffer	Fake News über Waldorfschulen	131
--------------------	--------------------------------------	-----

Das Journal für Waldorfpädagogik wird im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen e.V., Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart, als internes Mitteilungsblatt herausgegeben. Autorinnen und Autoren verantworten ihre Beiträge selbst. Die im Journal erscheinenden Texte werden mit Genehmigung der Rudolf-Steiner-Nachlass-Verwaltung abgedruckt. Die Beiträge des Journals für Waldorfpädagogik können nur nach Rücksprache mit der Redaktion nachgedruckt werden. Das Journal für Waldorfpädagogik wird der persönlichen Verantwortung der Empfänger anvertraut. Wenn Sie in den Verteiler aufgenommen werden möchten, senden Sie bitte eine E-Mail an walter.rth@gmx.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

Einsendungen von Manuskripten gehen an jfw@lehrerseminar-forschung.de. Die Redaktion behält sich Kürzungen und formale Korrekturen vor. Wenn Texte nicht in das Journal für Waldorfpädagogik aufgenommen werden können, erfolgt eine Benachrichtigung ohne Begründung per E-Mail. Autorinnen und Autoren des Journals für Waldorfpädagogik haben Anspruch auf zwei Exemplare. Wir bitten um Zusendung der Beiträge in Word oder OpenOffice in neuer deutscher Rechtschreibung und mit einer kurzen Autorennotiz und Kontaktdaten versehen.

Redaktion:

Florian Stille, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, jfw@lehrerseminar-forschung.de

Redaktionsbeirat:

Christian Boettger, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart,
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, boettger@waldorfschule.de

Walter Riethmüller, Seminar für Waldorfpädagogik Berlin,
Weinmeisterstraße 16, 10178 Berlin, walter.rth@gmx.de

Rita Schumacher, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, jfw@lehrerseminar-forschung.de

Michael Zech, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, zech@lehrerseminar-forschung.de

Der Redaktionsschluss für die zwei Hefte im Jahr ist jeweils am 30. Juni und am 31. Dezember.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Themenschwerpunkt dieses Heftes, der von drei Aufsätzen gebildet wird, geht es um Aufbrüche.

Zwei Aufsätze drehen sich um das Thema des ökologischen Aufbruchs:

»Wir möchten den Kita- und Schulbetrieb bis 2030 klimaneutral gestalten, mit unseren Ressourcen sparsamer umgehen und im Bewusstsein unserer politischen Verantwortung zu nachhaltigem Handeln erziehen.«

So formulierte im Jahr 2020 die Arbeitsgruppe »Grüne Zukunft« der Freien Waldorfschule Trier, bestehend aus Jugendlichen, Eltern und Lehrkräften, ihre Vision, wie sich ihre Schule weiterentwickeln soll. Was diese Arbeitsgruppe in den zurückliegenden drei Jahren auf die Beine gestellt hat, ist erstaunlich. Christoph Hartmann berichtet in seinem Aufsatz »Der lange Pfad zu einer nachhaltigen Schule« von den vielen konkreten Maßnahmen, die an dieser Schule eingeleitet und bereits umgesetzt werden.

In ihrem Aufsatz »Kompass einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Waldorfschulen« thematisieren Torsten Meyer-Oldenburg, Sophia Dasch, Gunter Keller und Kristin Schulze die pädagogischen Implikationen der allseits geforderten »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. Sie regen dazu an, dass sich die Waldorfschulen auf einer Plattform vernetzen, die sie mit dieser Zielsetzung (BNE) einrichten wollen.

M. Michael Zech stellt in seinem Aufsatz »So dürfen wir nicht weitermachen ...« das von ihm initiierte »Forum Geschichte« vor, das sich zur Aufgabe macht, den Geschichtsunterricht an Waldorfschulen aus den Herausforderungen der Gegenwart neu zu begründen – ein Aufbruch, der auch die kulturkundlichen Grundlagen des Faches betrifft.

Allen drei Aufsätzen gemeinsam ist die Einsicht, dass ein bloßes Fortschreiben von liebgewonnenen Traditionen und Gewohnheiten nicht ausreicht, um den Aufgaben gerecht zu werden, die unsere Gegenwart an uns stellt.

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre

Florian Stille

AUFBRÜCHE

Christoph Hartmann

Der lange Pfad zu einer nachhaltigen Schule

»Die Zukunft, die wir wollen, muss erfunden werden, sonst bekommen wir eine, die wir nicht wollen.« (Joseph Beuys)

Einführung

Am Anfang stand die nach Greta Thunbergs erstem Schulstreik aufgekommene »Fridays-for-Future«-Bewegung, die auch in Trier zu Demonstrationen aufrief. Viele unserer Schüler:innen beteiligten sich daran und unterstrichen damit den dringenden Handlungsbedarf, den Umweltorganisationen und die Wissenschaft schon seit Jahrzehnten anmahnen. Im Kollegium wurde eine wichtige Diskussion angestoßen: Soll der Unterricht einfach ausfallen, nach- oder vorgeholt werden? Sollen die Freitage als unentschuldigte Fehltage ins Zeugnis eingetragen werden? Oder ist diese Aktion aus pädagogischer Sicht positiv zu bewerten, weil die Schüler:innen ihr demokratisches Recht wahrnehmen? Und hätten wir Erwachsenen nicht schon viel früher mehr für den Klimaschutz tun müssen?

Aus diesem Dilemma gab es nur einen Ausweg: Den Schüler:innen muss über das Demonstrieren hinaus ein Tätigkeitsfeld während der Unterrichtszeit geschaffen werden, in dem sie ihre Ziele schon jetzt formulieren und verwirklichen können. Nicht dass bisher nichts passiert wäre: Viele Eltern und Pädagog:innen ringen seit Langem um einen umwelt- und klimagerechteren Lebensstil. Was fehlte, war, in unserer Schulgemeinschaft dafür eine langfristige Struktur aufzubauen, Kräfte und Kompetenzen zu bündeln und das außerschulische Netzwerk zu stärken. Die Freie Waldorf-

schule Trier ist einzigartig von Klasse 0 bis 13 mit Ganztagsbetrieb und wird derzeit von 396 Schüler:innen besucht. In der benachbarten Kindertagesstätte (i. F. Kita) werden 101 Kinder betreut. Der Trägerverein beschäftigt insgesamt 107 Mitarbeiter:innen (inkl. Minijob, Teilzeit und Teildeputat).

Auslöser für mich war der Artikel über das Projekt *»Klimaneutrale Waldorfschulen.jetzt«* in der Erziehungskunst 4/2020 (heute: *CO₂ero – Klimaneutrale Waldorfschulen*). Eine Gruppe aus ehemaligen Waldorfschüler:innen suchte Pilotschulen, um sie auf ihrem Weg zur Klimaneutralität zu begleiten. Meine Anfrage wurde zügig und positiv beantwortet und auch unser Vorstand sprach sich dafür aus. In den Klassen und im Kollegium warb ich erfolgreich für Mitstreiter:innen. Dabei konnten wir auf wertvolle Vorarbeiten zurückgreifen, die in den Jahren 2007 bis 2010 erfolgt waren (Erstellung von Energieberichten, Bau einer Photovoltaikanlage, Erneuerung der Heizungsanlage). Der Michaeli-Tag 2019 wurde von den Oberstufen-Schüler:innen zum Thema Klimaschutz gestaltet und gab weitere Impulse.

Die Vision

Mit 20 Schüler:innen, Eltern und Mitarbeiter:innen starteten wir im August 2020 ins erste Projektjahr. Im Rahmen des Auftakt-Workshops mit den *CO₂ero*-Initiatoren im September 2020 einigten wir uns durch systemisches Konsensieren auf *»Grüne Zukunft«* als Name für unsere Gruppe. Danach gingen wir gemeinsam auf Visionssuche und formulierten unsere Ziele:

»Wir sind Schüler:innen, Eltern und Mitarbeiter:innen der KITA und Freien Waldorfschule Trier. Wir möchten den Kita- und Schulbetrieb bis 2030 klimaneutral gestalten, mit unseren Ressourcen sparsamer umgehen und im Bewusstsein unserer politischen Verantwortung zu nachhaltigem Handeln erziehen.«

1. Projektjahr 2020/21

Eingeteilt in mehrere Arbeitsgruppen konkretisierten wir geeignete Maßnahmen und Messgrößen, mit denen die Zielerreichung überprüft werden

könnte. Der Austausch fand alle zwei Wochen im »*Plenum*« online über *BigBlueButton* statt, um während der Corona-Pandemie keine Ansteckungen zu riskieren. So war auch während der Homeschooling- und Wechselunterrichtsphase ein reibungsloser Austausch gewährleistet, der uns trotz der Schwierigkeiten zusammenhielt. Folgende Maßnahmen wurden in den einzelnen Themenbereichen umgesetzt:

Bildung

- Durchführung des 2. Workshops online im Mai 2020 mit *CO₂ero*, Austausch mit anderen Pilotschulen und Teilnahme am 1. Nachhaltigkeitskongress der Waldorfschulen im Juni 2021,
- Befragung der Lehrer:innen, pädagogischen Fachkräfte und Erzieher:innen in Kita, Schule und Ganztagschule (i. F. Pädagog:innen) zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung (i. F. BNE),
- Einrichtung einer Cloud mit passwortgeschütztem Bereich für alle Aktiven mit relevanten Daten und Unterlagen sowie einem öffentlich zugänglichen Bereich mit ausgewählten Dokumenten.

Energie

- Auswertung der Strom-, Gas- und Wasserrechnungen 2019 für alle Gebäude zur Ermittlung der Treibhausgas-Emissionen (Status quo vor der Corona-Pandemie),
- Überprüfung der Heizungsanlage, Expertenaustausch zum Thema Lüftung, Vervollständigung der Isolierung offener Heizungsrohre in den Kellerräumen,
- Bau und Test einer »Low-Cost«-Lüftungsanlage in der Holzwerkstatt, Einbau von Schnappern an den Außentüren zur Reduzierung der Wärmeverluste,
- Instandsetzung und Testung der vorhandenen Lüftungsanlagen in den Fachräumen Physik / Chemie / Biologie / Technologie,
- Unterstützung des Baukreises / Gebäudemanagers beim Fenster- und Leuchtmittelaustausch.

Ernährung

- Ermittlung des veganen / vegetarischen Anteils der Zutaten der Mensa (2019 stammten bereits 98 % der Zutaten aus ökologischem Anbau, von den ausgegebenen Essen waren 71 % vegan, 18 % vegetarisch und 11 % mit Fleisch),
- Abschätzung des Essensabfalls, der nicht im Schulgarten kompostiert werden darf (2019 betrug er 2,2 t bzw. 8 % und lag damit im unteren Bereich der für Schulen üblichen Spanne [5 bis 15 %]),
- Online-Umfrage zur Akzeptanz des Schulessens und zu Verbesserungsvorschlägen.

Mobilität

- 1. Online-Umfrage (Ergebnis: 2020 nutzten noch 42 % einen PKW mit fossilen Treibstoffen zum Personentransport zur Schule und zurück),
- 2. Online-Umfrage (Ergebnis: Akzeptanz des Fahrradfahrens hängt neben der Entfernung vor allem von der persönlichen Einstellung ab),
- Bau neuer Fahrradständer nach Initiative und Organisation durch die Schülervertretung,
- Abstimmung mit dem Eltern-Lehrer-Kreis und dem Ordnungsamt der Stadt Trier, um die Gefährdung der Schüler:innen durch Eltern-taxis vor der Schule zu minimieren,
- Pilotphase zur Einführung einer Fahrgemeinschafts-App: Verhandlungen mit vier Anbietern, Auswahl und Beschlussvorlage für den Vorstand, Versand eines Elternbriefs.

Ressourcen

- Erfassung und Dokumentation der 2019 angefallenen Abfallmengen (22 t Restmüll, 7 t Altpapier und 1,7 t Verpackungsmüll),

- Diskussion zur weiteren Begrünung des Schul- und Kitageländes und der Gebäude sowie zur Nutzung von Regenwasser im Rahmen der Toilettensanierung,
- Durchführung eines Versuchs in der Physik-Epoche der 11. Klasse mit Tablets statt Papierheften, Umfrage unter den Schüler:innen und im Kollegium, Berechnung und Vergleich des CO₂-Fußabdrucks.

Für die Gesamtbilanzierung der Treibhausgase (i. F. THG) wurden die aus 2019 erhobenen Daten zunächst in eine seitens CO₂_{ero} entwickelte Excel-Anwendung eingegeben. Einbezogen wurden Strom- und Gasverbrauch, Verpflegung, Restmüll und Klassenfahrten, wobei die Wirkung der anderen Treibhausgase in Kohlendioxid-Äquivalente (CO₂eq) dazugerechnet wurden. Es ergab sich ein Gesamtausstoß von 161 t CO₂eq bzw. pro Person von 0,28 t CO₂eq. Die anderen, damals von CO₂_{ero} bilanzierten acht Schulen lagen im Bereich 0,22 bis 0,72 t CO₂eq (Mittelwert: 0,43 t CO₂eq). Insofern war unsere Ausgangslage trotz unseres suboptimal gedämmten Schulhauses (Baujahr 1980) so schlecht nicht.

Im letzten Plenum vor den Sommerferien wurden alle 28 Aktiven um Rückmeldung gebeten. Generell wurden die Arbeit und die Ergebnisse im Wesentlichen positiv bewertet. Der regelmäßige Austausch hätte immer wieder dazu motiviert, weiterzumachen. Einigen ging manches zu langsam, andere wollten nur noch mitarbeiten, wenn ganz konkrete Maßnahmen umgesetzt würden. Ich war gespannt, ob der Schwung bis ins neue Schuljahr reichen würde.

2. Projektjahr 2021/22

Zu Beginn des zweiten Projektjahr wurde uns zunehmend klar, dass Klimaschutz nicht isoliert betrachtet werden darf, sondern alle Aspekte unseres Wirkens berücksichtigt werden müssen. Es geht also nicht nur darum, die THG-Bilanz rein rechnerisch auszugleichen, sondern es auch auf nachhaltige Weise zu tun. Deshalb maßen wir der entsprechenden Überprüfung unserer Maßnahmen und der Entwicklung des BNE-Konzeptes für den Unterricht besondere Bedeutung zu.

Für Deutschland war 2021 der »Earth Overshoot Day« bereits am 4. Mai erreicht. Dies ist der Tag, an dem die Menschen hierzulande aufgebraucht haben, was die Natur uns für das laufende Jahr zur Verfügung gestellt hat. Wir verbrauchen auch heute immer noch mehr natürliche Ressourcen als wieder »nachwachsen« können. Unser ökologischer Fußabdruck (Footprint) ist nach wie vor zu groß und die bisher umgesetzten Maßnahmen (Handprint) reichen in der Summe nicht aus. Im November 2022 erreichte die Zahl der Menschen auf der Erde acht Milliarden und sehr viele von ihnen leben auch heute noch unter gefährdenden und unwürdigen Umständen. Angesichts der globalen Situation sind die dürr-, pandemie- oder kriegsbedingten Einschränkungen bei uns noch vergleichsweise gering, was unsere Verantwortung, konsequent zu handeln, unterstreicht.

Mit 26 aktiven Schüler:innen, Eltern und Mitarbeiter:innen konnte die *Grüne Zukunft* wieder vieles voranbringen. Dabei haben wir auch Unterstützung von vielen Menschen der Schulgemeinschaft bekommen, die nicht offiziell Mitglieder des Vereins sind. Im Einzelnen ist aus den Themenbereichen zu nennen:

Bildung

- Durchführung von zwei Workshops im Oktober 2021 und Mai 2022 mit *CO₂zero* sowie Teilnahme am 2. Nachhaltigkeitskongress der Waldorfschulen im Januar 2022,
- Vorbereitung des Beschlusses im Gesamtkollegium im Februar 2022, den Kita- und Schulbetrieb bis 2030 klimaneutral und nachhaltig zu gestalten und dabei alle Dimensionen der »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (i. F. BNE) zu berücksichtigen,
- Vorlage des Artikels »Bildung für Nachhaltige Entwicklung muss begeistern!« in der Erziehungskunst 3/2021,
- Planung und Durchführung von drei Unterrichtseinheiten zur Vorbereitung der *Fridays-for-Future*-Demonstration in Trier Ende März 2022 und Teilnahme als Waldorfschule,

- Teilnahme an mehreren BNE-Fortbildungen und am 1. BNE-Tag der rheinland-pfälzischen Schulen im Mai 2022, Gestaltung eines Workshops zur CO₂-Bilanzierung,
- Antragsvorbereitung und Entgegennahme des Zertifikats »BNE-Schule« als erste Waldorfschule in Rheinland-Pfalz (Das Zertifikat bewerten wir als eine besondere Anerkennung unserer Schulgemeinschaft sowie der Waldorfpädagogik generell.),
- Organisation und Durchführung von zwei Workshops für die Pädagog:innen im September 2021 und April 2022 zur Frage, wie BNE noch wirkungsvoller in unserem Curriculum verankert werden kann.

Energie

- Fortführung der energetischen Sanierung der Gebäude und Planung der Heizungsumstellung auf regenerative Energieträger gemeinsam mit dem Baukreis und Finanzressort,
- Messung der CO₂-Gehalte in Klassenzimmern je nach Lüftungsverhalten, Blower-Door-Tests zur Überprüfung von Undichtigkeiten der Hülle des Schulgebäudes, Einbau und Testung eines Raumthermostats im Physiksaal,
- Einholung von Angeboten für den hydraulischen Abgleich der Heizung, Antragstellung für Fördermittel, Expertenbefragung zur Optimierung der Lüftungstechnik mit Wärmerückgewinnung,
- Ausarbeitung eines realistischen Absenkpades für die THG-Emissionen bis 2030.

Ernährung

- Vorbereitung eines »Kochdienstes« in der 8. Klasse zur Mitwirkung bei der Planung und Zubereitung des Mittagessens in der Mensa ab September 2022 und Abstimmung mit dem Gesundheitsamt Trier,
- Aushang des wöchentlichen Speiseplans und Aufstellung eines Briefkastens für Kritik und Anregungen,

- Umsetzung der Wünsche laut Ernährungsumfrage, soweit mit dem vorgegebenen Budget möglich.

Mobilität

- Testung der Fahrgemeinschafts-App (mangels Nutzung keine Fortführung nach der Probezeit), Clusteranalyse der anonymisierten Eltern-Adressen zur Bildung von Fahrgemeinschaften,
- Demonstrationen für weniger Autoverkehr vor Schulbeginn/nach Schulende im März 2022, Verkehrszählungen an den neuralgischen Punkten vor/nach den Demonstrationen,
- 3. Online-Umfrage im Februar 2022 in der Elternschaft mit dem Ziel der Reduzierung des Autoverkehrs, Auswertung für eine Masterarbeit von CO₂zero,
- Vorstellung einer 12.-Klass-Jahresarbeit zu alternativen Bus- und Zugfahrplänen für die Region in der Schulgemeinschaft und bei den Stadtwerken Trier im April 2022,
- Teilnahme der Schulgemeinschaft am Stadtradeln im Juni 2022.

Ressourcen

- Einführung von Collegeblöcken statt Übungsheften in jedem Fach zur Verringerung des Papierverbrauchs, Klärung der technischen und pädagogischen Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Endgeräte ab der 11. Klasse,
- Wiedereinführung der Mülltrennung (Papier/ Gelber Sack/ Restmüll) ab Januar 2022 zunächst in der Oberstufe, ab November 2022 im gesamten Schulhaus,
- Vorbereitung einer Baumpflanzaktion auf dem Schulgelände zur Erhöhung der CO₂-Bindung und Beschattung der Schulhöfe.

Unsere THG-Bilanz aus 2019 und die der anderen Schulen wurden nun in den »Schools for Earth CO₂-Schulrechner« von Greenpeace e. V. (i. F. CO₂-Schulrechner) übertragen und durch weitere relevante Daten ergänzt. Angeregte Diskussionen gab es zu folgenden Punkten:

1. In welchem Umfang werden die THG-Emissionen des Verkehrs zur Schule und zurück der Schule/Kita zugeschlagen?
2. Wie wird der Bezug von Ökostrom bzw. eine eigene Stromerzeugung mittels Photovoltaik oder Blockheizkraftwerk in der Bilanz berücksichtigt?
3. Kann durch Kompensation an anderer Stelle die THG-Bilanz verbessert werden?

Die bei der Konzeption des CO₂-Schulrechners einbezogenen Fachleute entschieden sich zur besseren Vergleichbarkeit von Schulen für eine vollständige Einbeziehung des schulbedingten Verkehrs. Da aus ihrer Sicht die meisten Ökostromtarife heute keine zusätzliche Klimaschutzwirkung mehr haben, findet diese keine Berücksichtigung. Dafür wird selbst erzeugter Strom gutgeschrieben, egal ob dieser selbst genutzt oder eingespeist wird. Kompensationsmaßnahmen wie z. B. die Unterstützung von Aufforstungsprojekten wird von den Fachleuten dagegen keine gesicherte Klimawirkung attestiert, da eine langfristige CO₂-Speicherung nicht gesichert sei. Durch diese Faktoren fallen die meisten THG-Bilanzen (nicht nur von Schulen) natürlich deutlich ungünstiger aus.

In unserem Fall erhöhte sich der Gesamtausstoß für 2019 auf 388 t CO₂eq bzw. pro Person auf 0,59 t CO₂eq. Die »Big Points« waren dabei der Verkehr (54 %) und die Heizenergie (33 %). Alle anderen Quellen wie Strom (7 %), Verpflegung (5 %), Wasser (1 %) sowie Beschaffung und Abfall (<1 %) waren im Vergleich dazu »Peanuts«. Unter »Beschaffung« wird derzeit nur der Papierverbrauch gelistet.

Zum Vergleich mit anderen Schulen (Benchmarking) stellt Greenpeace laufend aktualisierte Kennwerte für Heizenergie, Strom, Wasser und Abfall bereit. Bei Heizenergie und Strom wird dabei in benötigte Kilowattstunden pro Quadratmeter Gebäudefläche umgerechnet. Bei Wasser und Abfall erfolgt der Bezug in Kubikmeter pro Person. In folgender Tabelle

sind unsere Werte aus 2019 dem Durchschnitt von 117 deutschen Schulen gegenübergestellt (Stand 14. 01. 2023):

CO ₂ -Quelle	FWS Trier 2019	Deutschland	Einheit
Heizenergie	74,20	101,02	kWh/(m ² *Jahr)
Strom	10,10	19,56	kWh/(m ² *Jahr)
Wasser	2,29	2,31	m ³ /(Person*Jahr)
Abfall	0,04	0,16	m ³ /(Person*Jahr)

Demnach liegen wir in allen vier Bereichen mehr oder weniger unter dem Mittelwert der Schulen, von denen eine vollständige Bilanz vorliegt. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass unsere »Big Points« noch viel zu hoch sind. Da wir ein größeres Einzugsgebiet als staatliche Schulen haben, dürften wir beim Verkehr deutlich über dem Durchschnitt liegen. Um Sondereffekte wegen der Corona-Pandemie auszuschließen, wurde beschlossen, die nächste THG-Bilanz erst für das Jahr 2022 zu erstellen. Weitere Erläuterungen zur THG-Bilanzierung finden sich unter:

<https://co2-schulrechner.greenpeace.de>

Einige Mitstreiter:innen haben aufgrund anderer Aktivitäten oder wegen der Vorbereitung auf Schulabschlüsse ihr Engagement zurückgefahren. Teilweise war auch Enttäuschung darüber zu spüren, dass viele Erwachsene ihre Autonutzung offenbar nicht verringern möchten. Wie gut würde es nicht nur den Schüler:innen tun, vor und nach dem Unterricht mehr zu Fuß oder mit dem Fahrrad unterwegs zu sein! Klar war, dass wir da dranbleiben müssen, nicht nur wegen der THG-Bilanz!

Beschlossen wurde, das Online-Plenum ab September 2022 nur noch einmal im Monat stattfinden zu lassen. Dafür wurde auf Initiative einer Schülerin ein neues Unterrichtsformat konzipiert: Das »Forum« soll einmal monatlich Mittwoch vormittags von 9 bis 9.45 Uhr zu einem speziellen Thema in der Schule stattfinden. Um genügend Nachwuchs zu gewährleisten, würden die Klassen 6 bis 12 aus ihrer Mitte je 2 bis 3 motivierte Schüler:innen delegieren, die in die Planung und Durchführung von Aktionen und Projekten einbezogen und in dieser Stunde vom anderen Unterricht freigestellt werden.

3. Projektjahr 2022/23

Nach Abschluss der zweijährigen Projektbetreuung durch CO_{2ero} wurden wir sozusagen in die Selbstständigkeit entlassen. Gespannt war ich daher auf den Einstieg in das laufende Schuljahr. Würden wir auch ohne externe Betreuung stark genug sein? Die Rahmenbedingungen waren eher noch schwieriger als zu Projektbeginn. Denn die Klimaerwärmung und Biodiversitätsverluste würden u. a. zu noch mehr kriegerischen Auseinandersetzungen und Flüchtlingsbewegungen führen und weltweit Druck auf demokratische Strukturen ausüben. Obwohl die Corona-Pandemie abzuklingen schien, prognostizierten viele Experten eine neue Welle mit diesem oder einem neuen Erreger.

Zumindest war klar, dass es keine Unterrichtsausfälle mehr geben darf, weil der tägliche Austausch in Präsenz unabdingbar fürs Lehren und Lernen ist. Wer sieht und hört, unter welchen Umständen unsere Kollegen z. B. in der Ukraine unterrichten, schwankt immer noch zwischen Fassungslosigkeit über die von Russland verübten Zerstörungen und Staunen über den Mut und den Durchhaltewillen der Bevölkerung dort. Aufrecht hielt mich die Überzeugung, dass es doch unter den bei uns viel besseren Voraussetzungen möglich sein muss, den Pfad in Richtung Klimaneutralität und Nachhaltigkeit weiter zu spuren. In der Tat konnte im ersten Halbjahr einiges bewegt werden:

- Durchführung des hydraulischen Abgleichs unseres Heizungssystems (mit einigen unerwarteten Schwierigkeiten),
- erfolgreiche Erprobung des »Kochdienstes« in der 8. Klasse, Bestückung der Pinwand in der Mensa mit Infos zu nachhaltiger Ernährung,
- Einführung eines »Wolldienstes« in der 2. Klasse zur Aufbereitung der Wolle unserer eigenen Schafe für Handarbeitsprojekte,
- Höhenmessungen und Planung einer Wasserrückhaltefläche in einer von Starkregen geschädigten Gemeinde im Rahmen des Feldmesspraktikums im September 2022,

- Präsentation der *Grünen Zukunft* in der Mitgliederversammlung und in den Klassen 6 bis 12, Begleitung der Kolleg:innen bei der Delegiertenwahl fürs Forum,
- Einführung des neuen klassenübergreifenden Unterrichtsformats *Forum*, Vorbereitung des Baus von Insektenhotels, einer Fahrradtour und eines Second-Hand-Kleidermarktes,
- erstmalige Teilnahme am Weihnachtsbasar im November 2022 mit einem eigenen Infostand, Überprüfung des Basar-Konzeptes im Hinblick auf Nachhaltigkeit,
- Teilnahme am 3. Nachhaltigkeitskongress der Waldorfschulen im Januar 2023 und Planung des ersten eigenen Workshops im Mai 2023.

Darüber hinaus mangelt es nicht an konkreten Ideen und Planungen, die noch der Umsetzung harren:

- Erprobung einer Kulturpatenschaft mit einer außereuropäischen Schule für die Klassen 5 bis 8 in Kooperation mit dem Fachunterricht in Englisch und Französisch,
- Baumpflanzaktion auf dem Schulgelände zur besseren CO₂-Bindung und Beschattung der Schulhöfe,
- Planung einer neuen PV-Anlage und die Nutzung der bestehenden PV-Anlage nach Ablauf der EEG-Förderung 2029 sowie Prüfung der Voraussetzungen für Installation von Ladestationen für E-Bikes und ggf. E-Autos,
- Kooperation mit ADFC und VCD: »gemeinsamer Schulweg zu Fuß + begleiteter Schulweg mit dem Rad«
- Einführung einer Haltebucht für Eltern, die ihre Kinder zur Kita / Schule bringen, um die Gefährdung der Fahrradfahrer und Fußgänger zu verringern,
- Erstellung eines Zeit- und Investitionsplan für die Erneuerung der Heizungsanlage,

- noch mehr Kooperation zwischen Küche und Gartenbau und Schaffung geeigneter Lagerungsmöglichkeiten für das im Schulgarten erzeugte Gemüse,
- Planung und Durchführung des nächsten BNE-Workshops fürs Kollegium und mehr Zusammenarbeit mit unserer Kita und Ganztagschule,
- mehr Kooperation mit außerschulischen Partnern, z. B. mit dem Klimaschutzmanagement in Stadt und Landkreis, mit der Lokalen Agenda 21 Trier und ortsansässigen Betrieben,
- mehr Netzwerkpflge mit den anderen *CO_{2zero}*-Projektschulen und BNE-Schulen in Rheinland-Pfalz.

Fazit

Dank der guten Betreuung von *CO_{2zero}* konnte die *Grüne Zukunft* erfolgreich etabliert und in die Struktur unserer Schulgemeinschaft eingebunden werden. Es war wichtig, alle Beteiligten durch Berichte auf unserer Homepage und im Jahrbuch immer auf dem Laufenden zu halten. Die niederschwellige Einbeziehung der Mittelstufe ins *Forum* begann vielversprechend. Offenbar sind die jüngeren Schüler:innen besonders begeisterungsfähig. Kann man sie bei der Stange halten, wird zusätzlich Stabilität vermittelt. Gerade für Schüler:innen, die später in die Klasse kamen oder weniger in die Klassengemeinschaft eingebunden sind, eröffnen sich neue Gestaltungsmöglichkeiten. Die Begegnung mit älteren Schüler:innen und Erwachsenen auf Augenhöhe spornt an und lässt genug Freiheit für eigene Ideen und Aktionen. Diese positive Entwicklung gilt es nun zu verstetigen und dafür zu nutzen, die Einsparung von Energie und Ressourcen verstärkt voranzutreiben. Die nächste THG-Bilanzierung wird zeigen, ob unsere Arbeit diesbezüglich schon Früchte getragen hat. Ob wir die Klimaneutralität bis 2030 erreichen, ist jedenfalls noch nicht gesichert.

Die Erprobung des BNE-Konzeptes mit dem Ziel, in jedem Fach und für jede Altersstufe eine BNE-Unterrichtseinheit zu erproben und zu dokumentieren, dürfte in diesem Schuljahr wohl nicht mehr zu schaffen sein. Der nächste Workshop mit allen Pädagog:innen wird zeigen, ob es uns

gelingt, das Kollegium mitzunehmen und klar zu machen, dass die Einbeziehung der BNE-Aspekte mittelfristig keinen Mehraufwand bedeutet, sondern durch die alters- und fächerübergreifenden Synergieeffekte zu mehr Lernerfolg und Zufriedenheit führen wird. Das setzt natürlich voraus, dass alle Beteiligten bereit sind, gewohnte Pfade auch einmal zu verlassen und Neues zu erproben. Denn die Herausforderungen werden in vielerlei Hinsicht noch zunehmen. Gerade wir Erwachsenen sollten uns also immer auch als Lernende wahrnehmen, um den Schüler:innen mit allem, was sie mitbringen, gerecht zu werden und ihnen einen guten Start in die weitere Ausbildung und ein eigenständiges Leben zu garantieren.

Dank

Mein Dank gilt vor allem den aktiven Mitstreiter:innen, die an Aktionen teilgenommen oder an konkreten Maßnahmen mitgemacht haben. Besonders danke ich unseren Ingenieuren, die viel ehrenamtliche Energie in unser Schulgebäude gesteckt haben. Den Hausmeistern, dem Küchenchef, dem Gartenbaulehrer und der Verwaltung danke ich für ihre Kooperationsbereitschaft und Mitwirkung. Dem Vorstand und der Geschäftsleitung sei für die unkomplizierte Datenbereitstellung und Rückendeckung gedankt, genauso allen Schüler:innen, Eltern und Mitarbeiter:innen, die sich eingebracht oder unsere Arbeit wohlwollend unterstützt haben. Dem Team von *CO₂ero* danken wir für ihre professionelle Begleitung während der ersten zwei Jahre, die immer optimistisch, konstruktiv und lösungsorientiert war.

Kontakt

Die ausführlichen Jahresberichte mit Quellenangaben sind im öffentlich zugänglichen Teil unserer Cloud zu finden:

<https://cloud.co2ero.de/s/CMgswSMayZAiAZL>

Dort kann auch unser BNE-Konzept im Jahresbericht 2021/22, Anlage 3, eingesehen werden. Konstruktive Anregungen nehmen wir gerne entgegen unter:

gruenezukunft@waldorfschule-trier.de

Torsten Meyer-Oldenburg, Sophia Dasch,
Gunter Keller, Kristin Schulze

Kompass einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Waldorfschulen

Wie können wir Kinder und Jugendliche sowie uns als Erwachsene dazu befähigen, ein nachhaltiges und zugleich gelingendes Leben zu realisieren? Lernen, die Welt zu verändern!

Wenn wir heute aufmerksam unsere Welt mit ihrem lokalen sowie globalen Zeitgeschehen verfolgen, wird uns immer bewusster, dass wir vor großen ökologischen und zugleich gesellschaftlichen Herausforderungen und Veränderungen stehen. Sie betreffen die persönliche, lokale und globale Ebene. Dabei geht es um die Zukunftsfähigkeit unseres Planeten Erde und damit auch um die Zukunftsfähigkeit der Menschheit. Es geht darum, ob wir eine Lebensweise entwickeln können, die uns sorgsam, sparsam und rücksichtsvoll mit unseren materiellen Ressourcen sowie unseren Mitlebewesen umgehen lässt und zugleich zu einem guten Leben führen kann. Es geht um eine große Transformation – eine umfassende Veränderung.

Diese Transformation wird alle Bereiche unserer Gesellschaft erfassen, unsere Wirtschaft, also die Art und Weise, wie wir produzieren, Dinge verbrauchen und wie wir arbeiten, aber auch unsere Politik und die Weise, wie wir zusammenleben. Unsere kulturellen Werte, unsere Bildung und unsere Vorstellungen von einem guten Leben werden sich verändern müssen. Das gute Leben ist dabei sowohl ein ethisch sinnvolles als auch ein schönes Leben, ein Leben, in dem wir lernen, solidarisch zu sein sowie die planetaren Grenzen zu achten.

Was ansteht – und wir sind schon mitten drin – kann in Anlehnung an Karl Polanyi als »Great Transformation« bezeichnet werden (Polanyi 2017; Schneidewind 2019; Dixson-Declève et al. 2022). Was wir erleben, ist eine Transformation, die unsere Haltungen, Werte, Normen, Vorstellungen, Gedanken, Gefühle, Wahrnehmungen und Handlungen betreffen und verändern wird. Und dies wird sowohl jeden Einzelnen als auch jede einzelne Gesellschaft betreffen und wachrufen. All dies hat auch wesentliche

Folgen sowohl für die Bildung in der Schule wie auch in den Hochschulen und in der Ausbildung der Lehrer:innen. Denn Bildung soll den heranwachsenden Generationen Zukunft, ja verschiedene Zukünfte erschließen, die menschlich und gut sind.

»Die Quintessenz ist, dass wir ... die Qualitäten finden und verfeinern müssen, die einzigartig für uns Menschen sind«, schließt Andreas Schleicher im OECD Lernkompass 2030 (S. 6) und fährt fort: *»Es werden unsere Vorstellungskraft, unser Bewusstsein und unser Verantwortungsgefühl sein, die uns helfen ..., die Welt zum Besseren zu gestalten. Erfolg in der Bildung heißt heute nicht nur Sprache, Mathematik oder Geschichte, sondern ebenso Identität, Handlungsfähigkeit und Sinnhaftigkeit. Es geht darum, Neugier und Wissensdurst zu wecken, den Intellekt für Neues zu öffnen. Es geht um Mitgefühl, darum, die Herzen zu öffnen. Und es geht um Mut, um die Fähigkeit, unsere kognitiven, sozialen und emotionalen Ressourcen zu mobilisieren. Das werden auch unsere besten Mittel gegen die größten Bedrohungen unserer Zeit sein: die Ignoranz – der verschlossene Verstand, der Hass – das verschlossene Herz – und die Angst – der Feind von Handlungsfähigkeit.«*

So beschreibt er, in zwar nicht benanntem Bezug, aber in deutlicher Übereinstimmung mit der *Theorie U* von Otto Scharmer (2011) die aktuellen Aufgaben der Bildung. Fast scheint es, als wolle der Direktor für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) bei der OECD die Erfindung sowie Potentiale der Waldorfpädagogik erörtern, die auf diesen Werten basiert.

BNE und Waldorfpädagogik – eine Standortbestimmung

Unsere Aufgabe als Erwachsene, als Eltern, Lehrende und Zeitgenoss:innen ist es, unsere Kinder und Jugendlichen nicht nur auf bekannte, sondern zugleich auf neuartige Aufgaben und Herausforderungen vorzubereiten, die auch wir selbst in vielen Bereichen noch gar nicht kennen. Für diese Zukunft bedarf es einerseits bekannter und bewährter Fähigkeiten wie z. B. zuhören, lesen und schreiben oder einer Medienkompetenz. Zugleich müssen auch Fähigkeiten erlernt werden, die bisher weniger relevant

erschieden oder zu wenig beachtet wurden, wie insbesondere Zukunft und ihre Möglichkeiten erahnen, ersinnen und (er-)finden zu können (Futures Literacy als Zukunftsfähigkeit) und im gesellschaftlichen Raum aktiv und mitverantwortlich gestaltend zu sein.

Wenn es uns gelingt, Kinder und Jugendliche so zu bilden, dass sie weltzugewandt und weltgewandt werden, dass sie Aufgaben und Herausforderungen annehmen, daran wachsen und die materielle, lebendige und soziale Welt aus Erkenntnis mitgestalten und verändern können und wollen – und wir dazu diese Eigenschaften selber erworben haben – dann haben die Waldorfschulen ihre wichtige Rolle in der Transformation wohl gefunden.

Erlebnisfähigkeit und Urteilsfähigkeit in Gestalt einer »anteilmehmenden Erkenntnistheorie«, die Fähigkeit, gute Zukunftsmöglichkeiten finden zu können (Futures Literacy) sowie Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit sind unserer Meinung nach die bedeutsamsten Fähigkeiten einer zeitgemäßen Bildung besonders für nachhaltige Entwicklung. Sie werden nun kurz gemeinsam eingeführt und anschließend einzeln skizziert.

In einer »anteilmehmenden Erkenntnistheorie« geht es neben dem Wissenserwerb vor allem darum, Dinge, Prozesse und Lebewesen ganzheitlich zu erfassen, sich mit ihnen – und in der Schule also mit den sie betreffenden Erfahrungs- und Lern- und Erkenntnisinhalten – tiefgründig zu verbinden und in Empfänglichkeit zu ihnen und in großer Aktivität ein umfassendes und anteilmehmendes Verständnis zu erwerben (vgl. Steiner 2011).

Eine dafür ausgesprochen gut geeignete sowie seit Gründung der Waldorfschulen bewährte Vorgehensweise und die deshalb zentrale Methode der Waldorfpädagogik ist die des pädagogischen Dreischritts »Schluss – Urteil – Begriff« (Steiner 1992, S. 133 ff).

Im ersten Schritt (Schluss) erschließt sich der Mensch etwas Neues, nimmt dieses ihm oder ihr gegenüber möglichst eindrucksvoll mit den Sinnen wahr, erlebt dies in seinen oder ihren Empfindungen und erfährt dieses Neue in vielerlei Facetten. Ein Beispiel ist die Tierkunde in der 4. Klasse, in welcher sich die Kinder mit verschiedenen Tiergruppen beschäftigen und z. B. Vögel beobachten.

Im zweiten Schritt des Urteilens werden nachspürend und nachdenkend die Qualitäten, Besonderheiten und Relationen beleuchtet,

abgewogen, herausgefunden und schließlich das Charakteristische Schritt um Schritt erfasst und entwickelt. Die Klasse erarbeitet sich z. B. die körperliche Gestalt der Vögel und die Zusammenhänge zu ihrer Lebensweise, ihre Bewegungen und ihr Verhalten, ihre Ernährung in Relation zu ihrem Lebensraum, ihren Gesang und unsere Freude darüber.

Im dritten Schritt (Begriff) ringt man darum, aus den vorigen Erkenntnissen Wesen und Kern der »Sache« zu begreifen, die Idee zu verstehen und vielleicht eine Art Regel zu formulieren. Was nun ein Vogel im Gegensatz zu einem Löwen, einem Rind oder einer Fledermaus ist, könnte Ansatzpunkt sein.

Eine solche Methodik bildet zu einer großen individuellen Erlebnisfähigkeit und fundierten Urteilsfähigkeit aus; sie prägt zugleich fundamentale Ziele einer ganzheitlichen Bildung sowie einer BNE. Der subjektive, individuelle Mensch wird damit zum Ort und Geschehen der Erkenntnis (vgl. Müller 2021: S. 99) – es ist der einzige Ort, der letztlich möglich ist, selbst in einer kooperativen Vorgehensweise und in einer gemeinsamen Erkenntnissuche. Hier liegt eine der Bedeutungen des Individuums. Eine (Klassen-)Gemeinschaft kann dieses Geschehen oft erleichtern, bedeutend intensivieren oder sogar in einer Aufteilung von Aufgaben oder Rollen auch erst möglich machen. Dennoch ist es der individuelle Mensch, der Schauplatz des Erlebens und der Erkenntnis ist.

Dass ein tiefes Verstehen der Welt erst eröffnet wird und erlebt werden kann, setzt voraus, dass eine Begegnung mit der Welt nicht alleine kognitiv, abstrakt oder intellektuell bleibt, sondern angereichert mit Empfindungen und Einsichten – also individuellem Finden – der Lernenden ist. Weg und Ziel sind die Bildung ästhetischen Empfindens sowie moralischen Mitempfindens und Empathie, die Ausbildung von emotionaler Intelligenz, um ein angemessenes und auch kräftigendes Urteilsvermögen erlangen zu können. Hier liegt auch ein wesentlicher Grund für die außerordentliche Stellung des Künstlerischen, also der vielseitig forschenden, ausprobierenden und schöpferischen Aktivitäten im weiteren Sinne im dafür freilassenden Curriculum der Waldorfpädagogik (vgl. Keller 2015). Diese schöpferischen Fähigkeiten braucht es, um Neues, das etwas anders ist als nur die weitere Beibehaltung und Fortsetzung des Alten und bereits Bekannten, errahnen, (er-)finden und in die Zukunft entwickeln zu können (s. Futures Literacy als Zukunftsfähigkeit).

Die vier essentiellen Fähigkeiten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhalten unserer Ansicht nach folgende vier Kerntätigkeiten. Sie werden im Folgenden getrennt skizziert. Im Bildungsprozess ergänzen, verschränken, verstärken und befruchten sie sich jedoch wechselseitig.

1) Erlebnisfähigkeit

Erlebnisfähigkeit ist die Fähigkeit, Eindrücke wie Wahrnehmungen oder Gedanken aufzunehmen, sie individuell in sich sowie in einer Gemeinschaft co-kreativ zu verarbeiten und dabei reicher zu werden. Um ein Erlebnis zu gewinnen, das individuell berührt, ist es für eine Person insbesondere wichtig, wach, offen und präsent zu sein, sich wirklich einlassen zu können, wahrzunehmen und über vielfältige Sinnesfähigkeiten sowie über eine bereichernde emotionale Eindrucksfähigkeit zu verfügen. Schönheit, Ästhetik und Freude an der sinnlichen Welt, aber auch das altersgemäße Erleben ihrer Gegenteile (wie etwa Scheußlichkeit, Gefahr und Leid) sind hierfür unersetzliche Energiequellen. Dabei gibt es Fähigkeiten zum Erleben auf der sinnlichen, seelischen sowie geistigen Ebene. So wird es möglich, dem jeweiligen Alter entsprechende vielfältige Informationen zu gewinnen, sei es in der Wahrnehmung, in einer direkten Kommunikation und auch über alle Arten von Medien (u. a. Medienkompetenz). Die Informationen werden dabei durch die eigene Person anteilnehmend erfahren und erlebt, sie bereichern die Person. Dabei wird eine vielleicht sogar neue Beziehung geknüpft, welche in den folgenden Tätigkeiten intensiviert, zu Interesse und einem Interbeing werden kann (vgl. Eisenstein 2019: S. 360).

Insbesondere im Lernfeld der BNE werden Kinder und Jugendliche oft mit angsteinflößenden Nachrichten konfrontiert, die zum Beispiel Klimangst (»Climate Anxiety«) hervorrufen können, oder zu lähmenden emotionalen Bewältigungsstrategien führen. Diese Strategien können sich beispielsweise in einer Leugnung des Problems oder Gleichgültigkeit gegenüber Umweltverschmutzung ausdrücken (Hamann, Baumann, Löschinger, 2016). Deshalb ist es wichtig, den Heranwachsenden altersgemäß Fähigkeiten mitzugeben, diese Nachrichten adäquat zu verarbeiten und auf eine Weise zu erleben, dass ihnen mit Handlungsfähigkeit gestaltend begegnet werden kann.



Abb. 1

*Honig gewinnen in der Bienenepoche
in der 2./3. Klasse (Foto: Dornhöfer)*

Die relevanten Erlebnisse werden dann im Prozess des Urteilens erneuert und vertieft.

2) Urteilsfähigkeit in komplexen Zusammenhängen

Isoliertes Faktenwissen über z. B. die einzelnen Nährstoffe in Lebensmitteln oder die Wirkung der Klimagase in der Atmosphäre zu erwerben, sind nur wichtige Anfänge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Im Prozess des Beurteilens werden die einzelnen Tätigkeiten, wie insbesondere relevantes Wissen zu erwerben und dann über Wissen zu verfügen, dies und seine Verknüpfungen zu verstehen, ganzheitlich zu denken und Komplexität zu beachten, im Sinne einer Entwicklungspsychologie altersgemäß und zunehmend bewusster ergriffen. Bei Urteilsfähigkeit geht es also darum, wichtiges Faktenwissen zu gewinnen und dieses mit weiteren Ebenen des Wissens sowie mit Erfahrungen und darüber hinaus auch mit Werten zu verknüpfen. Deshalb sind fächerübergreifendes Unterrichten, in welchem die Themen und Erfahrungen vernetzt werden, sowie das Vertiefen eines Themengebietes über mehrere Klassenstufen hinweg so wichtig. Durch ein Wiederaufgreifen in Variationen kann eine vertiefende Einsicht gewonnen werden. Hier verbindet sich das Prinzip des hermeneutischen Zirkels mit der Bedeutung des Wiederholens aus der Lernpsychologie.

Dabei verbinden sich die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten mit dem Prozess des Gewinnens von Erkenntnis: Die Quintessenz ist, dass wir die Qualitäten finden und verfeinern mögen, die dem Ideal der Humanität entgegenkommen (vgl. Schleicher 2020: S. 6).

Das Erlernen von Urteilsfähigkeit sowie angemessen zu urteilen ist zum einen ein individueller Erkenntnisprozess und zum anderen sehr häufig ein gemeinschaftliches Geschehen. Viele dieser Schritte bedürfen dafür auch kommunikativen Handelns mit Empathie-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie interkultureller Kompetenz (vgl. Hattie 2013: S. 308).

Informationen (Wissen und Erfahrungen als faktisches Wissen) sind dabei auch mit Werten (deontischem Wissen) angemessen zu verknüpfen. Was »angemessen« heißen mag, muss für jedes Objekt erst speziell ergründet werden.

Reflexion begleitet und befruchtet als kritisches Beurteilen dieses Geschehen.

Der Prozess des Urteilens führt dann dazu, den Kern oder das Wesen eines Gedankens oder Gegenübers schrittweise mehr und mehr zum Bewusstsein zu bringen. Damit verwandelt sich das Urteilen bereits zu einem Erahnen, einer der Dimensionen des Zukünftigen.

3) Futures Literacy als Zukunftsfähigkeit: Zukünftiges (er-)finden und erkennen

Hier geht es um die Fähigkeiten, Zukünftiges, »Dinge« mit Keimkraft und Entwicklungspotenz sowie Wege, welche in die Zukunft führen, erahnen, wie ein:e Spurenleser:in erkennen und lesen zu können, wie ein:e Künstler:in finden – aber auch erfinden zu können (Meyer-Oldenburg 2004). Die UNESCO beschreibt dies folgendermaßen: Futures Literacy als Zukunftsfähigkeit ist das Vermögen, welches es Menschen ermöglicht, die Rolle der Zukunft in dem, was sie sehen und tun, besser verstehen zu können. Sie stärkt die Vorstellungskraft, die Imagination, verbessert unsere Fähigkeit, uns vorzubereiten, Energie zu schöpfen und zu erfinden, wenn Veränderungen eintreten.



Abb. 2

Auf der Messe für Nachhaltigkeit in Mainz wird die Schülergenossenschaft Walforma präsentiert (Foto: Meyer-Oldenburg)

Futures literacy »is a capability. It is the skill that allows people to better understand the role of the future in what they see and do. Being futures literate empowers the imagination, enhances our ability to prepare, recover and invent as changes occur«.

(www.en.unesco.org/futures; Dezember 2022)

»Das Besondere an uns Menschen ist, dass wir uns mit einer entstehenden Zukunft in Verbindung setzen können«, schreibt Otto Scharmer (2019: S. 26 f.), und: »Genau das zeichnet uns als Menschen aus. Wir können die Muster der Vergangenheit sehen, durchbrechen und neue Muster schaffen.«

Ganz ähnlich nähert sich Viktor Frankl den Fähigkeiten der Futures Literacy; er nennt diese geistige Vorwegnahme Intuition, das »Erschauen« eines noch nicht Seienden. Dies geschehe in der Intuition mit dem Gewissen dafür, was in der Zukunft sein soll, und zugleich mit der Liebesfähigkeit für das, was an Potentialen eines geliebten Gegenübers existiert (Frankl 1993: S. 67). Liebesfähigkeit und Erkenntnisfähigkeit sind also dafür entscheidend und auf ihnen Mut zu gründen.

Gibt es schon weitgehend bekannte und geeignete Wege in die Zukunft, so sind sie hier individuell neu zu erlernen; sind sie noch nicht bekannt, so sind bestehende Wege fortzuführen, Neues zu erkennen und zu



Abb. 3 *Fridays for Future* (Foto von FFF)

finden. Die große Transformation, vor der wir stehen, ist in vielen Facetten eine solche neue, für uns gemeinsam neu zu findende Zukunft. Denn »die Zukunft, die wir wollen, muss erfunden werden, sonst bekommen wir eine, die wir nicht wollen« (Josef Beuys).

Geschähe alles in die »Zukunft Führende« von selbst, ganz automatisch und ohne unser Zutun, wäre eine Erfahrung des Gestaltens, die Welt zu verändern, und der Selbstwirksamkeit gar nicht möglich. Gerade weil erst unser Zutun eine Wendung – auch aus der Not – bewirken kann, weil etwas notwendig verändert werden soll und kann, weil also Transformation möglich und sinnvoll ist, werden diese Erfahrungen des individuellen und gemeinschaftlichen Gestaltens erst eröffnet. Also wäre es in dieser Betrachtung gar nicht richtig, wenn die Welt schon fertig oder perfekt wäre; sie muss also offen, herausfordernd und imperfekt sein.

Für das Lesen und Finden von verschiedenen Zukünften sind solche Fragen wie diese klar und offen zu bewegen: Wer bin ich und wer will ich sein? Was ist mein und was unser Ding? Wie kann und wie soll unsere Zukunft und – damit verbunden – die anderer Lebewesen werden? Was wollen wir und was ist gut und sinnvoll?

Auf der Spur nach Sinnhaftigkeit braucht es Vorstellungsvermögen und Fantasie sowie Offenheit und Möglichkeit für Intuition und ein Gespür für sie. Lösungen und Alternativen sind zu finden, zu erfinden und zu entwickeln und dafür auch Widersprüchlichkeit zu überbrücken (vgl.

Schleicher 2020: S. 6; Scharmer 2011) und schließlich zu probieren und in Prototypen auszuprobieren, zu testen und zu realisieren.

4) Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit – aus Erkenntnis handeln können

Nur im Handeln selbst kann Handlungs- und Gestaltungskompetenz erlernt werden. Eine Erkenntnis, dass und wie gehandelt werden sollte, ist eine notwendige Vorbedingung, bleibt aber ohne konkrete Realisierung nur Theorie. Der Mangel an Umsetzung von Erkenntnissen, speziell zur Erreichung von Nachhaltigkeit, ist vielfach beklagt worden.

»Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten« (Kultusministerkonferenz 2021). Zu ergänzen ist zu dieser individuellen Handlungskompetenz eine, die auf den Ebenen von Institutionen und Strukturen im sozialen und politischen Raum geschehen muss.

Und meist führt erst das eigene Handeln dazu, dass die Bedeutung eines Inhaltes wirklich erfasst werden kann und im wirklichen Sinne bildet. Diese große Bedeutung für die Bildung hat dazu geführt, dass sich das »Curriculum« der Waldorfschulen in einigen Bereichen erheblich von dem anderer Schulen unterscheidet. Dabei sind als bestimmende Prinzipien eine ganzheitliche und auf Nachhaltigkeit zielende Pädagogik klar erkennbar (explizit in der sog. (waldorfpädagogischen) Handlungspädagogik, vgl. Guttenhöfer 2013). Erst wenn z. B. ein Mensch Getreide selber angebaut, gepflegt, geerntet und als Brot gebacken hat, erfasst er wesentliche Elemente eines Getreides, die Bedeutung des Bodens, der Weise des Anbaus etc.

Die relevante Frage – in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts – ist nun, wie in der Gegenwart – die gewählte – Zukunft bereits Realität werden kann, wie ein Weg zu ihr beschritten werden kann? Dafür werden Versuche gemacht und ausgewertet, Prototypen entwickelt sowie experimentell ausprobiert und damit schon neue Wirklichkeiten geschaffen.

Die Dinge werden erlebt und erkannt, es wurde geklärt, was verändert werden soll, nun gilt es Initiativkraft, Begeisterungsfähigkeit, Mut, Wille



Abb. 4 Kinder beim Pflanzen (Foto: Climate Visuals)

und Durchhaltevermögen aufzubringen. Die Willensschulung ist elementarer Bestandteil der Waldorfpädagogik und findet ihren Ausdruck in vielfältigen Projekten, Praktika sowie praktischen und künstlerischen sowie musischen Fächern, bei denen es neben den zu lernenden Inhalten und Fertigkeiten immer auch um das Beginnen, Üben und Durchhalten sowie Fertigstellen geht.

Erst als Akteurin und Akteur lassen sich Welt, Systeme, die eigene Person und andere Persönlichkeiten wirklich begreifen. Erst hier entwickeln sich Ich-Erleben und zugleich Selbstwirksamkeit, Resilienz und in ihrem Zusammenhang individuelle und gesellschaftliche Verantwortung. Ich-Erleben und Welt-Erleben finden sich Im-sich-Verbinden (vgl. Antonovsky 1997 zur Salutogenese). Und dieser Sinn schenkt zugleich oft Freude, eine Quelle, die für die nachhaltige Entwicklung allzu oft vernachlässigt wird und doch so unersetzbar ist.

Fazit

Fasst man die vier genannten Gesichtspunkte zusammen, hat man das umschrieben, was in weiten Teilen mit Erziehung zur Freiheit und dem Begriff »ethischer Individualismus« gemeint ist und erst in ihrem Zusammenklang zu der Fähigkeit werden kann, aus einer der Welt zugeneigten Erkenntnis zu handeln. Es ist die Fähigkeit, sich selbständig Erkenntnisse

zu erwerben, ein ästhetisches Empfinden auszubilden, Perspektivwechsel zu vollziehen und damit die Welt in Mitgefühl und Empathie aus der Sicht anderer sehen, entsprechend handeln und Verantwortung übernehmen zu können. Dies schließt die Ausbildung von Werten und Ethik mit ein und die Möglichkeit, ein authentisches, wirklich persönliches Leben führen zu können (Steiner 1987; vgl. Keller 2010).

Für die heutige BNE erscheint es uns wichtig, in der Waldorfpädagogik die folgenden drei Bereiche stärker zu entwickeln:

1. Fähigkeiten anzulegen, die sich auf ein Erspüren und Finden von möglichen Zukunftspotentialen und gewünschten Zukünften richten; diese Zukunftsfähigkeit wurde bereits als Futures Literacy eingeführt (new institute 2022). Neue Erkenntnispotentiale könnten über die Imagination, Inspiration und Intuition erschlossen werden.
2. Gleich ab Beginn der Schulzeit vermehrt in die konkrete Tat zu kommen, also Erleben, Erkennen und Handeln zu verknüpfen.
3. Auseinandersetzung und Gestaltung soll immer auf das gegenwärtige Leben mit seinen Herausforderungen und immer wieder auch politisch im Sinne der Nachhaltigkeit sein, so dass dies spürbar über das normale Schulgeschehen hinausgeht.

Diese neuen Herausforderungen verändern nicht nur die Aufgaben für die Kinder und Jugendlichen im Unterricht, sondern zugleich auch Rolle der Lehrenden und damit ihrer Ausbildungsorte.

Grundsätzlich behaupten wir, dass die Waldorfschulen vielfach vorbildlich und bewusst mit dem Thema Mensch und Umwelt umgehen und sich schon lange einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet fühlen. Das gilt nicht nur für die ökologische, sondern auch für die ökonomische Nachhaltigkeit sowie für soziale und kulturelle Entwicklung zu einer schöpferischen Menschlichkeit, zur Humanität.

Dabei verfügt die Waldorfschulbewegung in vielen Bereichen über einen entsprechenden »Lehrplan«, um sich sinnvoll an der Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft zu beteiligen. Dieser kann einen wertvollen Beitrag in der aktuellen Diskussion zur BNE leisten (siehe best

practices). Ergänzend haben wir exemplarisch klassenstufen-übergreifende und schulganze Projekte dargestellt.

Zugleich gibt es auch einige Bereiche, in welchen in der heutigen Waldorfpädagogik nach ihrer Gründung vor über 100 Jahren Entwicklungsbedarf besteht. Um unsere Jugend nachhaltig weltzugewandt und weltgewandt auszubilden, werden exemplarisch nun folgend einige Themen und Fächer dargestellt. Diese sind Beispiele für Projekte zur Mitgestaltung und Partizipation, die wir jetzt tun müssen und können.

Dabei ist diese Darstellung nur exemplarisch und nicht erschöpfend gemeint, sondern sie möge für Sie und euch anregend sein, anregend auch in dieser Hinsicht, Ihre Erfahrungen einzubringen.

Bewährte Modelle für Best Practices in Waldorfschulen

Unterstufe: Es ist gut, auf der Welt zu sein

1. **Klasse:** In wöchentlichen Wander- oder Waldtagen erleben die Kinder Natur als spannenden, zauberhaften und heimatlichen Ort. Sie sprechen Gedichte und singen Lieder, um ihre Welt in den Jahreszeiten und -festen zu erleben, malen dazu Bilder und lernen z.B. die Buchstaben in diesen Zusammenhängen kennen.
2. **Klasse:** In der Klasse wird u.a. das Leben des Franz von Assisi erzählt und erlebt, als Lebensweg eines Menschen, der ein spirituelles Leben zu seiner irdischen Mitwelt fand.
3. **Klasse:** Traditionell findet hier die Ackerbau- sowie die Hausbauepoche statt, Handwerker:innen werden besucht, z. B. Brot gebacken. In der Klasse wird von der Schöpfung der Welt und der Vertreibung aus dem Paradies erzählt.
4. **Klasse:** Die erste Menschen- und Tierkundeepoche findet statt; so zeigen sich Verbindungen und Unterscheidung von Tieren und Menschen zugleich: Die Mitwelt wird mehr und mehr zur bewussten Innen- und Außenwelt.

Mittelstufe: Suche nach Schönheit und Wahrheit

5. **Klasse:** Die Epoche der Pflanzenkunde eröffnet tätig die Themenfelder einer nachhaltigen Ernährung. Ernte aus dem Garten wird in der Schulküche weiterverarbeitet.
6. **Klasse:** Nun werden die Kinder mit dem Festesten und dem Reich der Mineralien der Erde insbesondere in der Gesteinskunde bekannt gemacht.
7. **Klasse:** In Biologie lernen die Kinder die inneren Organe des Stoffwechsels sowie die grundlegenden Substanzen der Nahrungsmittel und ihre Wirkungen kennen.
8. **Klasse:** In der organischen Chemie lernen die nun Jugendlichen Grundbaustoffe des Lebens und der Lebensmittel kennen.

Oberstufe: Wahrheit als Frage – Learn to change the world

9. **Klasse:** Im Verlauf des üblichen Landwirtschaftspraktikums lernen die Jugendlichen im praktischen Tun die Schritte eines professionellen Ablaufes zur Erzeugung von Nahrungsmitteln kennen.
10. **Klasse:** Im Gartenbau werden Kulturpflanzen, i. d. R. junge Obstbäume veredelt.
11. **Klasse:** In der Wirtschaftskunde befassen sich die Schüler:innen mit der Art und Weise, wie Güter und Dienstleistungen in den verschiedenen Gesellschaftsformen erzeugt, veredelt und verteilt werden.
12. **Klasse:** Den Schüler:innen wird Raum gegeben, sich mit sozial-ökologischen Themen zu befassen, die sie beschäftigen, begründete Positionen zu finden und Selbstwirksamkeit zur Transformation zu entfalten.

Aufruf zur Gestaltung und Entwicklung:

Was sollen und können wir noch besser tun?

Drei Beispiele werden hier zur Diskussion vorgestellt: Das erste Beispiel für die Unterstufe verbindet Inhalte der Nachhaltigkeit vorrangig fächerübergreifend (vgl. horizontaler Lehrplan), das der Mittelstufe mehr

klassenstufen-, aber auch fächerübergreifend (vgl. vertikaler Lehrplan) und das der Oberstufe soll besonders die Selbstwirksamkeit und Verantwortung stärken. Sie alle sind handlungsorientiert in dem Sinne angelegt, dass Erkenntnis und Handlungskompetenz verknüpft sind. Die Beispiele entsprechen einer Passung, dem sog. epistemic fit, für die jeweilige Altersgruppe.

Unterstufe: Es ist gut, auf der Welt zu sein

Bereits in der 2. Klasse beginnen Tätigkeiten im Garten oder auf einem Schulbauernhof, wo die Kinder ihrem Alter entsprechende Aufgaben erfolgreich bewältigen können. Diese sind z. B. Hühner zu versorgen, Sommerblumen zu pflanzen oder ein kleines Biotop anzulegen. In einer Epoche über die Bienen wird ihre Lebensweise kennen gelernt, aber auch praktisch Futtersaft zubereitet, besondere Insekten-Blumen gesät, Honig geerntet und geschleudert und auf diese Weise ein Verständnis aus der praktischen Aktivität für das Leben und Wesen der Bienen erworben. Es könnte sogar der Honig über eine Schüler:innen-Genossenschaft verkauft werden.

Die Tätigkeiten im Garten oder auf einem Schulbauernhof werden die nächsten Schuljahre fortgesetzt. Dabei findet stets ein Üben der Sinne, ein Nachreifen der basalen Sinne statt.

Aus dem Erleben der Natur und ihrem Reichtum wird die Frage sehr naheliegend, was wir als Klasse für die Lebewesen in der Natur tun können. Ein Projekt zum Artenschutz für bedrohte Tierarten könnte gut in der Klasse in Beteiligung der Kinder organisiert und durchgeführt werden; zugleich kann dieses in Wort und Bild von den Kindern dokumentiert und an eine Zeitung gesendet oder für einen Wettbewerb eingereicht werden.

Mittelstufe: Suche nach Schönheit und Wahrheit – am Beispiel von Nahrung – Ernährung – Kultur

Der rote Faden ist die Erkundung der Frage: Wie können wir uns ernähren, dass es gut und schön für uns sowie für unseren Planeten ist? In Geographie ist die gesamte Welt das Thema, die natürlichen Voraussetzungen als Grundlage der Kulturen: Landwirtschaftung und Nahrungsmittel

werden besprochen, biologische und kulturelle Diversität werden kennen gelernt. Dabei können Wochenpläne für eine gesunde Ernährung aufgestellt, Mengen berechnet und eingekauft sowie Speisen verschiedenster Kulturen gemeinsam gekocht werden. In Botanik lassen sich Pflanzen betrachten, in naturwissenschaftlichen Experimenten können beispielsweise Bedingungen des Wachstums erkundet werden oder chemische Nachweisreaktionen stattfinden, in Kunst können Pflanzen und Landschaften gezeichnet und gemalt werden (vielleicht sogar mit Pflanzenfarben), im Gartenbau lernen die Kinder Kulturtechniken, in den Fremdsprachen erfahren sie Neues über die Landwirtschaft in den jeweiligen Ländern oder man spricht sogar Französisch in der Küche. Dann können die Kinder ihre Eltern zu einem Restaurant der Sinnesfreude einladen – was für ein Fest wird das sein!

Was entnehme ich der Umwelt, was gebe ich ihr, was bedarf ich für ein gelingendes Leben und was braucht die Mitwelt können Leitfragen sein; der Footprint und Handprint könnten dies veranschaulichen. Überblick wird gewonnen, Verantwortung angefragt.

Oder die Tätigkeit in einer Schülergenossenschaft verbindet Bedürfnisse mit mathematischen Aufgaben, das Kennenlernen von Organisationsformen und Zusammenarbeit in Verantwortung. Beispielsweise wird eine kleine Werkstatt zur Reparatur von Handys gegründet, eine Gruppe von Schüler:innen wird zum schulinternen Sanitätsdienst ausgebildet oder ein wöchentlicher Markt mit nachhaltig produzierten Nahrungsmitteln wird auf dem Schulgelände betrieben (vgl. www.walforma-esg.de).

Die Schülergenossenschaft sollte in der Oberstufe fortgeführt werden und verbindet damit auch mehrere Klassen und eröffnet verstärkt ein Lernen voneinander.

Oberstufe: Wahrheit als Frage – Learn to change the world

In der Oberstufe vertiefen die Schüler:innen ihr Wissen zu Interdependenzen im gesellschaftlichen Bereich und das Mensch-Natur-Verhältnis betreffend. Sie gewinnen einen Überblick über Wirkungszusammenhänge und Herausforderungen sozial-ökologischer Realität. Dabei ist es an ihnen, zu urteilen und Bedeutungen zuzuschreiben. In der 12. Klasse geht es um »überblickende, moralische und bewusste Urteile« (Zech 2018: S. 67).

Fortschreitend selbstbestimmter wird nun das Tätigwerden aus den eigens gebildeten Urteilen heraus möglich. Die Pädagog:innen finden das Maß, den Schüler:innen als Lernbegleiter:innen Freiräume zu gewähren und ihnen Verantwortung zu übergeben, stärker als bereits in Unter- und Mittelstufe angelegt. Die Schule bietet Schüler:innen so einen Raum, in dem jede:r »seine (oder ihre) Anlagen und Intentionen ausgestalten (kann), um die eigene wie die gesellschaftliche Zukunft zu gestalten« (Zech 2018: S. 16). In der Oberstufe kommt in einer noch weiterzuentwickelnden Weise vollends zum Tragen, dass Pädagogik heute vor den Herausforderungen steht, zur Erhaltung der Lebensgrundlagen beizutragen; und dass sie zudem die Gestaltungswege künftiger Generationen zu bewahren hat (vgl. Kminek, Holfelder & Singer-Brodowski 2021: S. 274). Darüber noch hinaus stellt sich die wichtige Frage, was die eigene Zeit, die eigene Kultur konstruktiv als Errungenschaft für die Zukunft hervorzubringen fähig ist, was kann sie Wahres auf die Welt bringen?

Transformatives BNE-Projekt in der Oberstufe

In einem circa dreiwöchigen Pilot-Projekt im Rahmen des Sozialkundeunterrichts der 12. Klasse werden die Schüler:innen zusammen mit ihren Lehrenden schrittweise zu Akteur:innen des sozial-ökologischen Wandels. Im und außerhalb des Klassenzimmers behandeln Schüler:innen und Lehrende die sozial-ökologische Polykrise aus Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Krieg, Pandemie, sozialen Ungleichheiten, Armut und sich ausweitenden Flüchtendenströmen nach individuellen Interessenschwerpunkten, auch hinsichtlich ihrer sozial-ökologischen Ursachen und Auswirkungen. Kritische politische Bildung und globales Lernen sind dabei Bestandteile des Unterrichts.

Die Lehrenden achten darauf, dass während der Erlebnisse, Analysen und Bedeutungszuschreibungen verschiedene Mensch-Umwelt-Beziehungen erfahren werden. Sie ermöglichen und initiieren Reflexion auch zu einer Beziehung, in der die Partizipierenden Natur nicht entlang des Menschenbildes vom Homo Oeconomicus als Ressource verstehen lernen, die neoliberal-kapitalistisch zu kolonialisieren und kommodifizieren ist, sondern in denen Menschen sich als eingebundenen, konvivialen Teil einer lebendigen Mitwelt erleben. So kann neben der der Waldorfpädagogik

nahen goetheschen Phänomenologie, die an dieser Stelle bewusst reflektiert werden kann, auch ein indigenes Mensch-Umwelt-Verhältnis kennengelernt werden. Mit der Kopf-Herz-Hand-Waldorfdidaktik haben die Schüler:innen die Gelegenheit, sozial-ökologische Probleme sowohl kognitiv als auch emotional und das individuell wie auch in Klassengesprächen zu verarbeiten.

Äußere Transformation visionieren

Anschließend erproben sich die Schüler:innen an einer Vision einer zukunftsfähigeren, sozial-ökologischeren Welt auf Grundlage ihrer persönlichen Interessen und Urteile. Ihr zuvor erworbener humanökologischer Weitblick ermöglicht es ihnen, in ihrer Visualisierung Zugang zu vielfältigen Nachhaltigkeitsverständnissen und -möglichkeiten zu haben.

Aufbauend auf dieser Visualisierung können die Schüler:innen nun die sozial-ökologische, vorzugsweise lokale Herausforderung, auf die sie sich fokussieren wollen, transformativ mitgestaltend zu verändern lernen. Von der imaginierten Zukunft, in der die Herausforderung bezwungen oder abgemildert ist, rekonstruieren sie rückwirkend die Schritte, die zum Erreichen dieses Ziels notwendig sind. Mit Unterstützung ihrer Lehrenden als Lernbegleiter:innen und Mitakteur:innen des Wandels können sie im Folgenden Wege der Transformation selber beschreiten. So lernen sie einen Umgang mit Aspekten der Polykrise mit einem eigens gewählten Ansatz zur Nachhaltigkeit, den sie anschließend selber reflektieren.

Beispiele für klassenübergreifende Projekte und Projekte für die ganze Schule zur Anregung

Die Hypothese des Ideenrealismus als Grundansatz von Weltverständnis vorausgesetzt, stellen sich nun für das hier behandelte Thema als zukunftsbezogene Forschungsfragen:

Wie wäre unsere Welt zu erfahren und zu denken, wenn die materielle und auch die soziale Welt zugleich die geistige in sich tragen, also sie alle miteinander verbunden wären und sich gemeinsam in der Realität verwirk-

lichen? Wie würde in einer solchen Kultur Schule beschaffen sein und sich beispielsweise die nun genannten Felder erleben und verwirklichen lassen?

Welt der Gegenstände / Materie

- Pflege der Klassenzimmer, des Schulgebäudes, des Außengeländes:
z. B. Fegen des eigenen Klassenzimmers, Aufräumtage des Schulgeländes und außerhalb ...
- Entwicklung eines Abfall-Trennungssystems
- Energie(spar-)konzept für die Schule verwirklichen
(vgl. www.co2zero.de)
- umwelt- und sozialverträgliches Verkehrskonzept entwickeln
- ...

Lebendige Mitwelt – Natur

- Pflege des Schulgeländes mit seinen Pflanzen und Biotopen
- Patenschaft für einen Landschaftsteil wie z. B. Bach, Grundstück ...
- (Teil-)Selbstversorgung mit Lebensmitteln, nachhaltiges Ernährungskonzept für die Schulküche entwickeln (z. B. in einer AG Lebensmittel)
- Arbeiten z. B. auf einem Schulbauernhof
- ...

Soziale Welt – Das Individuum in seinen Gemeinschaften

Soziale Welt – Stetiges

- Arbeiten mit und in der SMV (Schülermitverwaltung)
- Schulsanitätsdienst
- Streitschlichter:innen
- Oberstufenversammlung /-forum / Jugendparlament

- Schülergenossenschaft (z. B. www.walforma-esg.de)
- Partnerschule im Ausland (Kontakt und Unterstützung)
- Zusammenarbeit in der Pädagogik mit den Eltern

...

Soziale Welt – Zeitweilige Projekte

- WOW Day/ -Projekt (siehe: www.freunde-waldorf.de mit Vorschlägen, Filmen ...)
- Weihnachten im Schuhkarton
- regelmäßige Projektstage oder -wochen zur Transformation (wie die WOW-Days)
- Feiern und Schulfeste mit einem Motto zur Nachhaltigkeit
- Flohmarkt und Repair-Cafés

...

Welt der Ideen – Kunst, Kultur

- Jahresfeste feiern
- Konferenz- sowie Elternarbeit zur Waldorfpädagogik für die Zukunft

...

Learn to change the world: Wie können wir gemeinsam Transformation gestalten, wie können Sie mithelfen?

Welche Themen, Fächer, Projekte etc. liegen Ihnen für eine **Bildung für Nachhaltige Entwicklung** (BNE) besonders am Herzen? Was könnte ein Best-Practice-Beispiel sein? Wo haben Sie Neues für die Waldorfbewegung entwickelt oder wollen dies tun?

Lassen Sie uns gerne Ihre Erfahrungen, Ihre Projekte zukommen, damit diese für den Weg der großen Transformation für viele weitere Menschen fruchtbar werden können.

Dafür wollen wir geeignete Projekte auf eine Plattform stellen, damit sie für alle verfügbar sind.

Nehmen Sie gerne mit uns Kontakt auf und lassen Sie uns von Ihrem Projekt und Ihren Ansichten für einen neuen Lehrplan wissen.

Kontakt

Dr. Torsten Meyer-Oldenburg [tmold\[at\]t-online.de](mailto:tmold[at]t-online.de)

Sophia Dasch [sophia\[at\]co2ero.de](mailto:sophia[at]co2ero.de), <https://co2ero.de/>

Dr. Gunter Keller [gunter.keller\[at\]posteo.de](mailto:gunter.keller[at]posteo.de)

Kristin Schulze (BNE-Projekt in der Oberstufe) [kristin.schulze\[at\]posteo.de](mailto:kristin.schulze[at]posteo.de)

Quellen

Antonovsky, Aaron 1997: Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen, Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, S. 219

Dixson-Declève, Sandrine et al. 2022: Earth for All – Ein Survivalguide für unseren Planeten – Der neue Bericht an den Club of Rome; München, oekom Verlag, S. 249

Eisenstein, Charles 2019: Klima – Eine neue Perspektive. Berlin, Europa Verlag, S. 396

Frankl, Viktor 1993: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München, Piper Verlag, S. 292

Guttenhöfer, Peter 2013: Konzept einer elementaren Handlungspädagogik auf: www.enastecongress2013.net

Hamann, Baumann, Löschinger 2016: Psychologie im Umweltschutz. Handbuch zur Förderung Nachhaltigen Handelns. Oekom Verlag.

Hattie, John 2013: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 439

Keller, Gunter 2010: Globalisierungsdiskurs im Unterricht von Waldorfschulen unter Berücksichtigung des Konzeptes der sozialen Dreigliederung. Stuttgart, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

Kultusministerkonferenz 2021: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des

- Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GE-P-Handreichung.pdf, S. 15 [18. 03. 2023]
- Kminek, Helge; Holfelder, Anne-Katrin; Singer-Brodowski, Mandy** 2021: Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise. In: Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt. Weinheim Basel, Beltz Juventa, 267-276. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24710/pdf/Jahrbuch_fuer_Paedagogik_2021_Zukunft_Stand_jetzt.pdf [25. 09. 2022]
- Meyer-Oldenburg, Torsten** 2004: Planen im Diskurs. Dortmund, Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur, S. 278
- Müller, Wolfgang** 2020: Zumutung Anthroposophie. Frankfurt am Main, Info 3 Verlagsgesellschaft; S. 187
- Polany, Karl** 2017: The Great Transformation. Frankfurt, Suhrkamp
- Scharmer, Otto** 2011: Theorie U – Von der Zukunft her führen; Heidelberg, Carl Auer Verlag; S. 526
- Scharmer, Otto** 2019: Essentials der Theorie U – Grundprinzipien und Anwendungen; Heidelberg, Carl Auer Verlag, S. 173
- Schleicher Andreas** 2020: OECD Lernkompass 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf [18. 03. 2023]
- Schneidewind, Uwe** 2019: Die große Transformation – Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt am Main, Fischer Verlag, S. 520
- Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried; Zech, Michael** (Hrsg.) 2018: Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen; Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 516
- Steiner, Rudolf** 1987: Philosophie der Freiheit. Dornach, Rudolf Steiner Verlag, S. 288
- Steiner, Rudolf** (1919) 1992: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach, Rudolf Steiner Verlag, S. 133 ff
- Steiner, Rudolf** 2011: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goethischen Weltanschauung. Dornach, Rudolf Steiner Verlag, S. 159
- UNESCO** 2022: Futures Literacy; www.en.unesco.org (Zugriff im Januar 2023)
- Zech, Michael** 2018: Bildungstheorie und Waldorfpädagogik. In: Siegler, Sommer, Zech (Hrsg.): Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen., S. 12 – 50

M. Michael Zech

So dürfen wir nicht weitermachen ...

Forum Geschichte – eine Initiative zur Begründung des Kultur- und Geschichtsverständnisses an Waldorfschulen

»Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhafte Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt, und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen.«

Rudolf Steiner: *Freie Schule und Dreigliederung*. In: *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915–1921*. Dornach (CH) 1982, S. 37/38.

Die Waldorfschulen basieren auf dem Bildungsverständnis, Individuation pädagogisch so zu begleiten, dass sich eine Biographie gemäß ihren eigenen Intentionen entfalten kann. Als zivilgesellschaftliche Einrichtung nimmt sie einerseits die öffentlich-allgemeine Aufgabe schulischer Bildung wahr, andererseits sieht sie sich in der Ausrichtung ihres Wirkens dazu verpflichtet, die Selbstbegründung von Individualität zu fördern. Dies ist ein ideeller Selbstanspruch, an dem sie sich messen lassen muss. Nach ihrem Selbstverständnis soll Pädagogik dabei so wirken, dass die Individualität der Schüler:innen nicht in egoistisch-narzisstische Selbstbezogenheit mündet, sondern sich in fortwährender Weltbezogenheit realisiert. Denn das Individualitätskonzept der Waldorfpädagogik geht davon aus, dass sich Ich-Sein bzw. Ich-Werdung fortwährend in Relation zur umgebenden Welt realisiert. Daraus ergibt sich ein pragmatisch-spirituelles Verständnis von Biografie: Die Menschen und Situationen, denen ein Subjekt begegnet, sind Anlass und Bedingung jeder Selbstrealisierung. Für eine solchermaßen begründete Pädagogik ist es also notwendige Bedingung, sich in

ein bewusstes Verhältnis zu den Herausforderungen der Gegenwart zu setzen. Diese sind geprägt von dem intensiven Ringen um ein verändertes Verhältnis zur Biosphäre, um friedliche Koexistenz, um soziale Fairness und um ein offenes Gesellschaftskonzept, das es jedem Individuum erlaubt, sich gemäß dem eigenen ideellen Selbstanspruch zu realisieren. Die nachfolgend vorgestellte Initiative *Forum Geschichte* ist von der Überzeugung geprägt, dass das Selbstverständnis der Waldorfschulen hinsichtlich seiner anthroposophischen Grundlagen unter diesen Bedingungen neu ausgehandelt werden muss, ohne jedoch dabei dessen Identität preiszugeben. Die Initiative möchte dazu beitragen, die Waldorfschulen mit ihrem Kultur- und Geschichtsverständnis ins 21. Jahrhundert zu stellen.

Waldorfpädagogik in der Kritik

Mit derartigen Selbstansprüchen sind die Waldorfschulen dem politischen und gesellschaftlichen Ringen um Menschenrechte und insbesondere der Schaffung von Rahmenbedingungen zum Schutz der Individualität verpflichtet. Sie vertreten gemäß ihrem pädagogischen Selbstverständnis einen kosmopolitischen Anspruch der Achtung der Menschenwürde, der sich nur in offen-flüssigen, Diversität bejahenden kulturellen Bedingungen realisieren kann. Aus dieser Orientierung ergeben sich Wertmaßstäbe für jede Kritik, die untersucht, inwiefern Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik diesem Selbstanspruch genügen. Waldorfschulen brauchen diese Kritik. Kritik sollte nicht reflexhaft als Angriff aufgefasst und zurückgewiesen werden, sondern in Gestalt einer offenen, ernsthaften Auseinandersetzung wertgeschätzt werden. Aus einer solchen Haltung generiert sich Bewusstsein dafür, ob und inwiefern sich Waldorfpädagogik im Sinne ihres Selbstanspruchs realisiert.

Selbstverständlich ist es legitim und naheliegend, zu überprüfen, ob Kritik konstruktive Motive in sich trägt und ggf. darauf mit Strategien der Öffentlichkeitsarbeit zu reagieren. Dies sollte aber nicht verhindern, zunächst jede Form von Kritik zum Anlass zu nehmen, die eigene Wirklichkeit zu befragen. Die Initiative *Forum Geschichte* lässt sich von der Haltung leiten, auf Kritik nicht apologetisch (verteidigend) zu reagieren, sondern sie zum Anlass zu nehmen, die eigenen blinden Flecken zu thematisieren und sich an Qualitätskriterien und Normen auszuhandeln, die sich aus

den Herausforderungen der Gegenwart ergeben. Hier steht ein neues Verhältnis zur Biosphäre, zur Sozialität, zur Diversität, zum Frieden und zum spirituellen Selbstverständnis im Fokus.

Waldorfschule und damit auch ihr Geschichtsunterricht realisieren sich derzeit in einem geistigen Milieu der Sensibilisierung für jede Form von Diskriminierung. Der Kampf gegen Sexismus, gegen rassistisch begründete Abwertung, für das individuelle Recht, über die Wahl der eigenen Identität selbst bestimmen und entscheiden zu können, aber auch gegen die Nachwirkungen des Kolonialismus, die sich in historischen Narrativen etabliert haben, bewegt nicht nur die akademischen und gesellschaftlichen Diskurse, sondern hat auch dazu geführt, ethisch-normative Maßstäbe grundsätzlich zu überprüfen. Im Sinne der Achtung der Würde eines jeden Menschen drückt sich in dieser Sensibilität eine begrüßenswerte Entwicklung aus. Die Rasanzen, mit der gesellschaftliche Transformationen gefordert werden, wirkt dabei jedoch, wie etwa an der Auseinandersetzung um eine genderbewusste Sprache zu sehen ist, oftmals auch gesellschaftlich spaltend. Differenzierung und Sachlichkeit bleiben in der emotional aufgeladenen Debatte häufig auf der Strecke.

Seit dem Auftreten der Corona-Pandemie und den staatlichen Maßnahmen zum Schutz der Gesellschaft stehen Waldorfschulen hinsichtlich ihrer ideellen Begründung im Fokus einer kritischen Berichterstattung. Sie werden vielfach als Orte der kulturellen Rückorientierung und Irrationalität dargestellt. Ohne hier die Berechtigung der journalistischen Kritik an einem mitunter naiven Wissenschaftsverständnis, an immer wieder anzutreffendem anthroposophischen Dogmatismus bzw. einer entsolidarisierenden Haltung gegenüber den Mitmenschen in Abrede stellen zu wollen, ist festzustellen, dass sich gegenüber den Waldorfschulen, insbesondere aber gegenüber den Ideen ihres Begründers Rudolf Steiner, eine mitunter undifferenziert ablehnende Haltung verfestigt hat. Diese äußert sich mitunter in einer Berichterstattung, die sich ausschließlich darauf beschränkt, die Öffentlichkeit über rückständige Erziehungsmethoden, über mangelndes Rollenbewusstsein der Lehrkräfte und daraus resultierende Übergriffigkeit, über sektiererische Lehrinhalte, über rassistische Narrative und dogmatische Begründungen pädagogischer Prinzipien aufzuklären bzw. vor diesen zu warnen.

Versäumnisse und Problemlagen

Leider boten Personen aus dem Zusammenhang der Waldorfschulen, aber auch unzulängliche Krisenbewältigung an einzelnen Waldorfschulen Journalist:innen vielfach Anlässe zur Kritik. Die an dem Arbeitstreffen des *Forums Geschichte* Teilnehmenden widerstanden der Versuchung, sich mit den Inhalten, Motiven und Methoden dieser investigativen Darstellungen zu befassen, sondern gingen nach der Analyse der Rahmenbedingungen dazu über, den Ist-Zustand des Geschichtsunterrichts an den Waldorfschulen zu erfassen. Da valide Daten hierzu nicht vorliegen, trugen die Teilnehmenden aus ihren fachlichen und institutionellen Kompetenzen zu einer differenzierten Bildgestaltung bei. Sie stellten fest, dass der in der Regel von den Klassenlehrer:innen verantwortete Geschichtsunterricht der Klassen 5 bis 8 nach wie vor in vielen Fällen einem vor einhundert Jahren etablierten Aufbau folgt. Referenzen sind dazu (mangels neu aufbereitetem Material) vor allem die intern weitergereichten Epochenhefte der Vorgänger:innen, die heute zudem vielfach bequem online verfügbar sind, sowie weitere, oftmals wissenschaftlich veraltete Handreichungen.

Projekt(be)gründung

Vom 2. bis 4. Dezember 2022 traf sich ein Kreis von 14 Klassen- und Geschichtslehrer:innen zu einer Klausursitzung, auf der das Kultur- und Geschichtsverständnis der Waldorfpädagogik im Fokus stand. Folgende kritische Aspekte und Fragestellungen gaben für dieses Treffen Anlass:

- **Geschichtslehrplan:** Für die anstehende Neubearbeitung des Richter-Lehrplans: Welchen Lehrplan wollen die Waldorfschulen dem Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert zugrunde legen?
- **Kulturstufenkonzept:** Albert Schmelzer wie auch Katharina Neutzling und Walter Riethmüller haben die Initiative, sich dringend um eine Aktualisierung von Steiners Konzept der Kulturepochen zu kümmern. Hier geht es um einen unzulässigen Reduktionismus, um das Problem der Epochalisierung der Kulturgeschichte, um strukturell hierarchisierende Narrative und vor allem um ein adäquates und

zeitgemäßes Verständnis der von Steiner so genannten »ur-indischen« bzw. »ur-persischen« Kulturepoche.

- **Rassismuskorwürfe:** Immer wieder sind Waldorfschulen dem Vorwurf ausgesetzt, sich auf ein rassistisches Ideengebäude Rudolf Steiners zu beziehen. Dies macht es nötig, sich mit der Gründerpersönlichkeit historisch auseinanderzusetzen, um pauschalen Urteilen mit Differenzierung begegnen zu können. Albert Schmelzer führt deshalb eine historische Studie zu Steiners Verständnis von individueller Freiheit, von Menschenrechten, Nation und Rasse durch.
- **Postkolonialer Geschichtsunterricht:** Frank Steinwachs und Martyn Rawson haben sich des Problems angenommen, einen postkolonialen Ansatz für den Geschichtsunterricht (GU) an Waldorfschulen auszuarbeiten und zu begründen.
- **Eurozentristische Darstellung der frühen Neuzeit:** Thomas Voss beabsichtigt, ein Schüler:innen-Arbeitsbuch und/oder eine Handreichung für den Geschichtsunterricht in der 7. Klasse auszuarbeiten, wobei insbesondere die Darstellung der Globalgeschichte der frühen Neuzeit eine wichtige Herausforderung ist.
- **Interkulturelle Globalgeschichte:** M. Michael Zech tritt nicht nur für einen der Diversität verpflichteten kulturgeschichtlichen Ansatz des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen ein, sondern auch für ein Überdenken des Bildungsziels für Geschichte (dialogische Geschichte). Mit seinen Thesen nimmt er vortragend und publizierend auch an akademischen Diskursen teil. Derzeit arbeitet er an einem zweiten Arbeitsbuch für Schüler:innen der 8. Klasse mit einem konsequent multiperspektivischen und globalgeschichtlichen Ansatz unter Einbeziehung internationaler Kolleginnen und Kollegen.
- **Die derzeitigen gesellschaftlichen Diskurse zu den Aspekten Gender, Diversität, Dekolonialisierung, Multiperspektive, Feminismus und Dialogizität** fordern, Begründung und Ausarbeitung des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen vor diesem Hintergrund aktuell auszuhandeln.

- **Qualitätsentwicklung Mittelstufe:** Die Analysen aus dem von Stefan Grosse angestoßenen Arbeitstreffen zur Qualitätsfrage des Mittelstufenunterrichts legen nahe, vor allem die Klassenlehrer:innen für ihren Geschichtsunterricht besser zu unterstützen.

Das Arbeitstreffen intendierte, diese Projekte vor dem Hintergrund einer Analyse der kulturellen Zeitbedingungen, der aktuellen Geschichtswissenschaft und dem Ist-Zustand der Waldorfschulen in Deutschland zu diskutieren. Aus dieser Klausursitzung resultierten zahlreiche Teilprojekte, die auf der Basis von Austausch und Vernetzung diskursiv vorangetrieben werden sollen. Die Gesamtinitiative versteht sich in Fortführung der *Lehrplangruppe für Geschichte* als *Forum Geschichte* der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Ziel des *Forums Geschichte* ist es, den als notwendig erachteten Erneuerungsprozess des kulturkundlichen Fachbereichs an den Waldorfschulen durch Diskurs, Grundsatzbeiträge, Handreichungen, Materialangebote, Praxisanregungen sowie Fortbildungsangebote (online- und präsenzgestützt) zu fördern. Im Folgenden sollen die wesentlichen Arbeitsergebnisse des *Forums Geschichte* zusammengefasst werden.

Problem des Einstiegs in den Geschichtsunterricht: Die seit 20 Jahren durch Publikationen und teilweise auch in den Lehrerbildungseinrichtungen geäußerte Kritik an der Übernahme esoterischer Inhalte (noch immer finden sich Epochenhefte mit »Darstellungen« einer Atlantis-Kultur), aber auch an einem Geschichtsnarrativ, das sich ausschließlich auf Steiners Anthroposophie beruft, zeigte sich gegenüber dieser Konzeptkonstanz vielfach ohnmächtig und führte noch immer nicht zu einer nachhaltigen Behebung solcher Traditionen. Eine problematische, unhinterfragte Epochalisierung und falsche Datierung, insbesondere aber ein hierarchisierendes Kulturverständnis prägt also vielfach die Praxis des Einstiegsunterrichts in Geschichte. Sie gibt nicht nur Anlass für berechtigte Kritik, sondern entwertet auch Steiners Anregungen, die durch ihre vielfach dogmatische Rezeption in einen angeblichen Widerspruch zu Wissenschaft und klarem Denken gestellt werden. Steiners Äußerungen verlieren so ihr auch heute noch inspirierendes Potential, Waldorfpädagog:innen erscheinen vielfach als abergläubische Sektierer:innen. Die Waldorfschul-

bewegung begründet sich auf einem eigenen Lehrplan. Dies bringt die Selbstverpflichtung mit sich, diesen ständig zu überdenken und so dem selbst gestellten Bildungsauftrag verantwortlich nachzukommen. Dazu möchten die Projekte des *Forums Geschichte* beitragen.

Generelle Lehrplanüberarbeitung: Die hier skizzierte Analyse der Unterrichtsrealität bzw. der Lehr-Lern-Inhalte für den Einstiegsunterricht in der 5. Klasse wurde für alle Klassenstufen fortgesetzt. Sie ergab für nahezu alle Lehrplaninhalte die dringende Notwendigkeit, den Geschichtsunterricht neu zu begründen. Die anhängende Projektliste gibt über die Initiativen Auskunft, die diese Situation verbessern wollen. Die Anwesenden des *Forums Geschichte* waren sich dabei einig, den kulturgeschichtlichen Ansatz und Steiners Charakterisierung verschiedener sich wandelnder Bewusstseinsformen beibehalten, dem Geschichtsunterricht dabei jedoch die aktuellen Erkenntnisse über historischen Wandel, über heutige Datierungen und Verortungen zu Grunde legen zu wollen. Die teilweise gravierenden Diskrepanzen zwischen dem, was vermittelt wird, und dem Stand wissenschaftlicher Erkenntnis muss überwunden werden.

Problem Kulturverständnis: Der Arbeitsprozess zeigte, dass die konkreten Einzelprojekte zur Verbesserung des Unterrichts auch einer Überarbeitung und Neubewertung der methodischen und didaktischen Grundlagen bedürfen. Vor allem das veränderte Verständnis von Kultur bzw. kultureller Entwicklung muss in ein Überdenken des traditionellen Kulturkonzepts der Waldorfschulen einfließen. Ein Konzept von Hochkulturen, das darauf hinausläuft, die europäische Zivilisation als Hochkultur über andere Kulturen zu stellen, wird zu Recht als hierarchisierend-elitär kritisiert. Der Wissensstand heute ermöglicht uns, beschreiben zu können, wie kultureller Wandel (z. B. der Übergang zur Sesshaftwerdung oder zu urban verwalteten Überschussgesellschaften) global divers zu unterschiedlichen Zeiten und an vielen Orten in wunderbar vielfältigen Formen stattfand. Andere, historisch erfassbare Kulturformen dienen uns in der gegenwärtigen Krise unserer Biosphäre zudem dazu, unser Verhältnis zu Natur und Mensch zu überdenken. Das bisher im Unterricht vorherrschende Modell linearen kulturellen Progresses ist insofern in Frage zu stellen. Die Teilnehmenden des *Forums Geschichte* kamen zum Schluss, es gelte, für die

Waldorfpädagogik ein zeitgemäßes Kulturverständnis zu etablieren und eine kritische Untersuchung von Steiners Kulturgeschichte anzugehen.

Unklarheit über den Begriff symptomatologischer Geschichtserkenntnis:

Darüber hinaus stellten die Teilnehmenden fest, dass schon in ihrem Kreis widersprüchliche Interpretationen zu Steiners Methode einer symptomatologischen Geschichtsbetrachtung verhandelt wurden. Unklar blieb, wie sich Steiners Methode zu seinem teleologischen Entwicklungskonzept verhält. Hieraus entstand das Projekt, Steiners Symptomatologie erkenntnistheoretisch zu analysieren und mit gegenwärtig diskutierten Geschichtstheorien zu verhandeln.

Die Bedeutung des *relationalen oder peripheren Ich* für ein aktuelles Bildungskonzept:

Zum Ich-Begriff der Waldorfpädagogik erschienen im letzten Jahrzehnt zahlreiche interessante Publikationen. Trotzdem waren die Teilnehmenden am *Forum Geschichte* der Ansicht, die Bedeutung der Idee des relationalen oder peripheren Ich stärker zur Begründung der Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert zu nutzen. Dem nicht immer unberechtigten Vorwurf, Waldorfpädagogik würde sich beinahe ausschließlich aus der philosophischen Tradition des 18. und 19. Jahrhunderts begründen, könnte so eine sich aus der Latenz der Zukunft und den Herausforderungen der Gegenwart herleitende Idee entgegengestellt werden.

Avantgarde statt Apologie:

Einig waren sich die Teilnehmenden darin, ihre Initiative nicht apologetisch zu begründen, sondern als Beitrag aufzufassen, die Waldorfschulen als Orte aufzustellen, die an der Gestaltung der Zukunft mitwirken. Folgerichtig zielen einige Projekte auf den gesellschaftlichen und akademischen Diskurs, andere auf die Verbesserung der Schulpraxis. Der Anspruch, den konservativen Schatten der Waldorfschulen zu überwinden, fordert eine vernetzte Kommunikation aller Einzelprojekte. Das ist neu, da bislang einzelne Beiträge für sich standen. Die Erfahrung zeigte, dass so oft Wertvolles übersehen und vernachlässigt wurde. Wir brauchen ein verändertes Bewusstsein für die kulturelle Begründung der Waldorfpädagogik, vor allem eine verbesserte Praxis. Deshalb erfolgt die Koordination und Kommunikation der Initiativen des *Forums*

Geschichte über ein gesondertes Projekt – es fungiert gewissermaßen als »Mantelprojekt« für die Einzelprojekte.

Der Wert einer Projektkoordination wurde auf der 2. *Konferenz des Forums Geschichte* unterstrichen. Auf der Zoom-Sitzung am 27. Februar 2023 konnte nicht nur festgestellt werden, dass sich derzeit alle Einzelinitiativen realisieren und teils ihre Konzepte bereits zur Antragsreife entwickelt haben, sondern es kamen noch wichtige Akteure und Projekte hinzu. Die Zahl der konkret Mitwirkenden hat sich auf 26 Personen fast verdoppelt. Dies darf als ein erster Erfolg der Kommunikation gewertet werden.

Die Einzelprojekte

Mit der öffentlichen Kommunikation über Projekte, die nicht abgeschlossen sind, sondern teilweise noch in ihrer Konstituierungsphase stecken, geht die Initiative *Forum Geschichte* neue Wege. Sie tut dies, um Transparenz, Reaktionen, Fragen und Anregungen zu generieren. Dabei ist zu beachten: Die Initiative und ihre Teilprojekte siedeln sich im Bund der FWS bzw. der Pädagogischen Forschungsstelle an. Dies bedeutet, dass die Mehrzahl der Projekte ihre Förderung bei der Pädagogischen Forschungsstelle beantragt. Dort entscheidet satzungsgemäß nach Begutachtung der wissenschaftlichen Begründung, der waldorfpädagogischen Begründung, der Projektplanung etc., nicht zuletzt aber auch nach den finanziellen Mitteln der mehrmals jährlich tagende Beirat der Forschungsstelle. Wenn also die Liste der Projekte hier veröffentlicht wird, sind daraus die Vorhaben und ihre Initiativträger ersichtlich, für deren Realisierung sich die Initiative *Forum Geschichte* einsetzt. Da sich die Projektdifferenzierung aber aus dem Diskurs der Beteiligten ergeben hat, stehen sie nicht als nur Einzelinitiativen, sondern in einem Netzwerk von gegenseitiger Solidarität, Zusammenarbeit und Unterstützung. Teilweise prüfen Kolleg:innen noch den Umfang ihrer Mitwirkung. Um den Freiraum für ihre Entscheidung zu schützen, sind sie nicht in die Liste aufgenommen, d. h. erwartungsgemäß werden noch mehr als die Genannten an den Projekten mitwirken.

Die 29 Projekte werden im Folgenden in vier Bereichen gruppiert. Die Nummerierung der Projekte soll zur besseren Koordinierung und Verständigung so weitergeführt werden.

I. Grundlegendes

1. *Steiner Waldorf Schools postkolonial* (englischsprachiger Sammelband), Hrsg. **Martyn Rawson**. Die Skripts der geplanten Publikation des internationalen Sammelbandes, in den auch drei aus dem Deutschen übersetzte Beiträge aufgenommen werden, ist abgeschlossen. Die Publikation ist online geplant. Geplanter Erscheinungstermin: Sommer 2023.
2. *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. (deutschsprachiger Sammelband), Hrsg. **Martyn Rawson** und **Frank Steinwachs**. Geplante Publikation im Beltz Verlag. Manuskripte liegen vor, werden bis Sommer lektoriert.
3. *Rudolf Steiner – Freiheitsphilosophie, Menschenrechte, Nation und Rasse – eine Spurensuche in seinem Werk*. Autor: **Albert Schmelzer** unter Mitarbeit von **Christiane Adams**. Die Monographie soll Ende 2024 rechtzeitig vor dem 100. Todestag erscheinen und insbesondere das Problem »Rassismus« neu bewerten. Der Verlag wurde noch nicht bestimmt.
4. *Handreichung für eine wohlwollende Hermeneutik zur (historisierenden) Rezeption Steiners an Waldorfschulen*. **Martyn Rawson**. Die Teilnehmenden des Forums empfehlen eine Publikation bei RoSE.
5. *Steiners Geschichtssymptomatologie – eine Kritik*. Kolloquium zur Projektkoordination **Rita Schumacher** und **M. Michael Zech** unter Mitarbeit von **Tomas Zdrazil**, **Albrecht Hüttig**, **Albert Schmelzer**, **Leonhard Weiss**
6. *Das Konzept des Kosmopolitismus hinsichtlich eines geschichts-didaktischen Ansatzes jenseits nationaler Perspektiven*. **M. Michael**

Zech. Der Aufsatz erscheint im Sammelband des Projekts I/2 im Herbst 2023.

Ein weiterer Aufsatz erscheint in einem vom Jörg van Norden und Lale Yildirim herausgegebenen Sammelband im Wochenschau-Verlag 2023 unter dem Titel *Kosmopolitismus als politischer Auftrag der Geschichtsdidaktik? Ein Debattenbeitrag*. Stichpunkte: Didaktik der Geschichte an WS in den Rahmenbedingungen des 21. Jahrhunderts, Kosmopolitismus, Globalgeschichte, dialogische Geschichte, Geschichtsbewusstsein, Erzählen.

7. *Das Politikverständnis der Waldorfschule als zivilgesellschaftliche Institution*. Aufsätze von Albrecht Hüttig, Frank Steinwachs und M. Michael Zech (1. Hj. 2024). Auch als Podcast-Beiträge möglich. Ein Beitrag zum Projekt *Schule und Demokratie*.
8. *Steiners Kulturgeschichte – eine kritische Untersuchung*. Projektkoordination M. Rawson, Albrecht Hüttig, A. Schmelzer, M. Michael Zech.
9. *Das Ich-Verständnis und die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert – existenzielle und relationale Aspekte*: M. Michael Zech, Ulrich Kaiser, Rita Schumacher u.a. Auf einem Zoom- oder Präsenztreffen soll festgelegt werden, ob das Thema auf einem Symposium oder in einer Ringvorlesung bearbeitet wird.
10. *Das Problem des Universalismus*. Ulrich Kaiser

II. Klassenübergreifende Aspekte zum Geschichtsunterricht

1. *Überarbeitung des Geschichtslehrplans für die Neuauflage 2024*. Verantwortlicher Autor M. Michael Zech unter Beratung von Anika Auer, Sibylla Hesse, Katia Hornemann, Karoline Kopp, Niklot Krohn, Thomas Voss. Eingereicht beim Redaktionsteam Ende Januar 2023. (online-Publikation in Vorbereitung)
2. *Geschichtsunterricht an WS im Urteil der Schüler:innen – eine Untersuchung* von Sibylla Hesse. Publikation geplant, Zeitplan wird im Sommer 2023 erstellt.

3. *Methodik des Lehrens und Lernens im Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Ein Kompendium* von Ruth Merz, Frank Steinwachs, Katja Hornemann, Katrin Hassenstein, Sibylla Hesse, M. Michael Zech. *Inhalte:* u. a. Erzählen in der Klassenlehrszeit, historisches Lernen, Projektarbeit, Personale Geschichte.
4. Einrichtung einer redaktionell verantworteten *online-Plattform für Geschichte an Waldorfschulen* bei der Pädagogischen Forschungsstelle (Lehrplan / Begründungen / Handreichungen / Materialien / gute Beispiele): **Alexander Hassenstein** und **Karoline Kopp**. Es besteht die Möglichkeit, die Verlinkung über die Webseite der Pädagogischen Forschungsstelle vorzunehmen, aber auch mit Waldorf Ressource zu kooperieren.
5. *Transmission der Ergebnisse und Vorschläge aus dem PöFo-Forum in die Waldorfschulen bzw. die Einrichtungen für Lehrer:innen-Bildung:* Nele Auschra, Stefan Grosse, Alexander Hassenstein, Karoline Kopp, M. Michael Zech.
6. *Germanen und Volkstum an der Waldorfschule – was wird damit nicht intendiert* (gegen die Vereinnahmung von rechts): Albrecht Hüttig und Frank Steinwachs.
Erste Publikationen liegen vor im Rahmen des Projekts *Schule und Demokratie* (Bund der Freien Waldorfschulen).
7. *Die feministische Perspektive im Geschichtsunterricht:* Lena Ashkenazi, Ruth Merz, Sibylla Hesse, Anika Auer.
8. *Geschichtsunterricht unter dem Gesichtspunkt der Resilienz:* Thomas Zdrazil.
9. Nach der 2. Konferenz eingegangen: *Die jüdische Kultur im Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. NN. Hier gilt es, die Behandlung des Holocaust dadurch zu ergänzen, dass den Angehörigen jüdischer Kultur im gesamten Geschichtsunterricht mehr Profil verliehen wird. Es geht um die antike, die mittelalterliche und frühneuzeitliche bzw. globale jüdische Geschichte. Untersucht wird auch, ob es an Waldorfschulen antisemitische Haltungen gibt.

III. Ausarbeitungen zu einzelnen Themen und Jahrgangsstufen

1. *Der Einstieg in den Geschichtsunterricht in der 5. Klasse* – Ur-Indien und Ur-Persien waren überall. Eine Handreichung für Klassenlehrer:innen von **Katharina Neutzling** und **Albert Schmelzer** unter Mitarbeit von **Hans-Jörg Fischer**, **Katja Hornemann**, **Walter Riethmüller**. Ziel des Projekts ist eine Neufassung und wissenschaftliche Begründung der Kulturgeschichte bzw. eine Überwindung des Kulturstufenschemas unter Beibehalt der spirituellen Bildhaftigkeit.
2. Podcast: *Einstiegs Erzählungen zur ersten Geschichtsepoche in der 5. Klasse*. Organisiert im Rahmen der von **Frank Steinwachs** verantworteten online-Fortbildung unter Mitarbeit von **K. Neutzling**, **W. Riethmüller** innerhalb des Projekts *Demokratie und Schule* (Bund der Freien Waldorfschulen).
3. *Globales Mittelalter – Begegnungen, Migrationen und Fernbeziehungen in der Zeit zwischen dem Untergang des Römischen Reichs und dem Beginn der Neuzeit*. Aspekte zum Geschichtsunterricht in der 6. und 11. Klasse an Waldorfschulen von **Anika Auer** und **Martyn Rawson**.
4. *Die frühe Neuzeit und ihre globalgeschichtlichen Auswirkungen in der 7. Klasse. Ein multiperspektivischer Ansatz zur Begegnung mit dem Anderen*. Lehrerhandreichung und/oder Schüler:innen-Arbeitsbuch von **Thomas Voss**. Die Erarbeitungsphase beginnt ab Sommer 2023, die Publikation soll dann zügig realisiert werden.
5. Podcast: *Mustererzählungen zur Geschichte der frühen Neuzeit*. Erstellt in Kooperation mit Thomas Voss von **Jonathan Meißner** und **Adriano Sabini**.
6. Zum Geschichtsunterricht in der 8. Klasse: *Europa in der Einen Welt: Räume, Staaten und Kolonialismus. Ein multiperspektivisches Arbeitsbuch für Schüler:innen* mit Beiträgen von Kolleg:innen anderer Länder. Die Publikation von **M. Michael Zech** unter Mitarbeit von Ernst-Christian Demisch, Karoline Kopp ist in Ar-

beit. Sie soll durch ein Handbuch für Lehrer:innen ergänzt werden. Geplante Fertigstellung Ende 2023.

7. Zur Klasse 10: *Kulturgeschichte von der Frühzeit bis zur Antike – ein Ansatz zur Schulung von Alteritätskompetenz, Ambiguitätstoleranz und dialogischer Geschichte* mit Beiträgen von Sibylla Hesse, Albrecht Hüttig, Niklot Krohn, Frank Steinwachs, Thomas Voss, M. Michael Zech. Das Projekt muss noch von den Beteiligten koordiniert werden.
8. *Das Nibelungenlied und seine Rezeptionsgeschichte – eine kulturwissenschaftliche Betrachtung zum Literaturunterricht der 10. Klasse an Waldorfschulen*. Autor: M. Michael Zech. Eventuelle weitere Mitarbeit muss noch geklärt werden. Geplante Durchführung 2024.
9. *Die Geschichte Chinas in der 12. Klasse*. Albrecht Hüttig, Martyn Rawson. Das Projekt wird noch koordiniert und kann am 8. Mai vorgestellt werden.
10. »Heimatkunde-Epoche« in der 4. Klasse. Ulrich Kaiser, Andrea Waldmann. Die Bezeichnung »Heimatkunde« muss dringend ersetzt werden, weil sie völkische Assoziationen weckt. Anliegen des Projekts ist es, diesen Unterricht zeitgemäß zu fassen und dabei die Nahgeschichte weiterhin einzubeziehen.

IV. Projektorganisation

1. *Kommunikation und Koordination des Gesamtprojekts*. Dieses Projekt verantwortet M. Michael Zech in Zusammenarbeit mit Martyn Rawson, Albert Schmelzer und den Beiräten Alexander Hassenstein (Pädagogische Forschungsstelle), Katrin Hassenstein, Katja Hornemann.
Die Projektkoordination ist als Mantel-Projekt für alle Einzelprojekte zu sehen. Durch Vernetzung und Kommunikation sollen die Synergien genutzt und in der Schulbewegung eine Aufbruchsstimmung erzeugt werden.

2. **Internationale Koordination.** Dieses Projekt verantwortet **Martyn Rawson** in Zusammenarbeit mit **Albert Schmelzer**, **Frank Steinwachs** und **M. Michael Zech**. Es soll die Expertise und Arbeitsstände aus der internationalen Waldorfschulbewegung in die deutsche Schulbewegung kommunizieren, das *Forum Geschichte* der Pädagogischen Forschungsstelle international vernetzen und seine Ergebnisse auch international kommunizieren. Hierzu wird die Kooperation mit den internationalen Gremien der Waldorfschulbewegung und mit den Assoziationen anderer Länder gepflegt.

Kooperationspartner

Die Initiative bzw. die Projekte des *Forums Geschichte* realisieren sich im Spannungsfeld vieler Institutionen und Akteure. So sind Hochschulen, Lehrerseminare, Waldorfschulen, die Pädagogische Forschungsstelle, der Bund der Freien Waldorfschulen mit der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit, internationale Institutionen wie Länderassoziationen, die Internationale Konferenz – Haager Kreis, die Pädagogische Sektion, vor allem aber viele Beteiligte kommunikativ miteinander zu koordinieren.

Eine Veränderung der kolonial geprägten Narrative kann nur in internationaler Zusammenarbeit gelingen. Die globale Verbreitung von Waldorfschulen ist dabei ein Kapital, das es zu nutzen gilt. Nicht nur, dass Unterrichtserfahrungen, Wissenschaft und Literatur anderer Sprach- und Kulturräume so für die deutsche Waldorfbewegung fruchtbar gemacht werden können, sondern auch die Erträge u. a. des *Forums Geschichte* für die internationale (nicht nur englischsprachige) Schulbewegung. Dieser Aufgabe wird insofern ein gesondertes Projekt unter Federführung Martyn Rawsons gewidmet.

Was sich ändern soll

Die Waldorfpädagogik basiert auf den anthroposophischen Ideen Steiners. Dies bedeutet, sich mit seiner Begründung der Waldorfpädagogik – und in diesem Zusammenhang unvermeidlich – mit seinem entwicklungs- und kulturgeschichtlichen Konzept auseinanderzusetzen. Steiner verortete seine Ideen vor über einhundert Jahren in seiner Zeit. Diese war von anderen

Normen, Haltungen und einem anderen Sprachgebrauch geprägt. Insofern stehen Steiners Äußerung bzw. sein Werk in ihrem historischen Zusammenhang. Die anthroposophischen Aussagen sind im Sinne ihres Autors immer kritisch zu prüfen. Wer hierbei einen Gegensatz zwischen Wissenschaftlichkeit und Anthroposophie konstruiert, läuft Gefahr, letztere in den Bereich der Unwissenschaftlichkeit zu rücken. Anthroposophie ist gemäß Steiners Auffassung als monistische Weltansicht zu denken. Dies stellt den Anspruch, nicht Parallelkonzepte zu entwerfen und diese gar zu hierarchisieren, sondern sich der Herausforderung zu stellen, Eine Welt zu denken. Eine Geschichte, die Fakten oder wissenschaftliche Kenntnisstände ignoriert, verliert den Boden der Triftigkeit. Dies bedeutet nicht, die Tiefenschichten von historischem Wandel außer Acht zu lassen, sondern sie mit der erfassbaren und erfahrbaren Welt in Zusammenhang zu bringen.

Für die Waldorfschulen sind Steiners Differenzierung von Bewusstseinshaltungen eine Möglichkeit, kulturellen Wandel zu beschreiben. Dabei muss aber die kulturelle Diversität berücksichtigt werden, eine Reduktion auf bestimmte Orte und Daten und eine Hierarchisierung kulturellen Progresses sind zu überwinden, da sonst ein ideologisch-teleologisches Konzept entsteht, welches diese Vielfalt ignoriert. Es gehört zum historischen Urteil, einerseits den Wandel menschlichen Bewusstseins und damit verbunden auch kultureller Normen einzubeziehen, andererseits aber auch, gegenwärtige Werthaltungen in Konfrontation mit dem Anderen im Sinne der Alteritätserfahrung auszuhandeln. Es ist im Sinne der Achtung vor der individuellen Würde des Menschen eine Errungenschaft, diskriminierende und rassistische Haltungen und Aussagen zurückzuweisen. Insofern sind diesbezügliche Aussagen Steiners nicht weg- oder schönzureden, sondern historisch einzuordnen und hinsichtlich der Gegenwartsorientierung zurückzuweisen. Steiner zum Vorbild zu stilisieren, mündet in Personenkult und Sektiererei. Sich mit Steiners Ideen zu befassen, um gegenwärtige Waldorfpädagogik zu gestalten, ist hingegen notwendig, oft inspirierend, in jedem Fall aber Anlass, das eigene Handeln zu begründen. Man kann die Rassismuskritik gegenüber Steiner wissenschaftlich prüfen, aber sie als rassistisch einzustufende Aussagen verteidigen zu wollen, entzieht Steiners Werk der Möglichkeit, für sich zu stehen. Die Rezeption von Theorien und Texten bedeutet immer, dass man sich mit dem eigenen

seelisch-gedanklichen Selbstverständnis in eine Co-Autorenschaft begibt. Es kommt für die Waldorfpädagogik nicht darauf an, Steiners Aussagen als apodiktische Handlungsanweisungen zu verstehen, sondern sich selbst vor dem Hintergrund ideeller Selbstansprüche zu verantworten. D. h. sowohl die Art, wie Lehrer:innen im Unterricht agieren, als auch die Kulturgeschichte, die im Unterricht thematisiert wird, müssen verantwortet werden.

Eine Schulbewegung, die den Anspruch verfolgt, einen eigenen Lehrplan zu realisieren, muss diesen fortwährend erneuern. Dies bedeutet Fachexpertise einzubeziehen. Dazu müssen Kolleg:innen die Möglichkeit haben, sich in Diskurse einbringen zu können bzw. wissenschaftliche Ergebnisse zu rezipieren und diese dann vor dem Hintergrund der menschenkundlich-entwicklungspsychologisch orientierten Waldorfpädagogik zur Bildung zu formatieren. Vor allem müssen die Klassenlehrer:innen in ihrer Aufgabe durch Handreichungen und Material unterstützt werden, die sie als Universallehrende in die Lage versetzen, diesen Ansprüchen genügen zu können. Denn eins ist unumgänglich: Geschichtsunterricht muss in interkulturellen und global vernetzten Kulturbedingungen neu aufgestellt werden und den aus seiner traditionellen Verankerung resultierenden strukturellen Rassismus sowie sonstige Herabsetzungen überwinden – auch an den Waldorfschulen.

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Siegmund Baldszun

***Eigentlich bin ich ganz anders,
ich komme nur selten dazu.***

Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht

*Meinem Freund und Kollegen Alain Denjean
in dankbarer Verbundenheit gewidmet!*

Wer kennt sie nicht, die Not in Zeiten des Fernunterrichts: Wie kann ich unter solch schwierigen Umständen überhaupt Waldorfmethodik betreiben? Ist die Waldorfmethodik noch zu retten im Sog des digitalen Überlebens? Überall hören wir davon, angesichts dieser Lage endlich Neues zu wagen, pädagogisch zu gestalten, die Waldorfpädagogik weiterzuentwickeln. Aber: Was ist wirklich das Neue? Die technischen Formate? Ist es neu, konkret auf die Bedürfnisse der Kinder zu schauen? Ist es neu, sich auf grundlegende menschenkundliche Impulse zu konzentrieren, auf Beziehung, auf spirituelle Pädagogik? Ist es neu, eine innere Verbindung zu seinen Schülern über die Kräfte der Nacht zu suchen, auch wenn man physisch nicht zusammenkommen kann? Was war denn vor Corona mein Verständnis?

Es ist Montag. Ich habe mich gut vorbereitet gestern. Ich habe als Alternativen Plan B und C auf meinem Vorbereitungsblatt notiert. Falls die 7. Klasse wieder so unruhig ist. Dann ziehe ich nicht meinen vorgesehen Ablauf durch, sondern schaue, was jetzt richtig ist. Ich stelle mich dann eben dem Unvorhersehbaren. Ich habe schließlich jahrzehntelange Erfahrung.

– Nun gut, ich habe es probiert. Aber dann sehe ich die erste von den drei Wochenstunden im nichtssagenden Gerede der Klasse dahinschwinden und haue doch auf den Putz.

Das wollte ich dann doch nicht durchgehen lassen. Sie können es besser. In ihnen steckt mehr. Das hole ich jetzt raus. Und mühsam stellen sie sich auf meine unerbittliche, pädagogisch begründete Anforderung ein. Und mein Plan B? Verpasst ... Und danach beschäftigt mich stundenlang dieser Satz: *Eigentlich bin ich ganz anders, ich komme nur so selten dazu.*

Wie war es zu Beginn meiner Lehrtätigkeit? Ich hatte erfahrene Vorbilder, deren Methoden und Anregungen ich übernahm und war dankbar, Anhaltspunkte für meine ersten Unterrichtsjahre zu haben. Es hieß: Vergiss, was an den Seminaren gelehrt wird. Hier siehst du, wie man erfolgreich ganz konkret in der Praxis vorankommt, so, wie es Rudolf Steiner eigentlich meinte, wenn er von Waldorfmethodik sprach und davon, dass die Pädagogik eine absolut freie Kunst sei, dass jeder Lehrer das Gleiche auf seine individuelle Weise machen kann. Allerdings klappte es bei mir nie ganz so gut wie bei den Vorbildern. Also versuchte ich mich zu befreien, machte Versuche in meiner Art und entdeckte doch wieder am Ende, wo meine Grenzen waren, meine Einseitigkeiten, mein Scheitern, vor allem, wenn Kritik von Schülern, Kollegen oder Eltern drohte.

Mit der Zeit studierte ich auch fleißig die grundlegenden waldorfpädagogischen Schriften Steiners und las mich in die von vielen bewunderten Kollegen beschriebenen Waldorfmethoden ein. Welche Fülle von Anregungen! Doch auch hier war bald klar, dass meine Klassen anders waren, dass so schnell nichts klappen wollte und immer etwas ganz anderes am Ende herauskam. Zweifel, Scheitern am angelesenen Anspruch. Aber wie nun: Ich hatte doch die ursprünglichen Methoden der Pädagogik studiert und sie so gut als möglich ausprobiert? Ich war an der Quelle! Steiner spricht doch immer wieder von der Waldorfschule als reiner Methodenschule (im Gegensatz zu einer Weltanschauungsschule), deren Methoden überall zu verwirklichen sein.

Jeder sprach von Waldorfmethodik! Schließlich brachte Alain Denjean auf einer Tagung mit seinen Ausführungen zu Steiners speziellem Methodenbegriff Licht in das Dunkel: Offenbar gibt es bei Steiner einen doppelten Methodenbegriff. Zum einen versteht er Methode als einen Weg, den

jemand rückblickend beschreibt, so wie er ihn gegangen ist. Deswegen fordert Steiner als wirksamste Anregung immer wieder konkrete Schilderungen aus dem Leben statt systematische, gedanklich-abstrakte Darstellungen der Unterrichtsmethode wie in einem Lehrbuch. (Siehe dazu auch den ungemein aufregenden Vortrag über die 3 Lehrertypen, deren Vorgehen, Erfolg und Misserfolg zusammen mit einer staatlichen Aufsicht über mehrere Jahre geschildert werden: GA 166, Vortrag vom 30. Januar 1916.)

»Was werden für ausführliche Theorien ersonnen auf allen möglichen pädagogischen Gebieten! Das ist es weniger, um was es sich handelt. Möglichst viele positive Schilderungen, wie die Menschen sich wirklich entwickeln, positive, ich möchte sagen, Naturgeschichte individueller Menschheitsentwicklung, das ist es, was verständnisvoll verbreitet werden soll; wo wir nur können, erzählen, wie sich der Mensch A, der Mensch B, der Mensch C entwickelt hat, und liebevoll eingehen können auf die Entwicklung eines Menschen, die sich vor uns abspielt. Das ist vor allen Dingen vonnöten: Lebensstudium, der Wille zur Lebenskunde, nicht zum Programm.«

(R. Steiner, GA 168, 10. Oktober 1916)

»Heute stellt man sich ja gerade auf dem Erziehungsgebiet so ungeheuer stark vor, daß es wichtig ist, dem Erzieher, dem Lehrer möglichst viel von der Methodik beizubringen. Überall weist man darauf hin: Das muß so gemacht werden, und das muß so gemacht werden. – Man strebt danach, recht fest geregelte Begriffe darüber zu entwickeln, wie man erziehen soll. Die Schablone schwebt ja überhaupt den heutigen Menschen vor. Es wäre ihnen am liebsten, das Bild so eines idealen Erziehers aufzustellen, das sie dann jederzeit haben könnten. (...) Dagegen wird etwas wichtig sein, was auf einer viel intimeren Sache beruht. Es wird wichtig sein, daß besonders in bezug auf das Erziehungs- und Unterrichtssystem die Karma-, die Schicksalsfrage, die Schicksalsidee Platz greift. Das ist schon wichtig, mit welchen Persönlichkeiten mich mein Karma als Kind oder als jungen Menschen zusammengeführt hat. Und unter dem Eindruck, unter dieser Gesinnung des Zusammengeführtseins erziehen, davon hängt ungeheuer viel ab.«

(R. Steiner, GA 177, Dornach, 7. Vortrag, 12. Oktober 1917)

»Der Künstler kann nicht einmal bei dem, was er heute schafft, sich nach dem richten, was er gestern geschaffen hat: Er muß in jedem Augenblick bestrebt sein, schöpferisch, ursprünglich zu sein. So muß es, in einem noch höheren Stile sogar, der Lehrer sein.«

(R. Steiner, GA 199, 11. September 1920)

Auf der anderen Seite gibt Steiner genügend oft ganz konkrete Anregungen, wie man im Unterricht vorangehen könne, so dass hier ganz klar eine grundlegende Methodik sichtbar wird: So muss man es machen! Das sagen einem ja dann auch die vielen lieben Kollegen, die helfen wollen, indem sie sich auf solche methodischen Standards berufen.

»Wir werden vor allen Dingen einmal in der Handhabung der Methode uns bewußt sein müssen, dass wir es mit einer Harmonisierung gewissermaßen des oberen Menschen, des Geist-Seelenmenschen, mit dem körperlichen Menschen, mit dem unteren Menschen zu tun haben werden. Sie werden ja die Unterrichtsgegenstände nicht so zu verwenden haben, wie sie bisher verwendet worden sind.«

(R. Steiner, Methodisch-Didaktisches, GA 294: Anfang des 1. Vortrags)

»Nicht wissenschaftliche Systematik, sondern menschliche Systematik.«

(R. Steiner, GA 302a, 22. Juni 1922)

»Das heißt, man muß in dem, was man mit dem Kinde unternimmt, was das Kind tun soll, das Bildhafte vorherrschen lassen. Und in alledem, was zwischen dem Lehrer und dem Kinde sich abspielt, muß Musikalisches herrschen, muß Rhythmus, Takt, sogar Melodik pädagogisches Prinzip werden. Das erfordert, daß der Lehrer in sich selber eine Art Musikalisches hat, in seinem ganzen Leben ein Musikalisches hat.«

(R. Steiner, GA 307, S. 122)

Erstens also *Methodos*, der Weg als Beschreibung einer konkreten eigenen Erfahrung, einer eigener Entdeckung. Zweitens Methode als Wegweisung zu einem Ziel, als Strategie, als Programm. Alain Denjean schreibt: *»R. Steiner geht vom ersten Begriff aus, kritisiert immer wieder die 2. Form und führt*

sie zur ersten zurück.« Und er führt zum Quellpunkt im Denken des Menschen hin, indem er ausführt:

»Diese 2 Arten von Methodik hängen mit 2 verschiedenen Formen des Denkens zusammen. (R. St. GA 177, 8. und 12. 10. 1917)

Die eine ist eine lebendige, im ganzen Menschen auftretende Art des Gedanken-Bildens. Sie entsteht im ganzen Menschen und wird anschließend im Kopf bewusst. Die andere Art ist nur eine Abschattung der ersten und entsteht im Kopf. Hier ist der Gedanke ein Leichnam. Er ist abstrakt.«

(A. Denjean, unveröffentlichtes Handout zur Fachtagung Fremdsprachen 2002)

»Ich hatte neulich Veranlassung, jemanden anschauen zu lassen, wie in der ersten Klasse der Schreibunterricht und der Leseunterricht erteilt werden. Diese Dinge kann man auf hunderterlei Weise machen. In der Waldorfschule ist alles absolut frei. Die Pädagogik ist eine absolut freie Kunst. Es ist immer dasselbe, aber jeder Lehrer hat die Möglichkeit, nach seiner Individualität und nach der seiner Schüler die Dinge auszubilden.«

(R. Steiner, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage; GA 304, S. 88)

Wie bekommt man aber im richtigen Moment die richtigen Einfälle, den Unterricht methodisch als freie künstlerische Handlung zu führen? Als ich dann die Hinweise Steiners zur Arbeit mit der Menschenkunde immer gründlicher lesen lernte, fiel mir auf, wie genau er den damaligen Lehrern ein Jahr nach der Schulgründung beschrieb, was das sogenannte Studium der Menschenkunde im Einzelnen bewirken könne. (GA 302 a, 21. September 1920) Gewiss, ich kannte die drei Stichworte über »Menschenkunde aufnehmen, meditieren, erinnern« und den Vergleich mit dem Essen des Butterbrotes aus vielen Gesprächen und Tagungen. Aber beim genauen Studium des Wortlautes der letzten 5 Absätze des Vortrags vom 21. September 1920 wurde mir plötzlich klar: Hier bespricht Rudolf Steiner bis in die einzelnen ganz erstaunlichen Wortwendungen hinein die Geburt des »Waldorflehrers« in uns. Man kann ein guter Lehrer werden, wenn man

Menschenkunde aufnimmt, studiert ... und es dabei bewenden lässt. Das ist unser Alltagsmensch, der gute Alltagslehrer sozusagen. Geht man den von Steiner beschriebenen Prozess aber im Leben ernsthaft weiter, als Üben-der, als Scheiternder, als Suchender, kann man

»... es dahin bringen, dass Sie, wenn Sie im 40. oder 50. Jahre sind, in fünf Minuten die ganze Umwandlung des inneren Menschen haben, die Sie für Ihren Unterricht brauchen, und die Sie dann im äußeren Leben zu etwas ganz anderem macht, als Sie früher gewesen sind. (...) ... den von Gotte durch das Erinnern der Menschenkunde befruchteten - ...« (R. Steiner, GA 302 a, 21. September 1920)

Und dann heißt es dort auch mit Anspielung wie mir scheint auf die großen Schriften der Menschheit:

»Von solchen Dingen sprechen diejenigen Schriften, die von Menschen herrühren, welche so etwas erlebt haben. Man muss es verstehen. Man muss aber auch verstehen, dass dasjenige, was von einzelnen Individualitäten in einem ganz besonderen Maße erlebt wird und nun sein Licht auf das ganze Leben hinwerfen kann, beim Erzieher sich im Kleinen abspielen muss.« (R. Steiner, ebd.)

Dieses »Eigentlich bin ich ganz anders« bekommt dadurch nochmal eine größere, ernstere Dimension.

Und so wurde mir die immer wieder und wieder studierte, verinnerlichte, durchfühlte Dreigliederung des werdenden Menschen in seinen vier Wesensglieder-Hüllen und den 12 Sinnessphären eine stetig sprudelnde Quelle, die – gar nicht mal sehr bewusst, oder gar im Sinne eines absichtsvollen, pädagogisch-strategischen Anwendens, sondern eher unbewusst, träumend, intuitiv und erst im Rückblick erkennbar – meinen pädagogischen Alltag befruchtete. Manchmal stärker, manchmal weniger, manchmal erst im Scheitern als vergessene Kraftsphäre erlebbar. Das Theorie-Praxis-Problem des Alltagslehrers löst sich damit selbst auf. Und so hat meines Erachtens Rudolf Steiner von Anfang an die Erziehungskunst aus Men-

schenkunde charakterisiert bzw. hat zunächst nur die »Vorbedingung« umrissen:

»Es hat keinen Sinn, bei der Menschen-Erkenntnis von einem Unterschiede von Theorie und Praxis zu sprechen. Denn eine Menschen-Erkenntnis, die nicht in der Lebenspraxis tätig wesentlich werden kann, ist eine Summe von Vorstellungen, die im Verstande schattenhaft schweben, aber nicht an den Menschen herankommen. Eine Lebenspraxis, die nicht vom Menschen erkennen durchleuchtet ist, tappt unsicher im Dunkeln. Wird, was hier gemeint ist, Gesinnung des Pädagogen, dann hat er die Vorbedingung, um lebensvoll und belebend Menschensein vor den Zöglingen zu entfalten, und werdendes Menschenwesen zur Selbstoffenbarung anzuregen.« (R. Steiner, GA 34, 1. April 1923)

Was heißt das alles jetzt für das Thema »Methodenwechsel«? Wie komme ich diesbezüglich zu Gesichtspunkten? Auch Gesichtspunkte für die schwierige Zeit des Fernunterrichts z. B.?

In der konkreten Vorbereitung, um ein Beispiel zu haben, könnte ich also wie ein Musiker, der bestimmte Passagen durchgeht, um die passenden Griffe zu finden, mit denen er das neue Stück (sei es Bach, Schönberg oder Gubaidulina) musizieren kann, oder der um eine angemessene künstlerische Verwirklichung des Notentextes ringt, könnte ich jetzt z. B. die Tätigkeit des simplen Lesens eines fremdsprachlichen Textes mit der Klasse tausendfach variierend gestalten. Je nachdem, welche Akzente ich menschenkundlich betonen will, weil es für meine Wahrnehmung die konkrete Unterrichtssituation oder die Kinder »fordern«:

- Schönes Lesen mit Betonung der Laut- und Klangsphäre als Willensanregung.
- Sorgsames Lesen mit Betonung auf den Sinngehalt als Denkanregung.
- Gestaltetes Lesen als ein den Zuhörer packendes Theaterstück als Gefühlsanregung (auch als Audio-Datei für den Lehrer bei Fernunterricht).

- Lesen mit verteilten Stimmen an verschiedenen Stellen des Raumes als Sinnesanregung.
- Lese-Aufgaben in verschiedenen Steh- oder Liege-Positionen, zu Hause, in Zeiten des Fernunterrichts als Bewegungsmotivation mit Humor.
- Lesen im Klassenchor als Pflege der Stimmung.
- Lesen von Einzelnen als Anregung der Selbstständigkeit (im Garten, als Mutprobe beim Fernunterricht).
- Lesen im Dialog mit einem Partner als Pflege des Sozialen (per Telefon bei Fernunterricht).
- Stilles Lesen als Pflege der Konzentration.
- O-Fehler-Lesen als Leistungsanregung, als Freude am Können.
- Vorlesen geübter Kapitel vor anderen Klassen als Ernstfall des Lebens.

...

Wie sähen die methodischen Variationen beim Üben des Wortschatzes oder der Grammatik aus, bei schriftlichen Aufgaben, bei kleinen und großen Tests? Welche Gesichtspunkte tauchen da dann jeweils auf? (Gerade auch jetzt, in Zeiten des Fernunterrichts, wo es gilt, Bewegungselemente, dialogische Elemente, mediale Elemente mit einzubeziehen.) Und wo genau erlebe ich den »Umschlagmoment, den Freiheitsmoment« (Claus-Peter Röh), der in mir den echten Waldorflehrer wachruft?

Denn: *Eigentlich bin ich ganz anders, ich komme nur so selten dazu.*

»Wir haben ja heute, indem wir den Menschen denken, bloß den Menschen in Abstraktion. Aber dasjenige, was wir vor uns hingestellt bekommen in der Erziehung, das ist der wirkliche Mensch. Da steht er. Hier stehen wir mit dem abstrakten Geist. Dazwischen ist ein Abgrund. Jetzt müssen wir hinüber über den Abgrund. Überall haben wir zuerst zu zeigen, wie wir hinüberkommen.«

(R. Steiner GA 307, 8. August 1923, Hervorhebungen S. B.)

Renatus Ziegler

Verstehen, Prüfen und Erkennen¹

Rudolf Steiner hat verschiedene Zugänge zur Anthroposophie geschaffen und wiederholt reflektiert: lebenspraktische, biografische, künstlerische, schulungsbasierte und eben auch wissenschaftliche. In vielen Vorworten seiner Schriften, zum Beispiel in »Die Geheimwissenschaft im Umriss« (GA 13) macht er insbesondere auf den Dreischritt: Verstehen, Prüfen und Erkennen aufmerksam. Steiner weist dabei mehrfach darauf hin, dass man sich bereits mit den ersten beiden Schritten für die Ausbildung von Fähigkeiten zum eigenständigen Erleben geistiger Inhalte vorbereitet. Im Einzelnen mögen diese Schritte noch weiter ausdifferenziert werden, aber an dieser Stelle kommt es nur auf die grundsätzliche Charakteristik an.

Verstehen oder Studium

Die Darstellung und Mitteilung von Erkenntnis*ergebnissen* eines Geistesforschers (oder auch eines Naturwissenschaftlers) kann man verstehend zur Kenntnis nehmen. Dies bedeutet, die dargestellten Erkenntnisse in begrifflich-ideeller Form aufzugreifen, um zu möglichst exakten, klar und deutlich bestimmten Ideen oder Gesetzmäßigkeiten zu kommen. Dies bedarf einer (zu schulenden) Fähigkeit des reinen Denkens, da man sich dabei nicht auf irgendwelche sinnlichen Erfahrungen oder Erinnerungen stützen kann und darf. Dieser Zugang wird auch »Studium« genannt. Hinreichende Denkfähigkeit vorausgesetzt, kann man auf dieser Grundlage die Darstellungen eines Geistesforschers auf interne logische Konsistenz (innere Folgerichtigkeit, logischer Zusammenhang der Ideen untereinander) prüfen und allenfalls Irrtümer oder Fehler in dieser Hinsicht finden. Ob die Ideen als solche wahr sind, also ob sie die geistigen Sachverhalte adäquat repräsentieren, ist auf diese Weise nicht nachprüfbar (dies geht erst durch das geistige Erkennen).

Prüfen oder Bestätigen an der Lebenswelt

In einem nächsten Schritt kann man auf der Grundlage der durch Verstehen erarbeiteten ideellen Einsichten anhand eigener gründlich bewusst gemachter sinnlich-seelischer Erlebnisse (an der Natur, an Mitmenschen, an sich selbst) versuchen, das Eingesehene durch seine Lebenserfahrungen zu prüfen und somit am Leben, in der Lebenspraxis zu bestätigen. Hier kommt den Methoden der Phänomenologie in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und in den Naturwissenschaften eine wichtige Funktion zu.

Dabei ist zu beachten, dass hier Erkenntnisse aus der *geistigen* Welt in Ideenform an *sinnlich-seelischen* Phänomenen geprüft, oder, um ein modernes Wort zu gebrauchen, plausibilisiert werden. Dies darf nicht mit geistiger Erkenntnis verwechselt werden, da dazu auch die *geistigen* Phänomene aufgrund eigener hinreichender Erfahrungen exakt und umfassend erkannt werden müssten, von denen auf dieser Stufe jedoch nur die *ideell-gedanklichen* Ergebnisse vorliegen. Diese Stufe setzt eine vertiefte, gepflegte und weitausholende Lebenserfahrung voraus. Dabei ist es hilfreich, wenn man sich anhand dieser Erfahrungen einen ganzen Reigen sinnes- und seelenwissenschaftlich erkundeter Phänomene des gewöhnlichen Bewusstseins erarbeitet, um nicht verkürzten Ansichten oder tradierten Meinungen zu erliegen. Sie bedingt jedoch auch ein hohes Maß an Bescheidenheit und Zurückhaltung im Urteil, eine immanente und verinnerlichte Vorläufigkeit des Urteilens, das sich jederzeit seiner Bedingungen und Grenzen bewusst ist. Die beste Schule dieser Stufe ist das aktive Verfolgen des Lebens selbst. Steiner hat deshalb die Ausarbeitung dieser Stufe insbesondere Ärzten und Lehrern ans Herz gelegt.

Es kann an diesem Punkt noch nicht um Beweise in irgendeinem Sinne gehen, sondern um ein Ineinanderflechten, ein Integrieren von eigenständigen anthroposophischen Einsichten mit den ebenfalls auf sich selbst beruhenden Erfahrungen und Erkenntnissen aus den Erkundungen des gewöhnlichen Bewusstseins. Beide Zugänge können sich gegenseitig stützen, sie können sich jedoch gegenseitig weder im eigentlichen Sinne rechtfertigen noch beweisen. Das gilt auch für sogenannte empirische Studien im Bereich der Medizin, der Pädagogik oder Erziehungswissenschaften, der Psychologie, der Soziologie etc. Solche Studien können etwa im Bereich der Erziehungswissenschaften bestenfalls zeigen, wie anthroposophische

Einsichten in das Menschenbild, in die Entwicklung des Kindes etc. mit den Studienergebnissen zusammenfließen, sich gegenseitig beleuchten. Dadurch werden weder anthroposophische Erkenntnisse bewiesen oder gesichert noch etwa psychologisch-naturwissenschaftliche Ergebnisse erklärt oder gerechtfertigt; beide stehen jeweils methodisch und inhaltlich auf eigenen Füßen und brauchen keine Rechtfertigung durch das je andere Feld. Aber sie können, vereint, in Begegnung gebracht werden und dadurch sich gegenseitig erhellen.

Geistiges Erleben und Erkennen

Erkennen im Sinne der Anthroposophie als Geisteswissenschaft umfasst konzentriertes geistiges Erleben oder Schauen sowie eine klare und scharfe begriffliche Durchleuchtung des Erlebten. Das ist nicht jedes Menschen Sache, was Steiner auch nicht erwartet und voraussetzt für eine individuelle Begegnung und Auseinandersetzung mit der Anthroposophie.

Aber was bedeutet das nun mehr ins Einzelne gehend? Und wo kann man das lernen? Zunächst setzt Steiner für die Stufe des geistigen Erkennens die beiden vorangehenden Stufen voraus, nicht im Sinne von festgehaltenen Resultaten, sondern im Sinne von *Fähigkeiten*. Diese Fähigkeiten sind zwar notwendig, jedoch nicht hinreichend. Dasselbe gilt für den anthroposophischen Schulungsweg, wie er etwa in der »Theosophie« (GA 9), in »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (GA 10) und in der »Geheimwissenschaft im Umriss« (GA 13) dargestellt ist: das *Erleben* geistigen Daseins und Werdens in den Formen von Imagination, Inspiration und Intuition ist zwar ebenso notwendig, aber nicht hinreichend für geistiges *Erkennen*. Eine entsprechende wissenschaftliche Gesinnung lernt man nicht anhand dieser Werke und schon gar nicht in denjenigen anthroposophischen Vorträgen, in welchen Steiner zwar auf der Grundlage seiner wissenschaftlichen Methode Erkenntnisergebnisse darstellt, aber auf diese Methoden bestenfalls am Rande eingeht.

Wissenschaftliche Gesinnung

Zum Erlernen, Erüben und ersten Praktizieren wissenschaftlicher Gesinnung dienen in vorderster Linie die philosophisch-anthroposophischen

Grundwerke, die »Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftliche Schriften« (GA 1), »Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goethe'schen Weltanschauung« (GA 2), »Wahrheit und Wissenschaft« (GA 3) und »Die Philosophie der Freiheit« (GA 4). Insbesondere auf letzteres Werk weist Steiner sehr oft hin als erkenntniswissenschaftliche Grundlage für seine Anthroposophie im Sinne einer Geisteswissenschaft und macht deutlich, dass er eine gründliche Kenntnis und Schulung an diesem Werk für jede wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Anthroposophie erwartet.² Nur nebenbei sei erwähnt, dass Steiner die Struktur des Erkennens (Erfahrung, Ideenbildung, Urteil) gemäß diesen Grundschriften, die zunächst vor allem (aber nicht nur) am sinnlichen Erkennen anknüpft, auch für die Geisteswissenschaft als gültig erachtete.³

Zum Erarbeiten einer solchen wissenschaftlichen Gesinnung gehört selbstverständlich über das bloße Studieren der genannten Schriften hinaus auch eine Auseinandersetzung mit (einigen) historischen und gegenwärtigen Wissenschaftsauffassungen (aus den klassischen Geisteswissenschaften und den Naturwissenschaften), philosophischen Systemen und Weltanschauungen. Besonders fruchtbar kann das werden, wenn auch konkrete Beispiele aus diesen Bereichen einbezogen, analysiert und mit den Perspektiven der genannten Grundschriften in ein Verhältnis gesetzt werden.⁴

Dreifache Geistesgegenwart

Was ist der zentrale Kern der wissenschaftlichen Gesinnung gemäß den genannten Grundwerken Steiners? Man beachte dabei, dass es sich bei den dortigen Denk-, Erkenntnis- und Freiheitsuntersuchungen bereits um erkennende Erkundungen *geistiger* Erfahrungen handelt, da das *Wesen* des Denkens, des Erkennens und der Freiheit rein geistiger Natur sind. Daran zeigt sich, dass der Erkenntnisprozess auf drei Formen der Geistesgegenwart, auf drei Formen der vorbehaltlosen Hingabe beruht: aktuelle Wahrnehmung, aktuelle Ideenbildung und aktuelles Urteilen. Im Einzelnen bedeutet dies: 1. Reale Wahrnehmung bei gegenwärtiger Anwesenheit des erfahrenen geistigen Ereignisses unter Ausschluss von Erinnerung, indirekten Wahrnehmungen (aus Berichten etc.), Vorurteilen etc. im Sinne eines gepflegten Staunens und einer Ehrfurcht gegenüber dem Erlebten.

2. Eigenständige aktuelle Ideenbildung oder Ideenanschauung (Ideenintuition), vorstellungs- und damit vorurteilsfrei, ohne Gewohnheitsdenken und Routineabläufe, ohne Erinnerung: eben hier und jetzt tätig angeschaute, präzise erarbeitete Ideeninhalte. 3. Aktuelle Urteilsbildung unter Anwesenheit des Erfahrenen und ideell tätig Erschauten, also eine Urteilsbildung, die bestenfalls immer wieder aufgegriffen wird, offen bleibt, also nicht endgültig abgeschlossen wird: »schwebende« oder »ästhetisch« bleibende Urteilsbildung. Aus diesem Erkenntniskonzept können übrigens ohne große Schwierigkeiten die üblichen Kriterien wissenschaftlichen Erkennens wie etwa Wiederholbarkeit, Konsistenz, Kohärenz, Verifizierung und Falsifizierung abgeleitet werden im Sinne methodisch *vorbereitender* Stufen geisteswissenschaftlichen Erkennens.

Andernorts nennt Steiner die ergebnisoffene und fortgesetzte Urteilsbildung auch »Ergebenheit« und weist darauf hin, dass die Aufgabe des geistigen Erkennens in erster Linie darin besteht, sich für Urteilsbildungen reif zu machen und nicht zu fertigen, endgültigen Urteilen zu kommen.⁵ Wenn letztere so bleiben, wie sie einmal geworden sind, so sind sie nichts anderes als Vorurteile, die dem weiteren Erkenntnisweg im Wege stehen.

Im konkreten Leben muss man selbstverständlich immer wieder zu einem klaren und eindeutigen Urteil kommen, insbesondere auch im Umgang mit anderen Menschen (etwa bei Aufnahme oder Auflösung von Arbeitsverhältnissen). Aber genau hier ist es dann wesentlich, dass man das einmal gefällte Urteil immer wieder überprüft und den betroffenen Menschen dadurch nicht auf eine einstige Sicht auf ihn für den Rest des Lebens festnagelt.

Wissenschaftliche Verantwortung und Selbstvertrauen

Wie erwähnt, kann nicht jeder Mensch an sich oder an andere die Forderung stellen, einen wissenschaftlichen Weg zur Anthroposophie zu suchen und zu gehen. Das kann jeder nur für sich entscheiden und erkunden, wo seine Bedürfnisse, Fähigkeiten und Schwerpunkte liegen. Falls man jedoch gegenüber sich selbst, innerhalb einer Gemeinschaft oder vor allem gegenüber der Öffentlichkeit die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie vertreten oder gar verteidigen möchte, so führt kein Weg an einer gründ-

lichen und fortgesetzten Erarbeitung dieser philosophisch-erkenntniswissenschaftlichen Grundlagen vorbei.

Ein solcher Weg führt zur unerschütterlichen Einsicht in die generelle Möglichkeit und Tatsächlichkeit einer Selbstaufklärung (oder Selbstbegründung, Fundierung, Erkenntnis) des Denkens und Erkennens auf der einen Seite sowie zur konkret erfahrenen radikalen Autonomie des individuellen Bewusstseins und der freien Willensbildung als Grundlage selbständigen Handelns in der Welt auf der anderen Seite. Ein solches Erlebnis der *grundsätzlichen inneren* Sicherheit verbunden mit *innerem* Autonomie- und Freiheitserfahren kann so stark werden, dass es durch keinerlei Angriffe, Infragestellungen bzw. durch äußere Grenzen, Einschränkungen und unabänderliche Vorschriften zu beeindrucken ist oder ins Wanken gerät. Diese Sicherheit umfasst jedoch »nur« die geist-empirische basierte Überzeugung, dass individuelle Erkenntnis bzw. Freiheit *erreichbare* Ziele darstellen (im Kontrast zu jeder Art von Relativismus), keinesfalls jedoch die Meinung, dass ein einzelner Mensch mit allen seinen Vorurteilen und Unzulänglichkeiten dazu in der Lage sein *muss*, diese Ziele auch zu erreichen. Im Gegenteil, im *konkreten* Fall, das heißt bei spezifischen Erkenntnisinhalten und Handlungsakten umfasst die Möglichkeit des Erkennens bzw. der Freiheit immer auch das Scheitern und muss sich demzufolge prinzipiell offen für weitere Einsichten und Entwicklungsschritte halten.

Fazit

Ein solches unerschütterliches Selbstvertrauen lässt sich allerdings weder durch einen Schnellkurs noch durch irgendeine Art von Deklaration oder »Erklärung« herbeiführen. Es genügt also nicht, etwas derartiges als Studierender einmal »erledigt« zu haben, etwa in einem Trimester- oder Semesterkurs über das oder mit dem Werk »Die Philosophie der Freiheit«, sondern es bedarf – und das ist ein Ergebnis anhand der Erfahrung verschiedener Menschen – wiederholter und vertiefter, immer wieder aufgegriffener und durchlebter langjähriger Auseinandersetzung. Wie aus vielen Hinweisen Steiners hervorgeht⁶ ist das ist keine abstrakte Arbeit mit dem »Kopf« allein, sondern sie umfasst eine liebende Hingabe an die entsprechenden Erfahrungen und Ideenbildungen, die das Herz und den Willen ebenso bilden wie das lebendige Denken.

Mir scheint das gerade für die in der Öffentlichkeit sehr präsente und deshalb immer wieder – zu Recht oder zu Unrecht – unter Beschuss geratende Waldorfschulbewegung von großer Bedeutung zu sein. Die *Verunsicherung*, welche dadurch bei Lehrpersonen, Erziehenden, befreundeten Personen und auch den Lernenden selbst immer wieder von neuem induziert wird, ist meines Erachtens zum großen Teil auf die nicht hinreichend kontinuierlich gepflegte philosophisch-anthroposophische Grundlagenarbeit zurückzuführen. Die an die Adresse der in den meisten Fällen gar nicht an einem echten Dialog interessierten »Angreifenden« gerichteten »Botschaften« und »Rechtfertigungen«, die oft wiederholten und wortreichen Presseerklärungen sowohl in der Form von präventiven Interventionen als auch von Feuerwehrrübungen im Nachhinein sind in der Regel wenig nachhaltig, weder intern noch extern (was übrigens auch auf das vorliegende Plädoyer zutreffen dürfte). Die Angriffe und negativen Kampagnen werden nicht seltener, es scheint eher das Gegenteil der Fall zu sein.

Was meines Erachtens nottut, wären Angebote entsprechender solider Schulungen in philosophisch-anthroposophischer Grundlagenarbeit (siehe oben) zuhanden der genannten Personen: Denn *diese* fühlen sich *verunsichert*, und oftmals mit Recht, denn sonst stellten solche Anfechtungen von externer Seite ja kein ernsthaftes Problem dar. Denn: Wo die innen erlebbare Sicherheit fehlt, können Angriffe von außen einen leicht aus der Bahn werfen. Ist dagegen ein selbst erarbeitetes Fundament, ein starkes Selbstvertrauen vorhanden, so hat es nur noch untergeordnete Bedeutung für das individuelle Selbstverständnis, was andere Menschen über mich und über meine Überzeugungen denken, schreiben, posten, bloggen etc.

Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz entstand als Zusammenfassung meiner Beiträge in einem Gesprächsforum und in Arbeitsgruppen während der Delegiertentagung des Bundes der Freien Waldorfschulen in der Waldorfschule Berlin Südost vom 27.–28. Januar 2023. Er wurde für das »Journal für Waldorfpädagogik« leicht überarbeitet und erweitert.
- 2 Siehe dazu den Anfang des Vortrags vom 3. Oktober 1920 in »Grenzen der Naturerkenntnis«, GA 322.

- 3 Siehe seine diesbezüglichen expliziten Hinweise bei der Neuauflage 1924 (!) des Werkes »Grundlinien ...«: Anmerkung zu S. 27, in der Dornacher GA-Ausgabe ab 2003 S. 139–141.
- 4 Dass eine im inhaltlichen Sinne »esoterikfreie« Begründung der Waldorfpädagogik auf diesen philosophisch-anthroposophischen Grundlagen möglich ist, zeigt in einer interessanten Studie Peter Schneider: »Einführung in die Waldorfpädagogik« (Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Auflage 1985).
- 5 Siehe die Vorträge vom 27. und 28. Dezember 1911 in »Die Welt der Sinne und die Welt des Geistes«, GA 134.
- 6 Siehe etwa »Die Philosophie der Freiheit«, Kapitel VIII »Die Faktoren des Lebens«: Zusatz zur Neuausgabe 1918 und die Vorträge vom 7., 12. und 19. Oktober 1922 in »Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation – Pädagogischer Jugendkurs«, GA 217, insbesondere S. 151, 193 f. in der 6. Aufl., Dornach 1988.

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Marcus Oberreuter, Sebastian Reus, Fabian Stoermer

Zum Lehrplan des Faches Ethik an Waldorfschulen

Bei dem hier wiedergegebenen Artikel handelt es sich um einen erweiterten Vorabdruck unseres Beitrages zur derzeit vorbereiteten Neufassung des Richter-Lehrplans, der Anfang Januar 2023 in Kassel im Rahmen des kulturwissenschaftlichen Forschungskolloquiums der Pädagogischen Forschungsstelle vorgestellt und diskutiert wurde. Auch wenn unser Text als Gemeinschaftsarbeit entstanden ist, haben wir unsere unterschiedlichen und sich als Ergänzungen verstehenden Akzentuierungen des Faches durch die Aufteilung in Einzelbeiträge sichtbar gemacht.

Fabian Stoermer

Die Stellung des Faches Ethik

Zur **Stellung des Faches Ethik** an den staatlichen Schulen gibt die Kultusministerkonferenz folgende zusammenfassende Hinweise:

»Ethik stellt in den meisten Ländern ein Ersatzfach zum konfessionellen Religionsunterricht dar. In den meisten Ländern wird der Unterricht als ordentliches Lehrfach angeboten, in manchen Ländern als Wahlpflichtfach erteilt.«

Das unterscheidet sich nicht so sehr von der Stellung des Faches an vielen Freien Waldorfschulen.

Die Stellung eines Ersatzfaches für den konfessionellen Religionsunterricht teilt sich das Fach Ethik an den Waldorfschulen allerdings in der Regel mit dem »Freien Religionsunterricht«.

Es bleibt eine Aufgabe der einzelnen Schulgemeinschaften, darüber zu entscheiden, in welcher Weise sie eine Unterrichtsalternative für Schüler:innen anbieten wollen, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen können oder wollen. Sowohl Ethik als auch einen Freien Religionsunterricht den Schüler:innen als Wahlmöglichkeiten neben dem konfessionellen Religionsunterricht durchgängig anzubieten, dürfte in der Regel zu aufwendig sein und möglicherweise ist es auch gar nicht sinnvoll, hier eine Wahlalternative bereitzustellen.

Das Fach Ethik hat mit dem Freien Religionsunterricht ebenso wie mit dem konfessionellen Religionsunterricht eine Reihe thematischer Überschneidungen. So wie im Religionsunterricht in der Regel eine Vielzahl ethischer Fragestellungen berührt wird, ist die Religionskunde ein typischer und sinnvoller Inhalt des Ethikunterrichts.

Zu den möglichen religionskundlichen Inhalten und ihren dem Ethikunterricht entsprechenden Möglichkeiten der Vermittlung s. u.

Im Ethikunterricht steht die Beschäftigung mit den Glaubensinhalten und Lebensformen verschiedener Religionen in einer Reihe mit philosophisch und politisch begründeten Formen des »sittlichen Lebens« und der individuellen moralischen Orientierung.

Urteilsfähigkeit in moralischen Fragen wird im Ethikunterricht durch die Weckung und Stärkung des »moral sense« im freien Austausch und in der Auseinandersetzung mit Diskursformen der philosophischen Ethik angestrebt.

Die Schulung im philosophischen Denken kann dabei – über die enge Nutzenanwendung in moralphilosophischen Fragestellungen hinaus – besonders hilfreich sein für die Erfüllung der von der Waldorfpädagogik angenommenen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (s. u.).

Leitfragen des Ethikunterrichts

In einer Gliederung des Gegenstandsbereiches der Philosophie hat Immanuel Kant der Ethik die Frage »Was soll ich tun?« zugeordnet. Schon Kants eigener Leitfaden zur Beantwortung dieser Frage, nämlich das Kriterium

der Verallgemeinerbarkeit individueller Handlungsmaximen (kategorischer Imperativ), lässt sich aber nicht sinnvoll bearbeiten, ohne auch die politisch-ethische Frage »Wie wollen wir leben« zu berücksichtigen und sich nach den für die gewünschte Lebensform prägenden Wertorientierungen umzusehen.

Auch der Utilitarismus (das Gegenmodell zur deontologischen Ethik) hat in seiner Entwicklung vom »hedonistischen Kalkül« Bentham's bis hin zum zeitgenössischen »Präferenzutilitarismus« die Frage nach den Bedingungen guten Lebens und den Werten, in denen diese sich spiegeln, in sich aufgenommen.

Und schließlich können wir im Umkreis des dritten besonders einschlägigen Modells ethischen Begründens, nämlich der aristotelischen Ethik, erfahren, wie die Frage nach dem guten Leben nicht nur im Bezug zu politischen Lebensformen steht, sondern auch ohne die anthropologische Frage »Was ist der Mensch, was ist seine eigentümliche Bestimmung?« nicht sinnvoll bewegt werden kann.

Tatsächlich stößt konsequentes ethisches Philosophieren, wie sich beispielhaft bei Hans Jonas, dem Begründer einer »ökologischen« Ethik, nachvollziehen lässt, auch auf die Frage nach dem »Sinn von Sein« , mit der eine Ethik der Verantwortung für die Zukunft des Menschen und seine globalen Lebensgrundlagen umzugehen hat.

Wie weit man diesen Bereich metaphysischen und ontologischen Philosophierens im Ethikunterricht ausdrücklich berühren will, mag dahingestellt sein. Ohne die Frage, was unserem Leben »einen Sinn gibt« , und ein Verständnis dafür, dass diese Frage mit derjenigen nach dem »guten Leben« nicht identisch ist, bliebe der Ethikunterricht aber unvollständig.

Im Unterricht erreichen wir die genannten Modelle ethischen Begründens (deontologische Ethik, teleologische Ethik, Glücks- und Tugendethik, Verantwortungsethik) und die in ihnen mitzudenkenden Grundrichtungen philosophischen Fragens immer wieder **von den einzelnen lebensweltlichen Phänomenen aus**. Es ergibt sich dabei ein Wissen darum, dass bloße Kosten-Nutzen-Abwägungen dem Sinn ethischen Fragens nicht gerecht werden und dass dieses Fragen, wenn wir es ernsthaft vertiefen, uns einerseits auf weltanschauliche Voraussetzungen unserer jeweiligen Abwägungen und andererseits immer wieder an die Grenzen bloß regelgeleiteten Urteilens führt.

Wir schaffen ein Bewusstsein dafür, dass die aus unseren Freiheitsintuitionen resultierende individuelle Verantwortung ethischen Urteilens etwas anderes ist als subjektive Willkür und dass die Kontextgebundenheit konkreten Urteilens und Handelns etwas anderes meint als relativistische Beliebigkeit und ein bloß konventionelles Verhalten.

Zu einzelnen Themen

Im Folgenden werden mögliche thematische Schwerpunkte für die Klassen 9–12 vorgestellt. Den Anregungen zur Behandlung religionskundlicher Themen und zur Schulung des philosophischen Denkens sind eigene Abschnitte gewidmet. Auch in diesen finden sich Zuordnungen zu den einzelnen Klassenstufen.

In einem lebendigen Unterricht werden die einzelnen Themenbereiche ineinandergreifen und im Wechsel je nach situativen Übergängen, aber auch nach den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen der unterrichteten Lerngruppen miteinander kombiniert werden.

Wenn wir mit dem Ethikunterricht in **Klasse 9** beginnen, kann es sinnvoll sein, an den Anfang die lebendige Schilderung einer Beispielsituation zu stellen, an der mehrere Akteure beteiligt sind, deren Verhalten die Schüler:innen zu entschiedenen und kontroversen moralischen Urteilen herausfordert. Im Rückblick auf die lebendige Diskussion, die sich dabei fast immer ergibt, kann dann danach gefragt werden, wo und wie die Schüler:innen eigentlich ihr Urteil gesucht und gefunden haben. Dabei entsteht ein Vorbegriff von unterschiedlichen **»Quellen« des moralischen Urteilens**: aus Regeln, die man beigebracht bekommen oder aus der Umgebung angenommen hat, aus der Reflexion auf eigene Erfahrungen, aus der rationalen Abwägung der tatsächlichen und erwartbaren Folgen der einzelnen Handlungen, aus Mitgefühl, dem Sich-Hineinversetzen in die einzelnen Akteure, aus einem inneren Gleichgewichtsgefühl heraus.

Das braucht noch nicht auf systematische und historische Alternativen der Begründung moralischer Urteile bezogen zu werden, sollte aber soweit geklärt und strukturiert werden, dass man in den vielen weiteren Unterrichtsgesprächen, von denen das Fach Ethik in besonderer Weise lebt, auf

die unterschiedlichen Grundlagen einzelner Urteile immer wieder zurückkommen kann.

Weitere Themen, die sich für eine Behandlung in Klasse 9 – auch aus dem Bezug zu anderen kulturwissenschaftlichen Fächern heraus – anbieten können, sind: **(Handlungs-)Freiheit und Verantwortung, Gewalt und Friedfertigkeit, Menschenwürde, (Verteilungs-)Gerechtigkeit.**

Als thematische Schwerpunkte in Klasse 10 bieten sich an: **Recht und Strafrechtigkeit, Gruppenbindung und individuelles Urteilsvermögen, Technik und Verantwortung.** Auch kann es sinnvoll sein, hier Grundmotive der **Aristotelischen Ethik** einzuführen und die Alternative von **Prinzipienethik und Folgenethik** historisch und begrifflich genauer zu fassen.

In Klasse 11 sind in der Regel die Voraussetzungen gegeben, um in eine differenzierte Auseinandersetzung mit der zuletzt wieder höchst virulenten **Frage nach der Willensfreiheit** und ihre Problematisierung in deterministisch geprägten naturwissenschaftlichen Diskursen einzutreten. Hier stößt der Ethikunterricht auf die wesentliche Voraussetzung ethischen Philosophierens und individuell verantwortlichen Handelns.

Von da aus werden sich auch neue Zugriffe auf Themen der 9. und 10. Klasse (z. B. Handlungsfreiheit, Technik und Verantwortung) ergeben. Auch die Beschäftigung mit **Mitleidsethik und egoistischer Ethik** passt in die 11. Klasse.

In der 12. Klasse wird man sich im Ethikunterricht wie in anderen Fächern auch um einen vertikalen und horizontalen Überblick und das Erreichen einer Ebene der Metareflexion bemühen.

Nun kann ausdrücklich auf das Verhältnis von **Universalismus und Relativismus** geschaut werden und z. B. die Frage gestellt werden, ob eine **Diskursethik**, die Regeln für einen freien, gleichberechtigten Diskurs vorschlägt, sich als Metaethik eignen kann und inwieweit der Austausch im Ethikunterricht selbst solchen Ansprüchen genügt.

Für die aktuellen Diskussionen, die wohl immer einen Hauptinhalt des Ethikunterrichts bilden sollten, von dem aus und um den herum die beschriebenen Themenfelder erschlossen werden, können in der 12. Klasse schon gut Auszüge aus den Veröffentlichungen des Deutschen Ethikrates

herangezogen werden. Ein Erfolg des Ethikunterrichts kann es sein, dass die Schüler:innen in diesen »professionellen« Debattenbeiträgen Muster erkennen und vielleicht auch durchschauen, die ihnen aus den Unterrichtsgesprächen vertraut sind. Wenn Unterrichtsgespräche im Ethikunterricht gut gelingen, schaffen sie aber auch einen Raum, in dem sich alle Beteiligten unbedrängt der Frage nähern können, worum es ihnen in einem aus Freiheit geführten Leben wirklich geht.

Das stärkt die Mutkräfte gegen die ernüchternde Einsicht, dass das ethische Philosophieren zumeist wie die Philosophie überhaupt und also wie die Eule der Minerva seinen Flug erst mit der einbrechenden Dämmerung beginnt.

Marcus Oberreuter

Religion im Fach Ethik

In vielen Unterrichtsfächern taucht das Thema Religion auf. Je nach Alter, Kontext und Lebenswirklichkeit der Schüler:innen stellen sich ganz unterschiedliche Fragen an den **Themenkomplex Religion** (Glaube, Rituale, Spiritualität, Tod, Institutionen etc.). Es stehen mehr oder minder dringlich Themen im Vordergrund, die in allen Unterrichten aufgegriffen werden können. In Zusammenarbeit mit verschiedenen Fächern sollten sie erweitert werden und knüpfen so an die Entwicklung der Schüler:innen an (Beispiel: Konfirmation).

In Unterrichten der Unter- und Mittelstufe und vor allem im Freien Religionsunterricht wird Wert gelegt auf die Entwicklung des religiösen Empfindens. Der Bezug zur eigenen Religion und die Bindung an etwas Göttliches oder an eine geistige Welt werden gepflegt.

Spätestens in der Oberstufe, von der 9. bis zur 12. Klasse, entwickeln sich die Schüler:innen zu **selbst handelnden Individuen innerhalb ihrer eigenen Religiosität oder Spiritualität**. Sie betrachten den Themenkomplex Religion distanzierter als zuvor und verfügen bisweilen über Grundbegriffe der eigenen Religion und Religiosität – wenn sie in einer religiösen Tradition aufgewachsen sind und eine religiöse oder spirituelle Weltanschauung haben. Das liegt zum einen an der Persönlichkeitsentwicklung

der Schüler:innen im Übergangsalter von der Mittelstufe in die Oberstufe, zum anderen gegebenenfalls an den absolvierten Übergangsritualen der religiösen Institutionen und einer damit einhergehenden gewissen religiösen Ausbildung. An dieser Stelle kann der Ethikunterricht in der Oberstufe ansetzen.

Die Beschäftigung mit Weltanschauungen, Glauben und Lebensformen verschiedener Religionen, kurz mit dem Themenkomplex Religion, ist für das Fach Ethik grundlegend und hat eine doppelte Bedeutung. Religiöse Traditionen und spirituelle Weltanschauungen begründen Grundlagen für ein »sittliches Leben« (Beispiel: religiöse Moralvorstellungen in ethischen Fragestellungen) und religiöse Traditionen sind gleichermaßen Gegenstand allgemeiner ethischer Überlegungen (Beispiel: religiöse Institutionen als Akteure in der Politik).

Zugänge zum Themenkomplex Religion:

Für die Beschäftigung mit dem Themenkomplex Religion müssen einige Vorbemerkungen gemacht werden. Die Art der Vermittlung im Unterricht, also die Zugänge zum Themenkomplex, sollten so **informiert und vielfältig** sein, wie sich Religiosität und Spiritualität in der Welt der Schüler:innen finden und widerhallen. Religiöse Familienrealitäten sind meist deutlich vielfältiger als vermutet.

Ein Zugang kann die **Innenperspektive** sein, die aber nur religiösen Menschen offen steht, also nicht unbedingt für alle Schüler:innen geeignet ist. Mittels einer Innenperspektive wird die Wahrheitsfrage nicht ausgespart (Beispiel: religiös sozialisierte Schüler:innen schildern Form und Inhalt von Gebeten und was sie dabei fühlen). Ein anderer Zugang wäre eine **Außenperspektive**, die ihrerseits auch nicht vollständig ist. Eine Außenperspektive ermöglicht, dass Welten voller Faszination entdeckt werden. Unbekannte Rituale, Kunst, Musik etc. zeigen sich den Schüler:innen. Der Zugang der Außenperspektive sollte aus einem Agnostizismus heraus erfolgen. Die Wahrheitsfrage darf, muss aber nicht gestellt werden.

Beide Perspektiven berücksichtigen sowohl das Seelische (Gefühle, Glaube und Spiritualität) als auch das Geistige (systematisch-funktionale Begriffsarbeit).

Weitere Zugänge sind die **Identitätsbildung** sowie eine damit einhergehende **Ambiguitätstoleranz**. Letztere kann vor allem durch die Beschäftigung mit religiösen Traditionen trainiert werden: die Schüler:innen lernen, Uneindeutigkeiten zu beobachten und auszuhalten (Beispiel: Meditationsübungen, die zunächst über den Körper, dann über den Geist den Blick auf die Welt und das Ich formen; Diskussionen und Widerstände bei den Schüler:innen folgen).

Besondere Erwähnung soll der **sinnliche Zugang** finden. Es zeigt sich in den Erwägungen oben, in den Beobachtungen Steiners (GA 306) sowie im Lehrplan für den Freien Religionsunterricht, dass rein kognitive Vermittlungsformen nicht zu einem reichhaltigen Bild führen, somit dem Ziel eines **multiperspektivischen, multidimensionalen und transkulturellen** Religionsunterrichtes zuwiderlaufen. Der Wunsch-, Ideen- und Glaubenskosmos der Schüler:innen wird vor allem durch die Erlebbarkeit und den Realismus des Gegenstandes gebildet. Es braucht also echt und wahrhaftig erlebte Inhalte im Unterricht.

Hinsichtlich der Zugänge ist zu bemerken, dass es viele Schüler:innen gibt, die keine Erfahrungen mit und keine tradierten Kenntnisse in einer Religion haben. Erwägungen über interreligiöse Dialoge, Begegnungen und Konzepte haben insofern nur begrenzte Tragweite, können aber je nach Schule und Region eine Rolle in der Schüler:innenschaft spielen (Takeda 2010).

Didaktische Erwägungen

Um den Zugängen zum Themenkomplex Religion gerecht zu werden und gleichzeitig die Voraussetzungsvielfalt der Schüler:innen zu berücksichtigen, folgt hier der Vorschlag einer Aufteilung aller Themen für den Unterricht in drei Dimensionen. Sie stammen originär von Henri Lefebvre, der nach physisch-materiellen und mental-geistigen Dimensionen von Seinsformen suchte und so Wegbereiter des *cultural turn* (vgl. Transkulturalität) war. Wichtig in unserem Zusammenhang: Lefebvre wies darauf hin, dass Wahrnehmung und Produktion eines Phänomens einander bedingen. So sind wir uns auch im Ethikunterricht bewusst, dass die Beschäftigung mit den Themen in die (Re-)Produktion derselben führt (Lefebvre 1974).

Schüler:innen leben nebeneinander und formen auch ihre religiösen Identitäten aneinander aus (Rawson 2022).

Lefebvres drei Dimensionen, für diesen Anlass leicht abgewandelt, eignen sich, um eine »Stoffverteilung« nach Schuljahren, Themen und Zugängen vielfältig und flexibel zu gestalten. Zwischen den Dimensionen lässt sich wechseln. Alle Themen können multidimensional bearbeitet werden.

Historisch-systematische Dimension (auch: konzipierte Religionen)

Innerhalb dieser Dimension wird überwiegend der Zugang der Außenperspektive eingenommen. Über Bilder, Schilderungen, Originalquellen und Sekundärtexte erschließen sich die Schüler:innen die Gegenstände. Im Vordergrund stehen religionsgeschichtliche Bildung und Kenntnisse über systematische Begriffe.

Für die Jahre der Oberstufe, vorzugsweise schon davor, empfiehlt es sich, in Längsschnitten (phänomenbezogene Gesamtsicht) und Querschnitten (religionstomografischer Zugriff) vorzugehen. In jedem Jahr kann so erneut Bezug auf die erarbeiteten Perspektiven, Dimensionen und Kategorien genommen werden (Beispiel Längsschnitt: Rituale. Einschulung, Konfirmation, Großer Zapfenstreich, etc.). Die Schüler:innen können sich auch im Kosmos einer seit Jahren näher betrachteten Religion verorten und die erarbeiteten Perspektiven, Dimensionen und Kategorien einordnen (Beispiel Querschnitt: Rituale in der individuellen spirituellen Weltanschauung der Familie der Schüler:innen, ebenso auch sinnliche Erfahrungen, Gebete, Musik, Gemeinschaft, Orte etc. in derselben).

Bei den Längsschnitten sind »naive Narrative« (Barricelli 2007) zu vermeiden. Daher lohnt es sich, immer wieder in den Religionsquerschnitt zu springen und die Komplexität einer spirituellen Weltanschauung anzuerkennen. Der Längsschnitt sorgt für die Übersicht und verdeutlicht den Reichtum aller religiösen Themen und Fragen des menschlichen Lebens. Der Querschnitt füllt alle Themen zu einer Gleichzeitigkeit. Das alles zusammen macht eine Weltanschauung aus.

Glaubens-Dimension (auch: erlebte Religion)

Innerhalb dieser Dimension wird überwiegend der Zugang der Innenperspektive eingenommen. Für die Schüler:innen geht es um ihre individuellen Überzeugungen und mitunter um ihre persönlichen Gedanken. Philosophische und theologische Perspektiven auf die Welt, das Leben, den Tod, Seele, Ursprung, Ziel und das soziale Miteinander werden hier vertieft. Thematisch ist vieles möglich und vor allem können die Impulse der Schüler:innen aufgegriffen werden. Erfahrungsgemäß entstehen vor allem im Unterricht der 10. und 11. Klasse im Unterricht lebhafte und fruchtbare Gespräche, z. B. über das Interesse für Buddhismus, ein Leben nach dem Tod (überhaupt Aspekte des Todes und der Bestattung) oder über den Glauben der Eltern und den eigenen Glauben.

Praxis-Dimension (auch: religiöse Praxis oder Wahrnehmung der Religionen)

Innerhalb dieser Dimension können überwiegend sinnliche Zugänge eingenommen werden. Es geht darum, religiöse Traditionen, aber auch Neues zu erleben, sich selbst zu verorten, wahrzunehmen. Die Schüler:innen erwerben Kompetenzen in der Ausführung gelebter Alltagsreligiosität bzw. -spiritualität. Sie lernen Rituale kennen, sie lesen, verstehen und nutzen Codes (Beispiel: Bekreuzigung). In dieser Dimension lässt sich viel Begeisterung schaffen. Die Themen können reichen von leiblichen Erfahrungen wie dem muslimischen Gebet über sinnliche Eindrücke der Speisen am Seder-Abend des Pessachfestes bis hin zur Rezitation bekannter oder unbekannter Lieder, Gebete oder Sutren (vgl.: Morgenspruch).

Eine vertikale Übersicht über mögliche Themen für die 9. bis 12. Klasse mag letztlich altersgemäßen Erfahrungswerten bzw. Einpassungen an den Lehrplan anderer Fächer folgen. Sie kann aber auch im Hinblick auf die oben erwähnten Zugänge oder Dimensionen geordnet werden.

Es folgt eine **kurze Übersicht über mögliche Themen für die 9. bis 12. Klasse**. Die Übersicht ist im Hinblick auf die oben erwähnten Zugänge oder Dimensionen ungeordnet und folgt eher altersgemäßen Erfahrungswerten bzw. Einpassungen an den Lehrplan anderer Fächer.

Klasse 9

Die Beschäftigung mit der Shoah im Geschichtsunterricht ist zuweilen der erste Kontakt mit der jüdischen Religion. Dies begünstigt eine singuläre Erzählung über Juden (Judentum = Shoah) als verengte und einzige Geschichte über Juden im Allgemeinen und fördert so Stereotype (Adichie 2009). Dem sollte entgegengewirkt werden!

- Islam: Koran als Zentrum. Sure 96 als Ursprung und die Schilderung von Muhammads Berufung
- Judentum: Hebräische Texte, Glaube: Schema jisrael (Dtn 6,4)
- Religiöse Gebote: Talmud/Mischnah – Katechismus – Koran/Sunna
- Rituale: Gebete einüben, Suren rezitieren, Tallit und Tefillin anziehen
- Sinnliches: Speisen zubereiten (dazu Thema: Diäten und Speisevorschriften in den Religionen)
- Kalender: durch das jüdische/islamische/yezidische Jahr

Klasse 10

- Antike: Mithraismus und die Ausbreitung des Christentums
- Glaube: Individuelle Aspekte, Wissen, Überzeugungen, Erziehung
- Neue Religiöse Bewegungen: von Esoterik/Theosophie und Satanismus über afroamerikanische Religionen (Rastafari), New Age, Vereinigungskirche und Neo-Sannyas bis zu charismatischen christlichen (Pfingst-)Bewegungen
- Symbole: Begriffsarbeit und Ausweitung auf den Alltag (heilig-profane: vgl. Emojis, Schmuck, Tattoos)
- Tod: Bestattungswesen, Tod in den Religionen, Seelsorge und Jenseitsvorstellungen
- Was ist Religion? Unlösbare Definitionen!

Klasse 11

- Buddhismus: Samsara, Dharma und Bodhi. Schicksal vs. Karma
- Christentum (parallel zum Geschichtsunterricht): Mittelalter, Institution Kirche, Päpste, Laien, Staatsreligion
- Fundamentalismus: Skripturalismus von Ibn Taimiya, Martin Luther und die Salafiyya;
- Hinduismus: Vielfalt der Religionen in Indien, Reichtum an Ritualen und gesellschaftsbildenden Kräften (Bestattungen in Indien, Hinduismus in Bollywood-Filmen, Kosmologie)
- Islam historisch: Ausbreitung des Kalifats, Transport griechischer Philosophie nach Bagdad, gleichzeitig theologische Vielfalt der Abbasiden (Kalam: Mu'tazila, Asch'ariya, Maturidiyya), Vergleich zur heutigen monolithischen Wahrnehmung ›des Islam‹

Klasse 12

- Anthropisches Prinzip
- Bioethische Themen (Abtreibung, Transplantationen, Sterbehilfe)
- Dogmatik vs. Epistemologie
- Migration und globale Religionen (Armenier oder Jesiden nehmen ihre Religion mit)
- Politisierte Religionen: Kopftuch als politisches Symbol? Gewaltverherrlichende Zitate aus Bibel oder Koran?

Sebastian Reus

Möglichkeiten philosophischer Bildung im Fach Ethik

Gängige Lehrbücher für das Fach Ethik integrieren Philosophie und philosophische Quellentexte meist in der Form von Impulsgebern, Textauszügen als Argumentationsgrundlage, zur Vertiefung und Kontextualisierung. Bisweilen werden die Versatzstücke aus den Quellen auch in Zusammenfassungen oder literarischen Verarbeitungen späterer Autor:innen präsentiert, z. B. Weischedels Philosophische Hintertreppe oder Sofies Welt von

Jostein Gaarder (Sänger 2013, 93). Dagegen ist aus der didaktischen Sicht eines Ethikunterrichts, der um normative und moralische Orientierung innerhalb eines zunehmend diverser, differenzierter und diffuser sich präsentierenden Weltgeschehens bemüht ist, gewiss nichts zu sagen (Tiedemann 2017). Philosophische Bildung im Sinne einer Schulung des Denkens, die das Denken und seine Bedeutung für die Entwicklung eines souveränen Ichs selbst zum Phänomen macht, über das es sich nachzudenken lohnt, kommt damit allerdings nicht zum Tragen (Reus 2022).

Zentraler Begriff der Waldorfpädagogik ist die Unterstützung einer Schüler:innenpersönlichkeit bei ihrer Entwicklung eines selbstbestimmt agierenden Ichs. Aus einer philosophischen Perspektive wäre ein Kennzeichen dieser souveränen Persönlichkeit die Fähigkeit, nicht nur das eigene Handeln zu reflektieren, sondern auch seelische und geistige Vorgänge auf einer gleichermaßen distanzierten wie involvierten Metaebene zum Gegenstand des Denkens zu machen. Berücksichtigt man jedoch den zentralen waldorfpädagogischen Gedanken einer entwicklungsgemäßen Pädagogik des Jugendalters, so wird man die **Fähigkeit zur begrifflichen philosophischen Betrachtung als Entwicklungsaufgabe** verstehen, die erst ab einer bestimmten Stufe geistig-seelischer Entwicklung umzusetzen möglich ist.

Wenngleich damit nicht impliziert ist, dass man mit jüngeren Schüler:innen nicht auch philosophische Fragestellungen berühren und behandeln könnte (Brüning 2017), ernsthaft zu philosophieren setzt einen geistigen Reifeprozess voraus, der nicht zuletzt auch von der Fähigkeit zur Abstraktion und der Fähigkeit abhängt, Widersprüche nicht nur wahrnehmen und benennen, sondern auch in ihrer katalytischen Funktion innerhalb synthetischer Urteilsbildungen erkennen zu können. Mit anderen Worten: Die Bildung des Begriffes von einer Sache, letztlich das Ziel eines gelingenden phänomenologisch orientierten Unterrichts, muss in ihrer Prozesshaftigkeit erlebt und erkannt werden können. Dieses Entwicklungsmoment wird bei den meisten Schüler:innen erst im Verlauf der 10. Klasse erreicht werden und entsprechend erst in der 11. Klasse in der Klassengemeinschaft abrufbar sein.

Dies schließt wie gesagt ein anfängliches Philosophieren schon mit Beginn der Oberstufe in der 9. Klasse nicht aus, zumal sich dieses auch durch Wechselbeziehungen mit den Themen und Fragestellungen anderer Fächer

ergibt. Mit dem Abklingen der Pubertät werden dann allerdings geistige Kräfte frei, die mehr und mehr zur dialektischen Urteilsbildung fähig sind. Eine erste Beschäftigung mit **Paradoxa etwa der vorsokratischen Philosophie** kann den eigenen Denkprozess (und dessen Grenzen) eindrücklich erlebbar machen. Zugleich können diese Gedankenexperimente zur Abgrenzung von der Kunst der Sokratischen Gesprächsführung (s. u.) genutzt und damit als Vorstufen eines systematischen Philosophierens gewürdigt werden.

Ein erster Einstiegsimpuls mit der **Fragestellung, was Philosophie eigentlich sei**, dürfte neben der zu erwartenden Neugier der Schüler:innen auch eine gewisse Unklarheit bezüglich des wissenschaftlichen Anspruchs philosophischer Fragestellungen zutage fördern. Dass zum Kerngeschäft der Philosophie das Hinterfragen von Begrifflichkeiten gehört, welche von den übrigen Wissenschaften vorausgesetzt werden, sollte recht früh vermittelt werden, um den Eigenwert philosophischen Denkens zu vermitteln. Als Lehrkraft wird man eine Entscheidung treffen müssen, wie konsequent man eine begriffliche Systematik etablieren oder den nachvollziehbaren und berechtigten Ansprüchen der Jugendlichen Raum lässt, Begriffe und Kategorien offenzuhalten oder subjektiv und als vom Zeitgeist eingefärbt nutzen zu wollen. In jedem Fall sollte aber die Reflexion der verwendeten Begrifflichkeit im Mittelpunkt stehen, da sie letztlich die Instrumente zur Verfügung stellt, um zu einer differenzierten Urteilsbildung zu gelangen.

Daher bietet es sich an, mit den Schüler:innen im Unterricht ein begriffliches Glossar zu erarbeiten, das zentrale Begriffe der (okzidental)en philosophischen Tradition erklärt und veranschaulicht, da diese unser Denken in weiten Teilen nach wie vor maßgeblich bestimmt und gewissermaßen auf Polaritäten und Dichotomien hin orientiert; – auch deren notwendig kritische, dekonstruktive und postkoloniale Betrachtung setzt ihren Nachvollzug zunächst voraus. Zu nennen wären hier Begriffspaare wie Wahrheit und Widerspruch, Schein und Sein, Idee und Wirklichkeit, Subjekt und Objekt, Ursache und Wirkung usw. Noch immer dürfte hierbei das **Höhlengleichnis mit seiner durchdachten Bildlichkeit ein idealer Auftakt** sein, um exemplarisch in die Problematik einzuführen und die auf Platons Konzept der Ideenwelt fußende Unterscheidung in Schein und Sein zumindest im Ansatz kritisch zu würdigen. Vielfältige Anknüpfungs-

möglichkeiten erkenntnistheoretischer und ästhetischer (nehmen wir die Dinge wirklich nicht so wahr, wie sie sind, sondern nur, wie sie uns erscheinen?), sozialer (Fake News) oder auch politischer Art (durch die Einbettung in die Politeia, aber auch die Frage, warum der Philosoph eigentlich nach seinem Abstieg untergehen muss) sowie die Verarbeitung des Motivs in Literatur und Kunst ergeben sich beinahe von selbst.

Gestaltungsmöglichkeiten einer philosophischen Propädeutik in der Oberstufe

Der propädeutische Nutzen der platonischen Grundtexte liegt sowohl in der didaktisch durchdachten Hinführung zu elementaren philosophischen Fragen begründet als auch in der darin enthaltenen Demonstration und Erprobung eines philosophischen Denkprozesses, der als Sokratische Methode der Gesprächsführung sprichwörtlich geworden ist. Zudem bietet ihre literarische Qualität Möglichkeiten der Identifikation oder Distanzierung, wie sie aus dem Literaturunterricht bekannt und eingeübt sind. Über die Möglichkeit der Lektüre von Ganzschriften werden pädagogische und stundenplantechnische Gegebenheiten entscheiden müssen; um einen Einblick in die Anfänge der abendländischen Philosophie zu erhalten, dürfte sich nach wie vor eine **Auseinandersetzung mit der *Apologie des Sokrates*, dem *Phaidon* sowie dem *Symposion*** ab Klasse II als besonders fruchtbar erweisen.

Während die *Apologie* ein facettenreiches und in der Aufrichtigkeit der Figur des Sokrates menschlich beeindruckendes Bild einer rigorosen Umsetzung philosophischer Überzeugungen und Tugenden im Rahmen eines Prozesses um Leben und Tod des Angeklagten zeichnet, lässt sich über die zentrale Frage, wer als weise (und damit als Philosoph:in) gelte, und deren voraussetzungsreiche, ironisch zugespitzte Antwort unter dem Gesichtspunkt der Folgefrage, was es ist, das in uns und durch uns denkt, angeregt diskutieren. Als Ergänzung des Porträts des zum Tode verurteilten Philosophen und Vertiefung der Frage nach dem Ursprung des eigenen Denkens liefert der *Phaidon* mit der Anamnese, der Wiedererinnerung des bereits vorgeburtlich Geschauten und Gedachten, ein tiefes Bild. Entsprechende Aufgeschlossenheit und Interessenlage der Schüler:innen vorausgesetzt, ließen sich hiervon ausgehend auch Bezüge zu Grundannahmen

der Waldorfpädagogik und damit eine Reflexion auf den eigenen Bildungsgang herstellen (s. u.).

Eine Abrundung erfährt die Skizzierung der Platonischen Philosophie schließlich durch die im *Symposion* erfolgende anthropologische und erkenntnistheoretische Fundierung der Liebe als Begleiterin auf dem Erkenntnisweg. Die literarische Qualität und Bildkraft des Dialogs lädt zu zahlreichen subtilen Vertiefungsfragen ein, sei es in Bezug auf die Struktur des Kugelmenschenmythos und der Gleichnisse in Platons Textes im Allgemeinen, die Definition des Eros als Kind von Armut und Schlaueit oder die ins Auge stechende Tatsache, dass Sokrates hier ausgerechnet die Autorität einer Frau, der weisen Diotima, anführt, um seine Lehre zu beglaubigen.

Verstehen des anderen – Verstehen des Selbst

Die kulturelle und geistige Signatur der Moderne lässt sich als dynamisches Wechselspiel von Identitätskrisen und Entgrenzungsversuchen des Menschen charakterisieren. Ein ähnliches Kräftespiel kennzeichnet das Erwachsenwerden junger Menschen, während in gegenwärtigen Debatten der Begriff der Identität wiederum geradezu inflationär gebraucht wird. Was aber heißt es, ein Individuum mit einer ihm zugewiesenen Identität zu sein? Am Ende ihrer Schulzeit sollen Schüler:innen befähigt sein, als eigenständige Persönlichkeiten in ihr weiteres Leben zu treten, daher erscheint die **12. Klasse** als geeigneter Zeitpunkt, auch **den philosophischen Bedingungen der eigenen erfolgreichen Individualisierung nachzuspüren**. Hierzu seien abschließend drei Möglichkeiten skizziert:

Geschichtsphilosophie

Historische Fragen sind Fragen der Gegenwart an sich selbst. Die philosophische Betrachtung der Geschichte bietet Deutungsansätze für diese besondere Form der menschlichen Selbstvergewisserung. Besonders vor dem Hintergrund zeitpolitischer Entwicklungen, die die allzu oft katastrophalen Folgen historischer Narrative schmerzhaft spürbar machen, erscheint die Befähigung zur Durchdringung dieser Narrative notwendig. Sie beginnen, so darf man vermuten, bereits am Anfang historisch tradierter Zeiten

in den **Mythen vergangener Goldener Zeitalter**, setzen sich machtvoll in den **Geschichtsbildern der Schriftreligionen** fort und prägen sich in der Moderne paradigmatisch in **Hegels Idealismus**, dem **historischen Materialismus**, dem pessimistischen organischen **Geschichtsbild Spenglers**, **Jaspers Theorie der Achsenzeit**, der **Dialektik der Aufklärung** sowie der **post-modernen Absage an alle Teleologie der großen Erzählungen** aus.

Bildungsphilosophie

Zu den Paradoxien des Schüler:innenlebens gehört, dass zu dem Zeitpunkt, wenn Lernen und Bildung nach einer mehr oder weniger langen Phase der Distanzierung vom Schulalltag und seinen durch Autoritäten vertretenen Vorgaben im günstigsten Fall wieder als intrinsisch motiviert wahrgenommen werden können, die Schulzeit ihrem Ende entgegengeht. Eine **philosophische Reflexion auf die tradierten Kultur- und Bildungsbegriffe** kann hier als sinnstiftend erfahren werden und die nun selbst zu ergreifende Aufgabe lebenslanger Bildung plastisch werden lassen (Thomas 2021). Ein Vergleich verschiedener pädagogischer Modelle wie des Gymnasiums Humboldtscher Prägung, der Reformpädagogik der Jahrhundertwende oder der Waldorfpädagogik verdeutlicht Unterschiede und Gemeinsamkeiten in einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Bildungslandschaft.

Die Kunst des Verstehens

Als **Hermeneutik** geht diese eigentlich aller philosophischen Betätigung voraus, dennoch sei sie hier im Bewusstsein, dass der Prozess des Verstehens an kein Ende gelangen kann, am Schluss genannt. Gadammers Hinweis auf die Notwendigkeit der Bewusstwerdung des eigenen Vorurteils für einen gelingenden Verstehensprozess dürfte aktueller denn je sein (Gadamer 1990, 270ff.). Er geht heute allerdings über Fragen der Texthermeneutik weit hinaus und kann dort als Korrektiv wirken, wo Identitäten als Wahrheiten gesetzt werden. Zudem verdeutlicht er, dass die Konfrontation mit menschlichen Kultur- und Geistesleistungen, ihre Interpretation, Verstehende und zu Verstehendes verändert. Es ist also kein Widerspruch, zu sagen, dass die Identität dynamisch bleiben muss.

Literaturverzeichnis

- Adichie, Chimamanda** (2009): The Danger of a Single Story. TED Talk Lecture. Z. B. unter <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs24Izeg> [18. 03. 2023]
- Barricelli, Michele** (2015): Thematische Strukturierungskonzepte. In: Günther-Arndt, Hilke & Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Bauer, Thomas** (2018): Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- Brüning, Barbara** (2017): Genese und Grundpositionen des Philosophierens mit Kindern. In: Nida-Rümelin, Julian & Spiegel, Irina & Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. I: Didaktik und Methodik. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, 131–136.
- Gadamer, Hans-Georg** (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Ders.: Gesammelte Werke. 6. Auflage. Bd. 1. Tübingen: Mohr.
- Heller, Birgit** (2012): Wie Religionen mit dem Tod umgehen. Grundlagen für eine interkulturelle Sterbebegleitung. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Henri Lefebvre** (1974): La Production de l'Espace. Paris: Anthropos.
- Rawson, Martyn** (2022): Postkolonialismus – ein für die Selbstwerdung relevantes Thema. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.) Studienbuch Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 203–215.
- Reus, Sebastian** (2022): Jenseits von Subjekt und Objekt – philosophische Bildung in der Waldorfpädagogik. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.) Studienbuch Waldorf-Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95–104.
- Sänger, Monika** (Hrsg.) (2013): Kolleg Ethik. Unterrichtswerk für Ethik in der Sekundarstufe II. Bamberg: Buchner.
- Schmitz, Bertram** (2021): Religionswissenschaft. Einführung. Baden-Baden: Nomos.
- Stausberg, Michael** (2012): Religionswissenschaft. Berlin: De Gruyter.
- Takeda, Arata** (2010): Transkulturalität im Schulunterricht: ein Konzept und vier Rezepte für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen. Migranten machen Schule. Stuttgart.
- Thomas, Philipp** (2021): Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf große Schülerfragen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tiedemann, Markus** (2017): Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In: Nida-Rümelin, Julian & Spiegel, Irina & Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. I: Didaktik und Methodik. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, 23–29.
- Welsch, Wolfgang** (2017): Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien: New Academic Press.
- Wrogemann, Henning** (2020): Religionswissenschaft und interkulturelle Theologie. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

LEBENSBLDER

Wolfgang Schad

27.7.1935 – 15.10.2022



*»Ein wahrer Forscher wird nie alt,
jeder ewige Trieb ist außer dem
Gebiete der Lebenszeit, und je mehr
die äußere Hülle verwittert,
desto heller und glänzender und
mächtiger wird der Kern.«*

Novalis¹

Wolfgang Schad war Lehrer, Wissenschaftler, Forscher, Anthroposoph, Philosoph, Ehemann, Vater von drei Kindern – kurz: ein Mensch, der im vollen Leben stand.

Er war von großer, schlanker, aufrechter, kraftvoll wirkender Statur. Sein dichtes Haar saß immer, nach hinten wohlgekämmt. Die Gestik war geführt, ohne unnütze Wirbel. Der meist ernste, konzentrierte Blick, die klare, geordnete Sprache vermittelten einem das Gefühl: Dieser Mensch weiß, wovon er redet, kennt sich mit dem Gegenstand, von dem er redet, aus, ist überzeugt von der Wichtigkeit und Richtigkeit dessen, was er darüber sagt. Dazu kontrastierte seine Stimme überraschend: sie war eher zart und etwas brüchig (wiewohl er durchaus auch laut werden konnte, wie

Studierende berichten), das Atmen schien ihm schwerzufallen, der Luftstrom wurde hörbar gegen Widerstand eingesogen. In einem größeren Auditorium musste man sich, sofern man nicht vorne saß, anstrengen, um zu verstehen. Immer war jedoch der Vortrag fesselnd, man lauschte hinein in seine Gedankenwelt und war fasziniert, oft begeistert – was aber nie auf äußerlichen rhetorischen Mitteln beruhte. Es war immer die Sache, der erlebte Gedanke, die aufgedeckten Zusammenhänge, die geistige Intensität, die oft überraschende Einsicht, die einen in die Welt seiner Erkenntnisse und Erlebnisse hineinzog.

Die Urteilssicherheit, die man durchaus verbunden mit einer Entschiedenheit erleben konnte, die scharf trennte zwischen richtig und falsch, wahr und unwahr, hatte auf der anderen Seite aber auch einen Prozess der Suche und des Fragens zur Voraussetzung, in dem Vorsicht und Zurückhaltung maßgeblich waren, wenn Fakten und ihre Deutung unsicher waren. Ein Beispiel, das ich von dem Sohn Albrecht berichtet bekam: Ein Forscher befragte schriftlich Wolfgang Schad wegen der Deutung der Struktur der Schwarz-Weiß-Zeichnung der Zebras; die Antwort: Da könne er nichts dazu sagen, denn er habe sich zu wenig mit dieser Frage befasst. Das, obwohl er jahrelang mit dieser Frage umgegangen war.

Auch die schriftlichen Arbeiten von Wolfgang Schad wirken durch die Klarheit der Gedankenführung, die nicht verwirrende, sondern bereichernde Fülle der Beispiele, Kenntnisse und Zusammenhänge, die entfaltet werden. Wie auch die Vorträge sind auch die schriftlichen Ausführungen nie trocken; sie reizen das Mitdenken und die Wissbegier an. Die Strenge im Anspruch an klares Denken und Genauigkeit konnte bei Studenten gelegentlich dazu führen, dass sie bei der Bearbeitung von Steiner-texten auch einmal unwillig wurden (das sog. siebenfache »Verdauen« des Textes²).

Die Wolfgang Schad eigene Entschiedenheit im Umgang mit anderen konnte gelegentlich durchaus eine gewisse Radikalität annehmen. Er war, wenn es darauf ankam, ein streitbarer Geist.

Bei manchem Gespräch konnte man gelegentlich das etwas peinliche Gefühl bekommen: Streng dich an, rede keinen Unsinn, es geht um etwas Wichtiges, lege deine Worte, bevor du sprichst, erst auf die Waage, du musst ihn nicht unbedingt mit der eigenen Unzulänglichkeit behelligen. Und dies, obwohl Wolfgang Schad immer bereit war, auf Themen, die man

im Gespräch anriss, auf Fragen einzugehen. Er hatte dabei eine Neigung, weit auszuholen und nicht selten bekam man auf eine simple Frage eine allerdings nie langweilige, neue Zusammenhänge aufzeigende, bildende Antwort. Wolfgang Schad schöpfte aus einem großen Repertoire von Kenntnissen in den Naturwissenschaften wie in Philosophie, Geschichte und Politik sowie einer außerordentlichen Tiefe der Vertrautheit mit Rudolf Steiners Werk. Man kann sagen, Wolfgang Schad war »Geist-reich« im wörtlichen Sinn. Immer kamen größere Zusammenhänge zur Sprache, eins verbunden mit dem anderen, immer eröffnete sich ein weiterer Horizont.

Biographisches – Kindheit bis Ende der Schulzeit

Wolfgang Schad wurde am 27. Juli 1935 in Biberach an der Riss geboren. Die Mutter, Antonie, geb. Meyer, hatte eine Ausbildung in Gymnastik, der Vater, Philipp Schad, war Musiker, Dirigent und Musikdirektor der Staatsoper in Hildesheim.

Wolfgang war der Mittlere von drei Jungen – Michael (später Augenarzt), Wolfgang, Georg (später Heilpädagoge). Zu den schönsten Erinnerungen an die frühe Kindheit gehört die allabendliche musikalische Zereemonie vor dem Schlafengehen: der Vater spielte Bach auf dem Cembalo. Die Kinder baten: Vater, lass doch die Tür noch auf ... Allerdings war der Vater auf politischem Gebiet wohl weniger gut orientiert. Die Kinder haben das durchaus schon bewusst erlebt. Überdies zerfiel die Ehe, die Eltern trennten sich. Die Kinder machten nicht nur das Erlebnis des Zerfalls der Familie durch. Der neue Ehemann der Mutter und sie selbst erklärten den drei Jungen, sie könnten nicht im Hause bleiben. Eine Tante, die Schwester des Vaters, nahm sich schließlich der Jungen an. Sie kümmerte sich um die Unterbringung der Kinder in verschiedenen Familien und deren finanzielle Versorgung. Sie hatte eine Verbindung zu Christengemeinschaft, Waldorfschule und Anthroposophie, die für Wolfgang Schad lebenslang eine äußere und geistige Heimat wurde. Wolfgang wuchs in der Gastfamilie glücklich auf. Als er eingeschult wurde, geschah dies zunächst in der örtlichen Staatsschule, die er bis 1945 besuchte. Über die Erlebnisse in dieser Schule berichtete er nur mit großer Abneigung. Nach dem Krieg, 1945, kam er zunächst auf das Gymnasium Andreanum in Hildesheim,

wurde aber schon 1946 in die 5. Klasse der Rudolf Steiner Schule in Wuppertal-Barmen eingeschult.

Wolfgang Schad berichtete im späteren Leben immer wieder mit großer Dankbarkeit und Freude über seine Schulzeit in der Waldorfschule. So auch über seinen ersten Klassenlehrer Dr. Gustav Spiegel, der im Tierkundeunterricht »eines Tages das röhrende Gebrüll eines Löwen vormachte, voller geballtem Ernst und mit aller ihm möglichen Lautstärke, ohne seiner Würde etwas zu vergeben.«³ Im nächsten Schuljahr übernahm ein anderer Lehrer die Klasse und führte sie bis zur achten. 58 Schüler und Schülerinnen – »aber Dr. [Joseph] Zimmermann, der sich einmal liebevoll als den Emir seiner Kamele bezeichnete, hatte uns voll im Griff. Er gab uns eine besondere Liebe zum Singen mit.«⁴ Wenn Studierende später erzählten, dass er bei Exkursionen manchmal einen vielstimmigen Satz von Sebastian Bach mit ihnen einstudierte, mag das darauf zurückgehen.

In der Oberstufe waren es bestimmte Lehrer, die Wolfgang Schad besonders beeindruckten: ihnen »spürte man die selbst erarbeitete Überzeugung zur anthroposophischen Erziehung an. Von diesen dreien aber ging das Waldorfmäßige wie etwas völlig Selbstverständliches aus: es war längst biographische Substanz geworden und besaß nie auch nur einen Hauch des Aufgesetzten«.⁵

Einer dieser drei Lehrer vermochte Wolfgang Schad durch seinen menschenkundlichen Unterricht für sein ganzes späteres Leben zu inspirieren; es war der Schularzt Dr. med. Lothar Vogel (Arzt, Heilpädagoge und Oberstufenlehrer). Bei ihm erfuhr er von dem Prinzip der Dreigliedrigkeit – auch des menschlichen Leibes. Die Erforschung dieses Bildungsprinzips wurde später ein sein Forscherleben durchziehendes Motiv.

Nach dem Abschluss der Schule mit dem Abitur (1955) war Wolfgang Schad sehr im Zweifel, ob und was er mit welchem beruflichen Ziel studieren sollte. In ihm kämpfte die Liebe zur Kunst mit seiner Liebe zur Natur. Schließlich kam die Entscheidung: Die Wahl fiel auf ein Studium der Biologie und Chemie mit dem Beifach Physik. Diese Fächer studierte er zunächst an der Universität in Marburg/Lahn, dann in München bis zum Wintersemester 1960/61. Inzwischen konkretisierte sich das Berufsziel: Er wollte Lehrer werden. Weil er sich aber diesen Beruf nicht einfach zutraute, entschloss er sich, zunächst ein Jahr als Erzieher an der Rudolf Steiner Schule Schloss Hamborn zu arbeiten, um seine Fähigkeiten zu erproben.

Die guten Erfahrungen in diesem Jahr beflügelten ihn und zeigten ihm, dass der Lehrerberuf seine Berufung sein würde. Er entschloss sich noch zu einem Pädagogik-Studium an der Pädagogischen Hochschule in Göttingen, das er mit dem Examen zum Mittelstufenlehrer erfolgreich beendete.

Zeit der Berufung – Zeit der sozialen Bindungen

Die für sein ganzes Leben entscheidende Begegnungen hatte Wolfgang Schad im Jahr 1962. Er war Mitspieler in einer Weihnachtsspiel-Kumpanei in Siegen und traf hier seine künftige Ehefrau Christiane, geb. Müller. Sie wirkte als Engel und Maria mit, er als Joseph. Christiane studierte Eurythmie. Später kam die Heileurythmie hinzu, die sie als Therapeutin lange Jahre ausübte.

Diese Ehe bedeutete für Wolfgang Schads ganzes Leben unendlich viel. Auch, weil er immer wieder von Krankheiten heimgesucht wurde und dabei Phasen körperlicher Schwäche durchmachte. Christiane war 60 Jahre lang – im Jahre 2022 feierten die beiden ihre Diamantene Hochzeit – neben ihrer beruflichen Tätigkeit und den Mutterpflichten Organisatorin und Stütze in all den Höhen und Tiefen des Lebens. Ein Bild dafür war: Sie machte den Führerschein und chauffierte ihren Mann, der nie einen Führerschein besessen hat. Sie war auch die Verbindung zur modernen Technik, indem sie für ihn erledigte, was am Computer gemacht werden musste.

Sein beruflicher Weg führte Wolfgang Schad zunächst nach Pforzheim an die Goetheschule Freie Waldorfschule. Er übernahm dort eine fünfte Klasse als Klassenlehrer, die er bis zum Ende der achten Klasse führte. Anschließend wechselte er in die Oberstufe, an der er vor allem seine naturwissenschaftlichen Fächer Biologie und Chemie bis zum Abitur hin zehn Jahre lang unterrichtete.

In dieser Zeit bildete sich auch mit und um Wolfgang Schad ein Freundeskreis, vorwiegend aus Kollegen. Insbesondere die Freundschaft mit Stefan Leber, Kollege an der Schule, und Thomas Göbel, der sich der anthroposophischen Erforschung der Natur insbesondere auch im Hinblick auf medizinische Anwendung verschrieben hatte und wesentlich an der Entwicklung eines Mistelpräparates für die Krebstherapie beteiligt war. Die drei Familien hatten einen schönen Brauch entwickelt: An Wochen-

enden ging man gemeinsam auf Forschungstour. Mal war es eine seltene Pflanze, die irgendwo versteckt wuchs, mal ein besonderes Gestein, das irgendwo zu finden war.

Das waren Keime sozialer Beziehungen, die sich später zu einem großen Netzwerk von Freunden, von Mitforschenden, von Bekannten entwickelten. Dazu gehörten Andreas Suchantke, Christof Lindenau, Jochen Bockemühl, Bernd Rosslenbroich und viele andere. Eine Signatur von Wolfgang Schads wissenschaftlichem Arbeiten, so originell und individuell es im Einzelnen war, beruhte fast immer auf der Zusammenarbeit in der Forschung und auf Austausch mit vielen Kollegen. So sind die meisten umfangreicheren Schriften zumeist Sammelbände, oft mit deutlicher Prägung durch den Forschergeist von Wolfgang Schad: *Säugetiere und Mensch*; die aus Forschungsreisen hervorgegangenen Bände: *Ökologie* – Autoren Jochen Bockemühl und Wolfgang Schad; *Mitte der Erde. Israel und Palästina im Brennpunkt natur- und kulturgeschichtlicher Entwicklungen* von Andreas Suchantke, Hans-Ulrich Schmutz, Wolfgang Schad.

Wenn es die Sache erforderte, suchte und fand Wolfgang Schad auch über den anthroposophischen Bereich hinaus Verbindung. Es entstand z. B. eine Freundschaft zu dem Prähistoriker, Archäologen und Spezialisten für prähistorische Artefakte Jean-Marie Le Tensorer. Es war charakteristisch für Wolfgang Schad, dass die Freundschaft aus einer intensiven Arbeit hervorging: Auf dem Gelände der Sekem-Farm in Ägypten hatte er zunächst einige, später bei weiteren Aufenthalten eine ganze Fülle von Artefakten entdeckt, die besonders interessant waren, weil dadurch eine Theorie über die Wanderung von *Homo erectus* aus Afrika nach Norden, möglicherweise sogar über das Mittelmeer in Richtung des heutigen Frankreich wenn nicht bestätigt, so doch sehr wahrscheinlich geworden war.

Unzählbar sind die menschlichen Verbindungen, die in seinem Leben entstanden waren. Immer wieder kam es vor, dass ich mit jemandem sprach, der Name Schad fiel, und der Betreffende sagte, ja, ich stehe immer wieder in Verbindung mit ihm. Der Grund seiner Bekanntheit war aber nicht, dass er später wichtige Funktionen in der Waldorfbewegung eingenommen hat, sondern es waren die vielen Vorträge, die er gehalten, und Schriften, die er veröffentlicht hat. Die erreichten die breitere anthroposophische Öffentlichkeit, die Lehrerschaft, die Ärzteschaft, ja über eines

seiner bedeutenden Projekte, der Erforschung der Bedeutung der Plazenta, sprach er beispielsweise in Kliniken vor Hebammen. So z. B. am 25. September 2017 in Richterswil bei Zürich.

Erweiterung der beruflichen Verantwortungsbereiche

Schon 1967 hat Wolfgang Schäd bei der Gründung des Carl-Gustav-Carus-Instituts mitgewirkt, an dem auch Thomas Göbel maßgeblich beteiligt war, das seinen Schwerpunkt in der Erforschung von Verfahren zur Krebstherapie hatte.

Im Jahre 1975 wurde Wolfgang Schäd als Dozent an das Waldorfflehrerseminar berufen, heute Freie Hochschule Stuttgart. Er traf dort Kollegen aus der Pforzheimer Waldorfschule wieder, darunter seinen Freund und Kollegen Stefan Leber, der schon seit zwei Jahren hier Dozent war. Wolfgang Schäd übernahm in dieser Zeit eine Fülle von Aufgaben. In der Hochschule begründete er den Ausbildungskurs für künftige Oberstufenlehrer.

Hinzu kam 1978 die Gründung und Mitwirkung am Hochschulkolleg bis 1991. Im Hochschulkolleg konnten sich Jugendliche nach dem Abitur mit den Grundlagen für verschiedene Fächer wie Medizin, Mathematik, Biologie, Literatur, Pädagogik usw. vertraut machen und so eine Orientierung für ein künftiges Studium erhalten. Die Kurse waren in Trimester gegliedert.

Zu diesen Tätigkeiten kamen eine ganze Reihe von Engagements hinzu: Er arbeitete leitend im Vorstand der Pädagogischen Forschungsstelle von 1975 bis 1992; im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen wirkte Wolfgang Schäd mit von 1976 bis 1993; seit 1980 war er Mitglied im Sektionskollegium der Naturwissenschaftlichen Sektion am Goetheanum; seit 1975 wahrte die Mitgliedschaft und später Leitung des Rudolf-Steiner-Fonds für wissenschaftliche Forschung in Nürnberg.

Seit einiger Zeit hatte sich Konrad Schily darum bemüht, Wolfgang Schäd für die Forschungsarbeit an der Universität Witten/Herdecke zu gewinnen. Ein schon länger andauernder Konflikt im Seminar für Waldorfpädagogik half schließlich mit, dass Wolfgang Schäd 1992 an das für seine Arbeit gegründete Institut für Evolutionsbiologie und Morphologie der Universität Witten/Herdecke wechselte. Er leitete dies bis 2005. Wolfgang

Schad verriet mir einmal, er habe immer wieder davon geträumt, die vielen Forschungsfragen, die ihn bewegten, in einem wissenschaftlichen Rahmen mit Studierenden bearbeiten zu können.

Dieser Rahmen wurde für ihn mit dem Lehrstuhl für Evolutionsbiologie und Morphologie geschaffen, dessen Einrichtung finanziell ermöglicht wurde durch den Förderer Karl Ludwig Schweisfurth, der mit seiner Stiftung insbesondere nachhaltige ökologische Landwirtschaft und Arbeiten zur Tierethik unterstützte. Obwohl es nicht notwendig war, wollte er den Nachweis erbringen, dass er die Anforderungen auf naturwissenschaftlichem Gebiet erfüllte, und promovierte mit einer Dissertation zum Thema »Heterochronie-Modus in der Evolution der Wirbeltiere und Hominiden« zum Dr. rer. nat. 1997 folgte die Habilitation mit dem Thema »Die Zeitintegration als Evolutionsmodus«. Die Ernennung zum Honorar-Professor folgte im Jahr 1999.

Forschung und Lehre

Etiketten sagen oft wenig aus, im Falle von Wolfgang Schad dürfte die Bezeichnung bedeutendster Goetheanist in unserer Zeit jedoch nicht fehlen. Hier sollen wenigstens einige Hinweise auf Motive und Inhalte seiner Forschungen gegeben werden.

Das geistige Gebäude

Geht man auf den verschlungenen Pfaden des Werkes, das Wolfgang schriftlich hinterlassen hat, dann stößt man auf eine große Zahl von verschiedensten Aufsätzen, die auch noch in den verschiedensten Zeitschriften erschienen sind. Diesen Schatz zu heben, wird Aufgabe einer künftigen Forschung sein. Weitere Suche offenbart das schon erwähnte Charakteristikum der Art und Weise seines Schaffens: Viele Bände wurden von ihm zu unterschiedlichen Themen herausgegeben und enthalten Beiträge von ihm selbst und Beiträge von forschenden Kollegen bzw. Fachleuten, die sich um seinen Forschungsimpuls herum scharen. Er vermochte eine große Zahl von Menschen für seine Forschungsinteressen zu begeistern, zu eigenem Forschen anzuregen und Themen zu entwickeln und zur Mitarbeit zu bewegen. Wenn man weiß, wie solche Bände zustande kommen, weiß man

auch, welch intensiver Austausch dem Erscheinen vorangehen muss. Es gehörte zu Wolfgang Schads Arbeitsduktus immer auch die Kommunikation mit anderen. Sein Forschen war immer sozial organisiert.

Die große Zahl der Veröffentlichungen verbirgt eine wesentliche Signatur der Gedankenwelt von Wolfgang Schad: den stringenten Zusammenhang der Ideen, der sich durch alle seine Arbeiten hindurchzieht. Er selbst hat in seinen letzten Lebensjahren versucht, diesen sichtbar zu machen, indem er begann, aus seinen verschiedenen großen Motiv- und Themenkomplexen die das Gedankengebäude tragenden Säulen sichtbar zu machen. Wolfgang Schad hat diese Säulen seiner Anschauungen systematisch in seinen Arbeiten immer wieder bearbeitet, auch auf Tagungen und in Sammelbänden mit Kollegen differenziert diskutiert. Es war ihm immer wichtiger geworden, einiges von dem, was von seinen Ideen verstreut in den unterschiedlichen Publikationen verteilt vorliegt, zu bündeln, zusammenzufassen und unter bestimmten Gesichtspunkten jeweils in sich zusammenhängend zu veröffentlichen. Dieses Unternehmen ist leider nicht mehr vollständig geglückt. So entstanden die Bände *Goethes Weltkultur* (2007); *Der periphere Blick. Die Vervollständigung der Aufklärung* (2014); *Die Doppelnatur des Ich. Der übersinnliche Mensch und seine Nervenorganisation* (2014); eine stark veränderte 2. Auflage von *Die menschliche Nervenorganisation*. (1992); *Zeitbindung in Natur, Kultur und Geist*. (2016); *Der Darwinismus im Rückblick und Vorblick* (2017); *Die positive Resignation. Entwerden und Werden* (2019) u. a.

Die Wolfgang Schad in seinem Schaffen leitenden Motive kommen in diesen Werken deutlich hervor. Das Fundament bildet die lebenslange Beschäftigung mit Rudolf Steiner und Goethe sowie eine gründliche Kenntnis des jeweils gültigen wissenschaftlichen Forschungsstands. Die Begründung für die Zusammenschau Steiners und Goethes ergibt sich aus der Erkenntnis: »Bei Goethe finden sich alle zentralen Motive der Anthroposophie schon im Keim.«⁶

So war ein erster Band erschienen (*Goethes Weltkultur*), danach nur noch als Paperbacks die im Folgenden erwähnten Titel. Die Grundgedanken seien hier ein wenig skizziert.

- a) Nimmt man den Band *Goethes Weltkultur*, so eröffnet sich ein gewaltiges Panorama. Goethes Dichtungen erscheinen in ihren verborgenen

Dimensionen: Die Trennung von Dichtung und Naturforschung verschwindet, eins beleuchtet das andere. Das Ganze entfaltet auch in sprachkünstlerischer Weise die Spannweite der geistigen Welt von Wolfgang Schad über die Liebe zur Kunst, die wissenschaftliche Forschung bis in die religiösen Tiefen.

Wir erfahren aus Goethes Leben, wie fragil seine Gesundheit in Wirklichkeit war, wie er mehr als zehnmal an den Rand des Todes kam, und welche Bedeutung diese Tatsache für sein geistiges Forschen gehabt hat. Vielleicht mischt sich hier bei Schad auch das Gefühl einer real erlebten Geistes- und Seelenverwandtschaft hinein. In Goethes Dichtung und Naturforschung offenbart sich das im Sinnesschein verborgene Geistige oder Okkulte, was er in dem Ausdruck »geheimnisvoll offenbar« zusammenfasste. Wolfgang Schad schreibt dazu: »Das ist die Sprache eines Menschen, dem sich im Sinnestepich der lebendige Geist der Erscheinung offengelegt hat.«⁷ An einer Fülle von biographischen Details, an Beispielen aus Dichtung und Forschung Goethes, wird dies anschaulich gezeigt.

Goethe wird befreit von den Äußerlichkeiten, die mit seinen Funktionen als Staatsdiener, mit dem Auftreten des »dicken Geheimrates« zusammenhängen, und man erfährt, mit welcher empathischen Zuwendung er sich um in Not geratene Menschen bemühte, sich geradezu als Psychotherapeut solcher Menschen annahm.

Der Band wird von einem Lesevergnügen zu einem tiefen, umfänglichen Studium von Goethes – und Steiners – Art zu denken und die Welt zu erleben.

- b) Eine viele Jahre andauernde Diskussion hatte sich an die Aussagen von Steiner über die Nervenorganisation des Menschen geknüpft. Die Ergebnisse wurden in zwei Bänden unter dem Titel *Die menschliche Nervenorganisation* im Jahre 1992 von Wolfgang Schad herausgegeben, dann aber 2014 vollständig neu überarbeitet mit dem Titel *Die Doppel-natur des Ich*. Der übersinnliche Mensch. Wolfgang Schad geht aus von einem Motiv bei Rudolf Steiner, von dem dieser selbst meinte, es sei von niemandem verstanden worden. Es ist die von Steiner in dem sog. Bologna-Vortrag von 1911 entwickelte Idee: Das Ich des Menschen ist in Wahrheit in seiner Umwelt zu finden.⁸ In Wolfgang Schads Werk ist

das die wichtigste, die zentrale Idee. Er hat sie in seinen späten Schriften mit einem Ausdruck bezeichnet, der dann auch einen Buchtitel ergeben hat: es ist *Der periphere Blick. Die Vervollständigung der Aufklärung*.⁹

Rudolf Steiner fasste seine Erkenntnis über das wahre Ich, an die Wolfgang Schad anknüpft, in dem Vortrag vom 8. April 1911 selbst in diese Worte: »Doch wird eine Erkenntnistheorie der Zukunft anerkennen, dass das Ich in Wahrheit schon in der geistigen Außenwelt liegt und das gewöhnliche Ich nur als sein Abbild in die Leibesorganisation hineinspiegelt.«¹⁰ In dem erwähnten Band fasst Wolfgang Schad zusammen: »Die parabelförmig gebauten Brückenpfeiler halten. Kristalle wachsen in geometrisch konstruierbaren Formen etc. Also hat das Ich an den Weltgesetzmäßigkeiten vollen Anteil. Das erkennende Ich lebt also nicht weltverloren im Leib, sondern im Weltgeschehen selbst gerade auch geistig darinnen. Der Leib ist mit seinem Nervensystem nur das Organ der Bewusstmachung dieser Tatsache in leibgebundenen Vorstellungen. Das tätige Ich selbst ist Weltinhalt, ja dieses ist überhaupt erst das wahre Ich.«¹¹ Von dieser Erkenntnis ausgehend, erschließen sich »fruchtbare Folgen dieses Perspektivwechsels auf den verschiedensten Ebenen des menschlichen Lebens«. Einige davon werden dann aufgeführt. Sie reichen von biologischen bis in physikalische Phänomene, und nicht zuletzt werden die Folgen für die Sicht auf die sozialen Probleme unserer Zeit – und deren Lösung in den Blick genommen.

Ein auch für den Laien sehr eindrucksvolles, ja schönes Beispiel, das Wolfgang Schad hier und an anderen Stellen ausführlich darstellt, ist die Bedeutung der Plazenta.¹² Bis in die biologischen Einzelheiten wird deren Werden in der Embryonalentwicklung dargestellt; so, dass am Ende die Einsicht nachvollziehbar wird: In der Plazenta haben wir den physischen Träger des geistigen, des wahren Teils des Menschen, der mit der Geburt physisch verloren geht. Hier haben wir auch die Brücke zum Verständnis der Ich-Trennung in ein rein geistiges und ein Alltags-Ich, ein physisch gebundenes Ich und damit zugleich zu der Thematik in dem Band *Die Doppelnatur des Ich*. Der »periphere Blick« bezeichnet die Erkenntnistätigkeit, die den Geist in der Welt zur Erscheinung bringt.

Als ein Beispiel dafür, wie Wolfgang Schad es versteht, Themen in einer originellen Weise auch durch seine geschliffene, plastische Sprache zur Geltung zu bringen, seien zwei Aufsätze erwähnt, die aus einem Symposium »zum anthroposophischen Umgang mit dem Denken in Evolution« hervorgegangen sind. In dem ersten, mit dem Titel *Das Aufwachen der Bewusstseinsseele*¹³, entwickelt Wolfgang Schad den Begriff der Bewusstseinsseele, unterlegt mit einer Fülle von geistesgeschichtlichen Fakten. Sie zeigen, wie seit Jahrhunderten oft dogmatisch bestehende Überzeugungen bis hin zu heutigen als unveränderlich deklarierten Gesetzen etwa in der Biologie oder Physik sich auflösen und vermeintliche Sicherheiten obsolet werden. Selbst der »allmächtige, allwissende Gott« der drei großen Religionen muss sich wandeln – angesichts der Tatsache der Entwicklung des Menschen zur Freiheit. Das Denken muss sich auf den Weg zu neuen Formen machen. Hier entwickelt Wolfgang Schad eben diesen Weg in knapper, einprägsamer Form. Der zweite Beitrag bringt ebenso klar und prägnant die Antwort auf die Frage des Titels: *Darwinismus – was ist das?*¹⁴ In einem Band, betitelt *Der Darwinismus im Rückblick und Vorblick*¹⁵, wird der Blick auf den Geist einer der bedeutendsten Erkenntnisrevolutionen der Neuzeit gelenkt, mit kritischem Blick und positiv weiterführenden Ideen.

- c) Ein Thema, das vielfach bearbeitet wird, ist die Frage: Was ist Zeit? Viele Veröffentlichungen kreisen etwa seit Ende der 1970er Jahre um den Zeitbegriff. Mit ihm hängt unsere Anschauung der Welt auf das engste zusammen. Ob wir überhaupt einen Begriff davon haben, ob dieser nur linear ist oder andere Möglichkeiten einbezieht: davon hängt ab, wie weit wir kausalfixiert denken und die Welt in einer Art Mechanismus in ihrem Fortschreiten von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft deterministisch eingespannt sehen, oder wie weit wir überhaupt Entwicklung unter Einbeziehung der Wirkungen des Zufalls in Metamorphosen denken können, wie weit uns der Blick für die Offenheit der Entwicklung Freiheit begründet.

Wolfgang Schad entwickelt einen sog. »verschränkten oder integrativen Zeitbegriff«, in seiner Dissertation *Heterochronie*¹⁶ genannt, indem im Kern die Tatsache vorliegt, dass wir bei sich entwickelnden

Organismen, aber ebenso bei geschichtlich-kulturellen Entwicklungsstufen in der Gegenwart immer nebeneinander Elemente aus der Vergangenheit und solche finden, die auf zukünftige Weiterentwicklung hinweisen, denn: »Ein Organismus kann immer mehr, als er gerade vorweislich ist.«¹⁷. Zur Erscheinung kommt das als organisches Ganzes in der Gegenwart. Wolfgang Schad hat die Gedanken und Tatsachen in einem eigens zum Zeitbegriff zusammengestellten Band *Zeitbindung in Natur und Geist* zusammengefasst.¹⁸ Wie eigentlich in allen seinen Werken umspannen die hier entwickelten Gedanken einen gewaltigen Horizont, der von Fossilien wie dem Archaeopteryx bis zu der Idee der Wiedergeburt gespannt ist, worauf in diesem Rahmen nur verwiesen sein soll.

Ein Werk, das umfangreichste und über lange Zeit hin immer weiterentwickelte, soll noch erwähnt werden: *Säugetiere und Mensch. Ihre Gestaltbiologie in Raum und Zeit*. Bis in sein letztes Lebensjahr arbeitete Wolfgang Schad noch an der amerikanischen Ausgabe.

Im Zentrum steht ein Hinweis, den Rudolf Steiner unter anderem für Pädagogen gegeben hat: Die Tierwelt solle als der auseinandergefallene Mensch angeschaut werden. Wolfgang Schad hat diese Grundidee verbunden mit den ebenfalls grundlegenden Hinweisen Steiners auf die Bedeutung der Dreigliedrigkeit als organisches Bildungsprinzip. Hier wird auch, nicht zuletzt mit diesem trinitarischen Prinzip, eine religiöse Seite seiner Forschungen sichtbar. So wird in diesem Werk ausführlich sowohl auf den menschenkundlichen Aspekt wie auch den der Beziehung der Welt der Säugetiere zur Umwelt, in der sie leben, und ihrem Verhalten eingegangen, angereichert mit viel Material und vielen Abbildungen. Ein Prinzip war dabei, dass er bei seinen Erkundungsfahrten und großen Reisen möglichst viele der dargestellten Tiere selbst beobachten wollte. Mit diesem Werk hat Wolfgang Schad nicht nur den speziell naturwissenschaftlich interessierten Menschen, sondern auch und besonders einer Berufsgruppe einen großen Dienst erwiesen: den Lehrern, sowohl den Klassenlehrern als auch den Oberstufenlehrern und damit natürlich den Kindern und Jugendlichen, die davon profitieren können. Auch für die Fächer Biologie und Chemie in der Oberstufe hat Wolfgang Schad Grundlegendes geleistet.

Damit kommen wir zu einem Blick auf ein Gebiet, für das Wolfgang Schad in besonderer Weise Fruchtbares geleistet hat: die Pädagogik. Dazu würde eine eigene Würdigung der Schriften notwendig sein. Hier kann nur so viel gesagt werden: Die Pädagogik sollte nach Rudolf Steiner gegründet sein auf Menschenkunde, d.h. auf die leibliche, seelische und geistige Konstitution des sich entwickelnden jungen Menschen. Dazu sind von Wolfgang Schad viele Arbeiten erschienen. Eine grundsätzliche Arbeit trägt den programmatischen Titel *Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie*.¹⁹ Die Begründung für diese Auffassung: »Jede Erziehungstheorie muss deshalb davon ausgehen, dass der Mensch durch keine Typologie völlig erfasst werden kann. Die Würde seiner Person beginnt da, wo seine Nummerierbarkeit endet. Erziehungswissenschaften haben Begleitwert, können Erziehung aber nicht sichern. Erziehung ist Kunst. Sie gelingt erst im Felde des Nicht-Vorhersagbaren.«²⁰ Mit diesen programmatischen Sätzen beginnt Wolfgang Schad mit einer Reihe von essentiellen Aspekten des Pädagogischen ein großes Panorama des Themas zu entfalten. Nicht nur über die allseits bekannten und immer wiederholten, von ihm jedoch jeweils ganz neu formulierten Tatsachen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung äußert er sich, sondern zu solch tiefen Rätseln, wie es das Ich des Menschen darstellt. Mit einer feinen Empfindung für die physiologischen, aber vor allem auch die psychologischen Vorgänge im Jugendalter hat sich Wolfgang Schad diesem Lebensabschnitt immer wieder zugewendet. Ein Beispiel dafür ist sein Beitrag *Zur Menschenkunde des Jugendalters – vom Wesen des Astralleibes*.²¹

Wer sich einlässt auch nur auf eines seiner vielen Werke, wird bemerken, dass er, wie schon angedeutet, geleitet wird in ein wundervolles Gebäude mit vielen Streben und Säulen, mit dem Fundament des Goetheanismus und der Anthroposophie und, beim Aufschauen, der geistig-religiösen Kuppel – ein künstlerisches Ganzes.

Reisen mit Wolfgang Schad

Es gibt viele Geschichten, die von Jungen und Älteren erzählt werden, wenn es um Reisen geht, die mit Wolfgang Schad gemacht worden waren.

Wolfgang Schad ist viel gereist. Ein Itinerarium zeigt, wie oft er vor allem in der Schweiz, in Frankreich, in Israel und in Afrika gewesen ist. Das waren zum Teil große Forschungsreisen, von denen wir in den schriftlichen Berichten und Forschungen Kunde haben. Hier gibt es neben nüchternen Darstellungen von Forschungsergebnissen großartige Schilderungen von Begegnungen mit Menschen und Landschaften, vor allem in Afrika.

Die meisten Reisen hat er in Zusammenhang mit Exkursionen mit Studenten gemacht, und zu Schulen, nicht nur wegen Dienstfahrten zu Veranstaltungen des Bundes der Freien Waldorfschulen, sondern zu vielen Orten wegen Vorträgen, die zu halten er gebeten wurde.

Ich möchte an dieser Stelle von einigen charakteristischen Erfahrungen berichten, die ich selbst bei Reisen mit Wolfgang Schad machen konnte.

1. Wolfgang Schad hatte eine Exkursion zu den südfranzösischen Eiszeit-Kulturhöhlen in der Dordogne in der näheren und weiteren Nachbarschaft des Städtchens Les Eyzies für die Zeit vom 14. bis zum 22. September 2017 geplant. Dazu waren einige Freunde und Interessierte, insgesamt 9 Personen, eingeladen. Er hatte durch die Freundschaft mit dem schon erwähnten Jean-Marie Le Tensorer einen höchst kompetenten Führer gewonnen, der nicht nur einen Teil der Führungen machte, sondern durch seine Verbindungen auch den Zugang zu einzelnen Höhlen ermöglichte. Überdies war es eine der Höhlen, Pech Merle, für die der berühmte Michel Lorblanchet eine Führung zugesagt hatte und auch durchführte. Alles war perfekt organisiert. Wir konnten 17 Höhlen und archäologische Grabungen besichtigen. Ich bekam die Gelegenheit, an einem Gespräch zwischen Jean-Marie Le Tensorer und Michel Lorblanchet teilzunehmen, in dem die beiden Probleme der Kompetenz bei der Bearbeitung der Funde in bestimmten Höhlen besprachen – was höchst spannend war.
2. Für die Rückfahrt von einer der Ausgrabungsstellen war eine Zeit festgelegt worden, zu der wir uns wieder bei unserem kleinen Bus versammeln wollten. Alle bis auf einen waren pünktlich zur Stelle: Es fehlte noch Wolfgang Schad. Nach 10 Minuten fehlte er immer noch, nach einer Viertelstunde ebenso. Schließlich begaben sich einige etwas

besorgt auf die Suche. Nach fast einer halben Stunde wurde Wolfgang Schad gefunden. Er klopfte an einem Aufschluss an einem Wegrand, schon etwas weiter entfernt von der Abfahrtsstelle. Er hatte in den Erdschichten doch tatsächlich kleine Artefakte gefunden ...

Ähnliche Erlebnisse konnte man etwa von Studierenden erzählt bekommen – etwa wie bei einem Besuch des Goetheanums in den Bergen bei Dornach Wolfgang Schad in einer kleinen Höhle verschwunden war und sich dort mit Steinfunden beschäftigte, während draußen ein Regenguss mit Blitz und Donner wütete und die Studierenden frierend warteten.

3. Ein Erlebnis war die von Wolfgang Schad organisierte Reise nach Ägypten (9.–20. April 2017) mit dem Ziel, dort vom Standort Sekem-Farm aus im Kairoer Ägyptischen Museum die großen Zeugnisse der Altägyptischen Kultur zu besichtigen, außerdem die Pyramiden von Gizeh.

Auf dem Flug nach Kairo konnte ich eine für das Wesen von Wolfgang Schad bezeichnende Wahrnehmung machen: er hatte bei einer Feier zu seinem achtzigsten Geburtstag einen reparierten Geigerzähler bekommen. Den hat er auf die Reise mitgenommen. Im Flugzeug wurde das Gerät dann immer wieder in Betrieb versetzt, um zu sehen und zu hören, welche Strahlungsintensität gerade herrschte. Das Vergnügen, die kindliche Neugier – dies waren auch Antriebe zu vielem, was Wolfgang Schad mit seinem Erkenntnisinteresse verfolgte.

Erstaunliches hatte Wolfgang Schad in Sekem selbst zu Tage gefördert: eine Reihe von Artefakten, darunter wunderbar schöne Exemplare der sog. Faustkeile. Es waren Fundstücke aus Wiesen und Äckern der Farm, mitten zwischen den dort angebauten Pflanzen. Ein kleines Museum war entstanden, die Fundstücke mit dem schon erwähnten Jean-Marie Le Tensorer perfekt mit allen notwendigen Daten aufgenommen – Zeugnisse einer Station von *Homo erectus* wohl auf einer Wanderroute, die diese Wesen aus den Tiefen Afrikas bis ans Mittelmeer und wohl auch darüber hinaus über das Meer nach Europa geführt hatte. Natürlich wurden weitere Artefakte gesucht, auch die Larven eines speziellen Schmetterlings gehörten zu den gesuchten Objekten; Arbeitslosigkeit ist in der Umgebung von Wolfgang Schad ein unbekanntes Fremdwort gewesen. Wir erfuhren, dass Dr. Ibrahim Abuleish,

der Gründer von Sekem, Wolfgang Schad um einen Vortrag gebeten hatte. Der Vortrag wurde abends in einem schönen kleinen Raum gehalten. Wolfgang Schad erzählte von der ersten Harzreise des jungen Goethe im Jahre 1777. Es wurden drei Abende. Die Erzählung offenbarte eine ganz andere Begabung, als man sie sonst bei ihm kennenlernte: Es war ein Traum, in den man entführt wurde, man wurde in ein tiefes Miterleben mit Goethes Erlebnissen hineingezogen – das schreckliche Erlebnis eines beinahe tödlichen Felssturzes, die Spannung bei der gefährlichen Besteigung des Brockens (im Winter). Ein Panorama lebhaftester Farben und Bilder, die ein ebenso farbiges Spektrum an intensiven Gefühlen hervorriefen.

4. Nach einer Geburtstagsfeier eines Kollegen in Basel fuhren wir gemeinsam nach Dornach. Wir hatten uns zuvor während einer Unterhaltung über Funde, die Wolfgang Schad in Lyon vor Jahren (1990²²) gemacht hatte, in einer spontanen Eingebung verabredet, am folgenden Morgen für einen Tag nach Lyon zu fahren, um dort noch nach weiteren Artefakten zu suchen. Morgens früh um 6 Uhr ging es los. Es war Montag, der 30. September 2019. Gegen halb 12 Uhr kamen wir an der École Rudolf Steiner Lyon in St. Genis-Laval an. Wir parkten das Auto vor dem Verwaltungsgebäude. Wolfgang Schad machte sich sofort an einer Stelle davor ans Graben. Keine Anmeldung oder Frage, ob wir das überhaupt dürften. Es war heiß, die Sonne brannte auf uns hernieder. Wolfgang Schad fand einen Stein nach dem anderen. Es wurde immer deutlicher: Hier war ein Ausläufer des eiszeitlichen Rhonegletschers bzw. einer von dessen Moränen. Wir suchten das ganze Schulgelände ab. Kollegen beäugten uns etwas befremdet. Zwischendrin drängte ich Wolfgang Schad, doch einmal kurz eine Pause zu machen, etwas zu trinken und zu essen. Solche profanen Bedürfnisse waren aber total vergessen, die Steine lockten zu sehr. Mit Mühe erreichte ich, dass er wenigstens kurz innehielt; aber dann ging es sofort hochkonzentriert weiter. Und schließlich, als wir das Schulgelände komplett »abgegrast« hatten, kamen noch einige Stellen außerhalb an Straßenrändern dran. Die Steine wurden alle sorgfältig in Zeitungspapier gewickelt. Nach 4 ½ Stunden setzten wir uns schweißgebadet wieder ins Auto. Gegen 24 Uhr kamen wir wieder in Dornach an, im Auto, wie Wolfgang

Schad meinte, mindestens ein Zentner zum Teil prächtiger Exemplare der zwischen einer halben bis einer Million Jahre alten, von Menschenhand bearbeiteten Steine. Wolfgang Schad war damals 84 Jahre alt. Die Steine wurden zuhause sorgfältig begutachtet, beschriftet und geordnet. In einem Brief teilte er mir mit, er habe inzwischen eine Theorie entwickelt, mit deren Hilfe sich von den Formen auf das Alter schließen lasse bzw. auf Stufen der Bewusstseinsentwicklung der Menschen jener Zeiten.

Abschied

In den letzten Monaten seines Lebens war Wolfgang Schad noch erfüllt von Plänen für neue Projekte. Darunter eine Geschichte des Menschen in seiner Frühzeit. Tatsächlich gab es ein Manuskript, das ihm besonders am Herzen lag, dessen Veröffentlichung vom Verlag schon Jahre angekündigt war: eine *Weltkinderkunde*. Das letzte Gespräch, das ich mit Wolfgang Schad haben durfte, fand telefonisch am 14. Oktober 2022 gegen Mittag statt. Es ging um sein Herzensanliegen und ich konnte ihm mitteilen, dass vom Verlag fest zugesagt wurde, dass das Werk endlich zu Weihnachten 2023 erscheinen werde. Wolfgang Schad konnte kaum noch sprechen, aber er dankte mehrmals dafür so ergreifend, dass wahrnehmbar war, wie unendlich wichtig ihm das war. Der Inhalt des Werkes ist erstaunlich für diejenigen, der Wolfgang Schad nicht sehr gut kannte: Es ging um das Thema der zwei Jesusknaben. Wer allerdings in seinen Werken genau gelesen hat, wird die immer wieder begleitenden Hinweise auf das Geistige, das Christliche in Verbindung mit seinen Forschungen wahrgenommen haben. So ist das Büchlein *Die positive Resignation. Entwerden und Werden*²³ ein solcher Hinweis, in dem die Bedeutung des Todes in der Natur und Kultur behandelt und gefordert wird, es müsse zur Lebenswissenschaft Biologie eine Thanatologie, eine Todeskunde entwickelt werden. Es schließt mit dem Bild eines Kruzifixus auf einem Schmetterling mit dem Gekreuzigten zwischen Maria und Johannes.²⁴

Für diese *Weltkinderkunde* hat Wolfgang Schad jahrelang selbst hunderte von Photographien von Kunstwerken, Details aus Kirchen usw. gemacht oder Freunde und Bekannte beauftragt, solche anzufertigen und ihm zuzusenden. Der Text ist so geschrieben, dass die Tatsachen, um die es

hierbei geht, mit einer solchen Klarheit geschildert werden, dass sie mit einer sonst vielleicht nicht so erlebten Gewissheit zu überzeugen vermögen.

Die Wirkung von Wolfgang Schads so vielfältigen Forschungen und seinen pädagogischen Anregungen kann nicht überschätzt werden. Er selbst hat viel dazu beigetragen, insofern er viel und an vielen Stellen publiziert und in vielen Vorträgen kommuniziert hat. Viele Menschen, denen er begegnet ist, berichten von dem tiefen Eindruck, den seine Persönlichkeit auf sie gemacht hat. Nicht zuletzt auch diejenigen, die eine Auseinandersetzung mit ihm gehabt haben. Für die ganze anthroposophische Bewegung einschließlich der pädagogischen, der medizinischen, der landwirtschaftlichen, waren nicht nur Inhalte, Ergebnisse bedeutsam, sondern ganz besonders seine Forschungsmethode und Forschungsgesinnung. Er hatte sein Leben orientiert auf eine erkenntnismethodisch saubere, sichere Grundlage in der Aufgabe, Wissenschaft und anthroposophische Forschung miteinander zu verbinden.²⁵ Wolfgang Schad war sich der Schwierigkeiten der Aufgabe, die er sich gestellt hatte, sehr bewusst. Er schrieb einmal: »Die doch sehr unterschiedlichen Methodebenen einer naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Behandlungsweise zueinander zu bringen ist ja nie einfach.«²⁶

In den 1970er und den folgenden Jahren gab es einen Aufbruch innerhalb der anthroposophischen Bewegung, der sich auszeichnete durch den starken Impuls, eben diese Trias: Goethe, Steiner, moderne Wissenschaft zu einem Gebäude zu formen, das neue Zugänge zur Anthroposophie ermöglichte. Eine Gruppe – allerdings sehr unterschiedlicher Natur und teilweise auch sehr kontrovers in ihren Aussagen – insbesondere von Biologen und Medizinern gehörte dazu. Anreger gab es natürlich (Friedrich Kipp, Gerbert Grohmann), doch es waren deutlich originelle Wege und Ideen und großer Forscherfleiß, die mündeten in eine Bibliothek bedeutender Forschungsergebnisse. Wolfgang Schad war hier eine herausragende und zukunftschaftende Gestalt.

Rudolf Steiner hat die Aufgabe, die sich Wolfgang Schad im Bewusstsein einer geistigen Notwendigkeit in unserer Zeit gestellt hat, im Jahre 1921 formuliert:

»Es bleibt von der Seele nichts mehr übrig, wenn die Inkarnationen sich in der Zukunft wiederholen, als der Menschheitsautomat, wenn diese leere Seele nur angefüllt wird mit dem sinnlich beobachteten, naturwissenschaftlichen Material ... Das ist dasjenige, was heute im Ernste durchschaut werden muss, dass, wenn es fortan bleibt, dass nur Nichtverstehen sein kann gegenüber den altgewordenen Dogmen, dann nur Lähmung, Tötung eintreten könnte durch ein nicht geistdurchdrungenes Naturwissen, und die Seele den zweiten Tod, den Seelentod erleiden müsste ... Und es gibt kein anderes Mittel, um die Seele lebendig zu erhalten, als zu brechen mit den bloß physisch-sinnlichen Naturbeobachtungen und zu begründen eine wirkliche Geist-Wissenschaft, auch gegenüber den Naturtatsachen zu zeigen, wie in allem sinnlich zu Beobachtenden der Geist lebt ... Der Fortbestand der Seele, ihre Gesundheit, ja der Fortbestand des Seelenlebens selbst, die Abwendung des Seelentodes der Menschheit hängen an der Durchgeistigung unseres Naturwissens.«²⁷

Möge dieses Anliegen von Wolfgang Schad durch seine Werke und seine geistige Begleitung weiter wirken. Er verließ nach kurzer Krankheit diese Welt äußerlich am Samstag, 15. Oktober 2022, in der Frühe.

Wenzel Michael Götte

Anmerkungen

- 1 Novalis *Die Lehrlinge zu Sais*, Kohlhammer Verlag Stuttgart 1960, S. 108
- 2 S. dazu Wolfgang Schad (Hrsg.) *Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur*. Verlag Freies Geistesleben Stuttgart, 2009, S. 36 ff.
- 3 In: Nana Göbel *Die Waldorfschule und ihre Menschen. Weltweit*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2019, Bd. 2, S. 62f.
- 4 Ebd.
- 5 Ebd. S. 64
- 6 S. 192
- 7 S. 51
- 8 Rudolf Steiner *Die psychologischen Grundlagen und die erkenntnistheoretische Stellung der Theosophie*. GA 35, S. 111ff.; hier S. 173 f.

- 9 Wolfgang Schäd *Der periphere Blick. Die Vervollständigung der Aufklärung*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2014.
- 10 Rudolf Steiner GA 35, S. 153.
- 11 Wolfgang Schäd *Der periphere Blick. Die Vervollständigung der Aufklärung*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2014. S. 11.
- 12 Ebd. S. 19 ff.; und: drei Beiträge in: Wolfgang Schäd (Hrsg.): *Die verlorene Hälfte des Menschen. Die Plazenta vor und nach der Geburt*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2016.
- 13 In Wolfgang Schäd (Hrsg.) *Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2009, S. 9 ff.
- 14 Ebd. S. 223 ff.
- 15 Wolfgang Schäd *Der Darwinismus im Rückblick und Vorblick. Was den Menschen zum Menschen machte*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2017.
- 16 Wolfgang Schäd *Der Heterochronie-Modus in der Evolution der Wirbeltierklassen und Hominiden*. Universität Witten/Herdecke 1992. 1997 folgte die Habilitationsschrift *Die Zeitintegration als Evolutionsmodus*. Witten/Herdecke.
- 17 Wolfgang Schäd *Vom Verstehen der Zeit. Warum verstehen wir die Zeit so schwer?* in: *Was ist Zeit? Die Welt zwischen Wesen und Erscheinung*. Hrsg. Georg Kniebe, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. S. 233 – 272.
- 18 Wolfgang Schäd *Zeitbindung in Natur, Kultur und Geist*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. 2016.
- 19 Wolfgang Schäd *Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1991.
- 20 Ebd., S. 9.
- 21 In: *Zur Menschenkunde der Oberstufe. Gesammelte Aufsätze*. Stuttgart 1990²
- 22 Wolfgang Schäd hatte damals schon eine offizielle Genehmigung für die Suche beantragt und erhalten und eine kompetente wissenschaftliche Bestätigung für das Alter der Funde erhalten.
- 23 Erschienen im Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2019.
- 24 Ebd. S. 87; Goldschmiedearbeit aus dem Schottenkloster in Regensburg.
- 25 S. dazu: Wolfgang Schäd *Rudolf Steiners Verhältnis zur Naturwissenschaft*. In: Rahel Uhlenhoff (Hg.) *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Berliner Wissenschafts-Verlag, 2011; S. 125 – 186.
- 26 In: *Die verlorene Hälfte des Menschen. Die Plazenta vor und nach der Geburt*. Hg. Wolfgang Schäd, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2016; 3. verbesserte Auflage, S. 69.
- 27 Rudolf Steiner, GA 203; *Der Fortbestand der Seele, ihre Gesundheit*, Vortrag in Stuttgart, 16. 01. 1921; S. 73 f.

BUCHBESPRECHUNGEN

Fabelhafte Rebellen

Die frühen Romantiker und die Erfindung
des Ich

von Andrea Wulf

ins Deutsche übersetzt von Andreas Wirthensohn

*C. Bertelsmann in der Penguin Random House
Verlagsgruppe GmbH, München 2022
gebunden · 526 Seiten · 16,3 x 23,3 cm
ISBN 978-3-570-10395-1 · € 30,00*



Ein Knotenpunkt des Geistes und ein kurzes Aufeinandertreffen sehr individueller Geister – das frühromantische Jahrzehnt.

Auch für Menschen, die sich schon öfter und seit langer Zeit mit der frühen Romantik beschäftigt haben, ist das von Andrea Wulf in sehr lesbarer Sprache geschriebene Buch eine großartige Zusammenschau der Begegnung der Menschen, die die frühe Romantik gestaltet haben, ihres fast eruptiv zu nennenden Zusammenarbeitens und ihres baldigen Auseinanderfallens in dem Jahrzehnt von 1794–1806. Für eine erste Begegnung mit diesem Thema ist das Buch sowieso bestens geeignet.

Eigentlich ist die Anlage des Buches von zwei Räumen bestimmt, die schon annähernd quadratisch sind: Einmal die Altstadt von Jena, dessen fantastisches Jahrzehnt geschildert wird und die Wulf zu Beginn mit den Leserinnen und Lesern abschreitet, so dass, von einer Karte unterstützt, schon fast ein sinnlicher Eindruck dieses urbanen Raumes und der Atmosphäre, die darin lebte, entstehen kann. Zum anderen Mal die Schlegelsche Wohnung in der Leutragasse, deren Ambiente Caroline, geb. Michaelis schuf und die immer wieder zum teilweisen und vorübergehenden Treffpunkt des romantischen Kreises ab 1796 wurde. In vier Teilen schildert Wulf das Zusammenkommen und wieder Auseinanderbrechen des Kreises, betitelt als *Ankunft*, *Experimente*, *Verbindungen* und *Zersplitterung*.

Einige Dinge werden durch die Lektüre des Buches klar: Da gab es den unglaublichen Aufstieg Jenas als Universitätsstadt, begründet durch die Wirksamkeit Schillers als Geschichtsprofessor, hauptsächlich aber durch die 1794 erfolgte Berufung Fichtes auf den Philosophielehrstuhl und später die ungemein große Popularität Schellings als seines Nachfolgers. 1794, das war das Jahr, als sich Goethe und Schiller zu ihrem eigentlich klassischen Bündnis zusammenfanden, das wahrhaftig *glückliche Ereignis*, im Gespräch über die *Urpflanze*. Im gleichen Jahr wurde Fichte nach Jena berufen und begann mit seinen *Experimenten* zum Ich, was unter den Studenten einen *run* in dessen Vorlesungen und in die kleine Stadt Jena auslöste.

Da ist die bedeutsame Rolle Goethes für die frühen Romantiker. Es wird sehr deutlich herausgearbeitet, dass der Geheimrat als der eigentlich bewunderte Meister der frühen Romantiker in den 12 Jahren ihres Jahrzehnts persönlich und ideell vollkommen in ihre Kreise eingebunden anwesend war, und dass es ihm doch gelang, die Distanz zu halten, die seine große Freundschaft mit Schiller erhielt, andauern ließ und das Gelingen des klassischen Projektes nicht störte, sondern eher stützen konnte, denkt man an die vielen naturwissenschaftlichen Anregungen, die Goethe von Alexander von Humboldt erhielt, und an die naturphilosophischen Gespräche mit Schelling.

Da wird aber auch sonnenklar: *Ironischerweise war der eigentliche Held des Jenaer Kreises Friedrich Schiller – der alle nach Jena gebracht hatte* (S. 399) schreibt Wulf. Es ist genau der Schiller, mit dem sich die Romantiker so polemisch und scharf anlegten. Er hatte Goethe nach Jena gebracht, oft monatelang, und beide blieben sie Freunde. Wegen Schiller studierte der junge Novalis in Jena. Des Klassikers spätere, teilweise sehr giftige Kontrahenten, die Schlegels, August Wilhelm und Caroline mit ihrer begabten Tochter Auguste Böhmer, kamen ursprünglich Schillers *Horen* wegen nach Jena, der Zeitschrift, an der auch Goethe, die Gebrüder Humboldt und Fichte mitarbeiteten, und Friedrich Schlegel zog seinem Bruder mit Dorothea nach in die Leutragasse. Schließlich hatte Schiller auch Schellings Umzug nach Jena betrieben. Zwar hat die Schlegels und Schiller in der Folge eine tiefe gegenseitige Abneigung und Ablehnung miteinander verbunden, besonders Caroline war Schiller ein rotes Tuch (*Dame Luzifer*) und die Schlegels parodierten Schiller Gedichte, »bis sie vor Lachen unter dem Tisch lagen«, aber seine Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* blieben für alle Beteiligten eine entscheidende Anregung und ein dauerhafter Bezugspunkt. Klar und anschaulich wird von Wulf herausgearbeitet, wie Anziehung und Abstoßung im frühromantischen Kreis eine große Rolle spielten.

Am Schluss waren sie zum großen Teil zerstreut, zerstritten oder gestorben. Novalis und Auguste Böhmer starben krankheitshalber früh, Skandale wie der Atheismus-Streit verbannten Fichte aus der Universität und Stadt, Schelling spannte August Wilhelm Schlegel Caroline aus, Friedrich und Dorothea Schlegel erwiesen sich gegenüber anderen als zunehmend unverträglich, die Humboldts brachen zu ihren Weltreisen auf, Alexander wortwörtlich und Wilhelm letztlich nach Berlin in seine Bildungswelten.

Da macht Wulf selbstverständlich auch deutlich, dass »romantisch« im Sinne der Frühromantiker wenig mit unserem populären Wortgebrauch gemeinsam hat. Es geht

z.B. um ein Vermischen der literarischen Gattungen, darum, *dem Endlichen einen unendlichen Anschein zu geben*, eine rational sehr genau kalkulierte *Gemütsregungskunst* zu schaffen, in Fragment und Arabeske eine Form zu finden, die Unendlichkeit in das Endliche hereinholen kann, etwas, was meines Erachtens Novalis künstlerisch wohl am besten gelungen ist. Ob es bei Friedrich Schlegel auch so war, bleibe dahingestellt ...

Wie ein heller Stern war Jena zwischen 1794 – 1806 zum Anziehungspunkt von Menschen und Ideen geworden. Durch die Schlacht von Jena und Auerstedt, die die Stadt unmittelbar in Mitleidenschaft zog, viel mehr als mir bisher bewusst war, endete dann schlagartig die Bedeutung und Strahlkraft der beiden Quadrate: Jenas Altstadt und die Räume in der Leutragasse, die immer wieder Mittelpunkte des Kreises gewesen waren, schon etwas davor. Jetzt herrschte ein anderer Geist: Napoleon und bald Restauration. Aber was geschaffen worden war, sollte fortwirken, die Neujustierung und Weiterforschung des Ich, genauso wie romantische Dichtung, – und Hegel, auch ein Bewohner der Stadt dieser Tage, dem es gelang, das Manuskript der Phänomenologie des Geistes unbeschadet aus dem den Plünderern preisgegebenen Jena zu schicken ...

Wie man den vorangegangenen Abschnitten entnehmen kann, Wulf entwirft ein geistvolles, klares und verständliches Bild des aus lauter Individuen und sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten bestehenden frühromantischen Kreises und ihrer Vorbilder.

Dennoch fehlt mir eine intensivere Auseinandersetzung mit Ludwig Tieck als dem eigentlichen Literaten der Romantik, der als Realist endete. Wackenroder, Tiecks frühverstorbenen Freund, wird nicht erwähnt. Der war zwar nie in Jena, sein Werk bedeutet aber den Auftakt zur romantischen Literatur. In der Linie Wackenroder – Tieck – Eichendorff entstand die Erfolgsgeschichte der Romantik schlechthin, nämlich der Eichendorffsche *Taugenichts*, dessen Vorbild das Buch *Franz Sternbalds Wanderungen* von Tieck ist, dessen Vorbild wiederum in den Geschichten der *Herzensergießungen eines kunstliebenden Klosterbruders* von Wackenroder enthalten sind. Es waren August Wilhelm und besonders Caroline Schlegel, die zusammen mit Ludwig Tieck durch ihre umfassenden Übersetzungen aus dem Englischen den maßgebenden »deutschen Shakespeare« schufen. Ludwig Tiecks und Friedrich Schlegels großer Freund war der früh verstorbene Novalis, den beide gemeinsam mit der Herausgabe und Redaktion seiner Werke zu dem mythischen Dichter der Romantik verwandelten. Das zeigt Wulf. Sie beschreibt und schildert Friedrich von Hardenberg in seiner »Außenseite« als Bergbauingenieur und Salinenassessor. Sie zeigt ihn in seiner Weltzugewandtheit und auch praktischen Wissensfülle und bei dem Versuch, sich selbst immer mehr als ein Ich zu beherrschen, aber m. E. erfasst ihre Schilderung andere, innerlichere Schichten seiner Person nicht wirklich. Dafür verweise ich an dieser Stelle immer noch gerne auf Friedrich Hiebel: *Novalis*, zweite und stark überarbeitete Auflage, Franke Verlag, Bern und München 1972 und auf die beiden Bücher von Gerhard Schulz: *Novalis, Leben und Werk Friedrich von Hardenbergs*, München, 2011 und *Novalis, ororo bildmonographie*, Reinbek bei Hamburg 1969. Bei der Lektüre dieser Bücher würde dann der mystisch-magische Weg des Novalis deutlicher, ohne dass sein In-der-Welt-Stehen vernachlässigt wird. Was von ihm in den Fichte-Studien gedanklich als magischer Idealismus erarbeitet wurde, nämlich der Glaube und vielleicht auch das Wissen von

einer radikalen Selbstverwandlungsfähigkeit des Ich, die Welt und Leben überwinden kann und erst Hardenbergs Enthusiasmus für die Nacht denkerisch bestimmt, natürlich gesteigert und dann gesättigt durch das nahe Todeserlebnis am Grab seiner jungen Braut Sophie von Kühn, wird dann anders verstanden.

Trotz dieser beiden Mängel erhellt Wulfs Buch die Gemeinschaft der Protagonistinnen und Protagonisten sehr dicht. Im Mittelpunkt der Schilderungen stehen immer wieder zwei Frauen, nämlich Caroline, geb. Michaelis, gesch. Böhmer, verh. Schlegel; Schelling und Dorothea, geb. Mendelssohn, gesch. Veit, verh. Schlegel, um die sich der Kreise bildet. Sehr geschickt lenkt Wulf den Blick der Leserin oder des Lesers durch die Perspektive der einen oder der anderen Frau auf das Geschehen. Dadurch kann das teilweise auch gegensätzlich Atmosphärische in dem Kreis, aber auch des Jahrzehnts zwischen der Französischen Revolution und den napoleonischen Eroberungen gut wahrgenommen werden. Es werden die Bedingungen und Hindernisse, eine emanzipierte, ichstarke Frau in einer nicht emanzipierten, teilweise bornierten Zeit und Gesellschaft zu sein, gerade an diesen beiden Persönlichkeiten sehr deutlich. Gefangenschaften, Eheketten, Fremdbestimmungen, frühe Tode der Kinder, alles dies wird an ihrem Schicksal deutlich ablesbar. Dazu kommen die fürchterlichen Krankheiten und ärztlichen Torturen, exemplifiziert z. B. am frühen Tod und Schicksal von Carolines Tochter Auguste Böhmer oder an der Borniertheit der damaligen Gesellschaft in Fragen der Ehe, die aber in Jena ein wenig weniger borniert gehandhabt wurden als anderswo, wie man an den Ehescheidungen z. B. der Schlegels und den neuen Heiraten sehen kann. So kam Schelling zu seiner Frau Caroline und Friedrich Schlegel zu Dorothea. In dem sehr gut und knapp zusammenfassenden Epilog ihres Buches hätte Wulf m. E. auch auf Schellings Dialog *Clara oder Zusammenhang der Natur mit der Geisterwelt: ein Gespräch* eingehen können, denn da wird die tiefe, auch noch nachtodliche Beziehung zwischen Caroline und ihrem sie überlebenden Mann Schelling deutlich, sozusagen die Novalis-Seite bei Schelling. Aber sehr gut kommt in dem Buch zum Ausdruck, wie Schelling eigentlich Goethes Naturanschauung zum Begriff bringt und Fichtes Nicht-Ich als Natur mit einem Du füllen kann. Goethe und der damals noch junge Philosoph haben sich beide sehr ergänzt.

Im Titel des Buches steht *die Erfindung des Ich*. Das Letztere gab es eigentlich vorher schon. Aber was diese Romantiker herausfanden, waren zwei neue Seiten des Ich. Es wird die Entdeckung des höheren Ich in der Fichteschen Setzung sozusagen als öffentliches Experiment in den Vorlesungen öffentlich gemacht, es wird gezeigt, wie Schelling diesem durch die Natur eine Entsprechung gibt, die das Nicht-Ich als Gegenüber mit Inhalt füllt. Im magischen Idealismus eines Novalis taucht dann die – wohl vorausweisende – Idee eines sich entwickelt habenden Ichs auf, das selbstbestimmter mehr vermag als ihren damaligen Denkern möglich war und uns heute möglich erscheint.

Die andere Seite dieser Ich-Emanzipation ist der horrende, also das damals normale Maß der Zeit überschreitende Individualismus, den diese frühromantischen Menschen lebten. Das macht gerade die Protagonistinnen so modern und ermöglicht es Wulf in der Darstellung, auch die Männer, deren Eigenheiten durchaus gewürdigt werden, immer wieder um sie zu gruppieren. In Anziehung und Abstoßung, aber

natürlich auch ganz für sich selbst. Es bleibt schon auch eine erstaunliche Ichleistung Goethes, wie es ihm gelang, zwischen den Gruppen zu balancieren und kaum je die Beherrschung seiner selbst oder gar die Wertschätzung der anderen zu verlieren.

In einem ganz ausgezeichneten und knapp gehaltenen Epilog wird die Wirkung der Frühromantik auf Europa und insbesondere auf England und Frankreich deutlich, wobei Madame de Staëls Buch *Über Deutschland* eine große Rolle spielte. Der irgendwo auch tragische August Wilhelm Schlegel hatte für den Inhalt des Buches ja eine herausragende Bedeutung, wurde er doch Madames Sekretär ... Besonders beeindruckte mich die Aufnahme und Wirkung des frühromantischen Gedankengutes in den USA. Es sind die Dichter, die in Concord Massachusetts sich zusammenfanden oder Autoren wie Emerson, Thoreau und Melville, später Walt Whitman, die durch klassisch-romantische Ideen tief beeinflusst wurden. Dass die frühromantische Epochen Weltbedeutung hat, zeigt Wulf an vielen Beispielen.

Nicht in Wulfs schönem Buch enthalten, aber für Anthroposophen nicht uninteressant, ist natürlich die Tatsache, dass der junge Steiner durch Schellings Arbeiten zu seiner Idee der *intellektuellen Anschauung* gelangte oder sich davon im eigenen Erleben bestätigt sah. Dass er Novalis für die Anthroposophie – und nicht nur für diese – als sehr bedeutsam empfand, ist bekannt. Steiners ganzer Goetheanismus bis hin zu seinen ersten Meditationsangaben in *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten* wird von dem 1794 den Schiller-Goethe-Bund begründenden *glücklichen Ereignis* schlaglichtartig erhellt und Steiners Unterscheidung zwischen höherem und niederem Ich lässt sich letztlich aus seiner Fichte-Rezeption theoretisch herleiten. So eignet sich Andrea Wulfs schönes Buch bestens sowohl für Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer Unterrichtsvorbereitung als auch für alle an Literatur Interessierten, die eine lebendige und luzide Epochendarstellung lesen wollen.

Günter Boss

Goetheanismus im Unterricht der Waldorfschulen

Eine Schriftenreihe von Benjamin Bembé

Alle Titel sind als Print on demand und/oder als PDF erhältlich:

<https://www.waldorfbuch.de/biologie/c-57/>

Benjamin Bembé hat sich als Aufgabe gesetzt, in einer Schriftenreihe mit verschiedenen Themenschwerpunkten in 6 Din-A4-Heften und unter Mitwirkung einiger weiterer Autoren die Methode des Goetheanismus zu erläutern und mit konkreten – auf den Unterricht bezogenen biologischen Themenschwerpunkten – zu verdeutlichen. Er war 16 Jahre lang als Waldorflehrer tätig und ist heute Mitarbeiter am *Institut für Evolutionsbiologie und Morphologie* an der Universität Witten/Herdecke, von wo schon viel Hilfe für den Unterricht an die Waldorfschulen gekommen ist (z. B. durch Wolfgang Schad, Bernd Rosslenbroich und Susanna Kümmel).

Oft wird beklagt, dass die Entfremdung von der Natur nie so stark war wie in der Gegenwart und das bestätigen viele Untersuchungen an Schüler:innen. Umgekehrt steht uns soviel leicht verfügbares Wissen über unsere Lebenssphäre zur Verfügung wie nie zuvor. Die Art des Wissens und der Aneignung von Wissen führt aber nicht automatisch dazu, vom Denken zum Handeln angeregt zu werden, sondern es besteht zunehmend die Gefahr, Dinge besser durchschauen zu können als zu wissen, was in der Welt zu tun ist. Wie kann Schule hier helfen eine Brücke zu bauen und das Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit zu gewinnen?

Eine heute allgemein zu wenig beachtete Methode bezieht sich im naturwissenschaftlichen Unterricht der Waldorfschulen auf Goethes Forschungsansatz. Er ist für den Oberstufenunterricht essentiell und steht nicht als Gegensatz zur Wissenschaft, sondern ermöglicht den Schüler:innen durch eigene, vorurteilslose Beobachtung sich intensiv mit den Phänomenen selber auseinanderzusetzen, bevor eine denkerische Durchdringung und das Ableiten von Theorien und Gesetzen stattfinden. Dadurch wird der ganze Mensch angesprochen und das Lernen vertieft. Dies wird besonders in dem folgenden Din-A4-Heft von verschiedenen Autoren erläutert:



Die goetheanistische Wissenschaftshaltung im Kontext von neuerer Biologie und Pädagogik mit Beispielen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht · Benjamin Bembé (Hrsg.)

Bernd Rosslenbroich, Meinrad Schneider und Stefan Landwehr

Zunächst findet eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Anliegen des Goetheanismus bezogen auf den Unterricht in der Waldorfschule und in der Wissenschaft durch Benjamin Bembé und Bernd Rosslenbroich statt. Hier wird deutlich, dass es sich nicht um eine alternative Forschungsmethode, sondern um eine Wissenschaftshaltung geht. Das zeigt sich auch daran, dass in der aktuellen biologischen Forschung das Verständnis des Lebendigen, der Organismusbegriff und Grundlagen der Evolution neu diskutiert werden und diese sich damit dem Anliegen einer goetheanistischen Biologie annähert. Gemeinsamkeit und Abgrenzung zum phänomenologischen Vorgehen und auch Goethes Grundanliegen, dem Verhältnis von Wissenschaft und Kunst, werden erörtert. Dabei wird auch die Verwendung des Begriffs »Goetheanismus« in seiner Bedeutung deutlich.

Im zweiten Teil der Arbeit finden sich beispielhaft bewährte Themen zum Biologieunterricht der 11. und 12. Klasse (Bembé, Rosslenbroich) sowie Motive aus dem Chemieunterricht der 9. Klasse: »Zwischen Formeln und Phänomenen« (Meinrad Schneider). Eine gesonderte Betrachtung bezieht sich auf »Methodisches zum Vorgehen im Physik- und Chemieunterricht«. Die an den Beispielen erläuterten Ziele und Methoden können auch für andere Themen anregend sein. | 51 Seiten DIN A4



Der Weg der Evolution · Benjamin Bembé

Meist werden verschiedene Evolutionstheorien beschrieben und an Beispielen erläutert. Im Sinne einer goetheanistischen Arbeitsweise wird in dieser Ausarbeitung bewusst der Weg der Evolution durch die verschiedenen Erdzeitalter dargestellt, um damit Fakten und Theorien möglichst zu trennen. Der Sinn und die Bedeutung dieser – wieder an Goethe angelehnten – Methode wird in der Einleitung mit Blick auf den Begriff des Goetheanismus und auf die 12. Klasse genauer begründet. Mit dem Beginn der Geschichte des Lebens führt der Weg bis zur Erdneuzeit und schließlich der Ausbreitung des Menschen. Es wurde hier auch nicht an geeignetem Anschauungsmaterial gespart, was die Unterrichtsvorbereitung sehr erleichtert. | 72 Seiten DIN A4



Zur Erweiterung der Evolutionstheorie

Benjamin Bembé · Arbeitsmaterialien von Axel Ziemke

Die Darstellung beginnt mit einem geschichtlichen Abriss über den Wandel der Vorstellungen zur Evolution mit dem Schwerpunkt auf der Frage der Selektion in der Evolutionstheorie. Dabei wird die unklare Rolle deutlich, die die Selektionstheorie im Geschehen der Evolution einnimmt, und ein Vorschlag erarbeitet, wie die bisherige und eine erweiterte Evolutionstheorie im Unterricht behandelt werden können. Epigenetik, phänotypische Plastizität, Evo-Devo, Kooperation und Symbiose – um nur einiges zu nennen – zeigen wichtige neue Ansätze zum Verständnis evolutiver Prozesse und brechen mit manchen alten Dogmen. Auch ein kurzer Überblick über die Autonomiezunahme in der Makroevolution (nach Bernd Rosslenbroich) ist eine solche Erweiterung.

Hilfreich sind auch die kommentierten Literaturempfehlungen für interessierte Lehrer:innen. Axel Ziemke trägt im Anhang einige schöne Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen bei, die sich direkt im Unterricht einsetzen lassen oder als Anregungen dienen können. | 72 Seiten DIN A4



Kleine Gedichtsammlung als Anregung zur Rezitation im Biologieunterricht

Benjamin Bembé (Hrsg.)

Wer einmal Erfahrungen mit der belebenden Wirkung der Rezitation von Gedichten im Unterricht gemacht hat, weiß, dass das keine Zeitverschwendung ist. Damit Schüler:innen gerne mitmachen, sollte man erfahrene Kollegen fragen, denn es bedarf schon einer geschickten Anleitung, damit von den Schüler:innen das Belebende daran erfahren

werden kann. In diesem Band sind für die einzelnen Ober-stufenklassen Gedichte angeführt, die sich im Unterricht bewährt und einen Bezug zur Alterssituation und/oder zum Biologieunterricht haben. Natürlich ist die Auswahl nicht auf die vorgeschlagenen Altersstufen beschränkt. Im zweiten Teil sind die Gedichte nach jahreszeitlichen Themen geordnet. Vorweg wird erläutert, wie ein gesundes Verhältnis von Kunst und Wissenschaft sein und wie die Rezitation in den Unterrichtsablauf eingebettet werden kann. | 38 Seiten DIN A4



Afrika und Südamerika – Eine Gegenüberstellung als Anregung für den Geographie- und Biologieunterricht · Benjamin Bembé

Die Gegenüberstellung der beiden Kontinente Afrika und Südamerika eröffnet viele Betrachtungsmöglichkeiten zu deren polaren Eigenschaften und zeigt die fruchtbaren Möglichkeiten einer phänomenologischen Arbeitsweise. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind Anregungen für den Geographie-, aber auch den Biologieunterricht. Benjamin Bembé hat dabei vor allem die Mittelstufe im Blick, zeigt aber auch, wie einzelne Themen in einer 9. Klasse bzw.

fächerübergreifend eingesetzt werden können. Auch das begleitende Material ist gut geeignet für einen lebendigen und anschaulichen Unterricht. | 38 Seiten DIN A4



Beiträge von der Biologielehrertagung 2019 in Hamburg zu Neurophysiologie, Mikrobiom und Hormonen · Benjamin Bembé (Hrsg.)

Die an der Biologielehrertagung in Hamburg gehaltenen Vorträge wurden auf einhelligen Wunsch der Teilnehmer verschriftlicht und von Benjamin Bembé herausgegeben. Folgende Themen werden dargestellt:

Cora Klein: Das Ruhe- und das Aktionspotential im Unterricht · Michael Knöbel: Das Bereitschaftspotenzial und der Wille · Peter Madey: Bauchhirn und Mikrobiom – Eine Einführung · Benjamin Bembé und David Martin:

Die Hormone und ihre Beziehung zum Seelischen | 48 Seiten DIN A4

Reinhard Wallmann

Zeugnissprüche

und Sprüche aus dem Hauptunterricht
einer Waldorfschule

von Ludger Helming-Jacoby

edition waldorf

Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2022

Softcover · 216 Seiten · 14,8 x 21 cm

ISBN 978-3-949267-51-2 · € 15,00

auch als ePub (ISBN 978-3-949267-52-9) erhältlich

und als ePDF (ISBN 978-3-949267-53-6),

jeweils € 12,99



Der goldene Schlüssel

Anregungen für den Hauptunterricht
in Unter- und Mittelstufe

von Ludger Helming-Jacoby

edition waldorf

Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2022

Softcover · 216 Seiten, dazu über 600 Seiten

Online-Material · 14,8 x 21 cm

ISBN 978-3949267-48-2 · € 18,00

auch als ePub (ISBN 978-3-949267-49-9) erhältlich

und als ePDF (ISBN 978-3-949267-50-5),

jeweils € 15,99



Im Jahr 2000 erschien im Flensburger Hefte Verlag, Flensburg, das Buch von Ludger Helming-Jacoby, »Zeugnissprüche und Sprüche aus dem Hauptunterricht einer Waldorfschule«. Über 260 Zeugnissprüche sowie eine Reihe von Sprüchen aus dem Hauptunterricht der Unterstufe – allesamt aus eigener Feder – versammelt Ludger Helming in dem Buch und ordnet sie nach Klassenstufen an. Die Zeugnissprüche enthalten, als eine Art Nachklang, häufig Bilder aus dem vorherigen Schuljahr. Ihre sprachliche Gestaltung ist auf die jeweilige Entwicklungsstufe der Kinder abgestimmt. So bieten sie eine große Bandbreite von Themen und Sprachformen, von gereimten Märchensprüchen für das zweite bis hin zu Prosatexten für das achte Schuljahr. Die Sprüche selbst und die Hinweise zum Umgang damit zeigen das Bestreben des Autors, die Traditionen der Zeugnisspruch-Arbeit weiterzuentwickeln. Er »lässt den Leser mit der Freude an seinen Sprachschöpfungen zugleich Anteil nehmen an seinen pädagogischen Erlebnissen. Vor allem aber leistet er einen Beitrag zur Ermutigung und Anre-

gung«, schrieb Hartwig Schiller in einer Rezension in der »Erziehungskunst« 6/2000). 2012 folgte, ebenfalls im Flensburger Hefte Verlag, ein zweites Buch von Helming-Jakoby, »Der goldene Schlüssel«, mit einer dem Buch beiliegenden CD-ROM, die umfangreiches Arbeitsmaterial enthielt. Eine zweite, erweiterte Auflage des Buches erschien 2018.

»Den Weg zu dem Schatz kann ich euch nicht zeigen, den müsst ihr euch selber suchen«, sagte die alte Frau freundlich zu den Königskindern, die sich bei ihrer Hütte eingefunden hatten. »Aber dies mag euch eine Hilfe sein.« Und sie reichte jedem von ihnen einen goldenen Schlüssel ...« Diese Sätze, die sich als Motto gleich am Anfang des Buches finden und der im Buch abgedruckten Geschichte »Der goldene Schlüssel« entnommen sind, zeigen, woher der Titel des Buches stammt, und weisen auf die Intention des Buches hin: Den eigenen Weg, der für sich und die eigene Klasse stimmig ist, den muss man selbst suchen. Dafür möchte das Buch Anregungen und Hilfestellungen geben. Diese finden sich im Buch und in den dazugehörigen Online-Dateien, es sind über 600 Seiten, in reicher Zahl, vor allem – aber nicht nur – für die unteren Klassen. »Der goldene Schlüssel«, hieß es in einer Rezension des Buches in der »Erziehungskunst« 10/2012 von Elisabeth Voss, enthält eine »Fülle von Schätzen, die der Autor in seiner fast 30jährigen Klassenlehrerzeit erarbeitet, erprobt und liebevoll dokumentiert hat. Sie bietet damit nicht nur jungen Kollegen wertvolle und ermutigende Anregungen, auch »alte Hasen« können hier so manchen ungewöhnlichen, originellen Zugang zu den Epochen der Unterstufe finden.«

Als der Flensburger Hefte Verlag Anfang 2019 seine Tätigkeit einstellte, fand sich die Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart bereit, die beiden Bücher des Autors in einer Neuausgabe herauszugeben. 2022 erschienen sie dann in überarbeiteter Form: Im Zeugnisspruch-Buch finden sich ca. 30 neue Zeugnissprüche, bei zahlreichen Sprüchen wurden kleine Änderungen vorgenommen. Auch bei der Neuausgabe des »Goldenen Schlüssels« wurden einige Texte überarbeitet, einige hinzugefügt. Vor allem aber gibt es keine CD-ROM mehr: Die hier gespeicherten Dateien, über 600 Seiten, sind nunmehr online zu finden; ein Schlüssel für den Zugang zu diesen Dateien ist im Buch abgedruckt. Für die Neugestaltung der beiden Bücher konnte die Forschungsstelle Stephan von Borstel, Kassel, gewinnen. Die Bücher haben durch die durchgängig klare, übersichtliche und angenehm lesbare Gestaltung der Texte ebenso wie die ansprechende Einbandgestaltung dazugewonnen. In schöner Weise wird darüber hinaus deutlich, dass es sich um zwei »Buchgeschwister« handelt.

Weitere Informationen zu den Büchern und ausführliche Leseproben finden sich auf der Website des Online-Buchversands der Pädagogischen Forschungsstelle, www.waldorfbuch.de.

Simona Grünhage

Waldorfschulen und das Landesabitur

Eine vergleichende Studie am Beispiel
des Leistungsfaches Biologie in Hessen

von Dirk Rohde

Beltz Juventa, Weinheim, 2022
Paperback · 261 Seiten · 15 x 23 cm
ISBN 978-3-7799-7014-9 · € 36,00



Abiturprüfungen stehen seit jeher im Interessenkonflikt mit dem auf 12 Jahre angelegten Waldorfschulbildungsverständnis. Die Vorbereitungen auf das Abitur wirken auf Epochen- und Unterrichtsgestaltung der Oberstufe, je nach Notwendigkeiten in den verschiedenen Bundesländern, mal empfindlicher, mal weniger beeinträchtigend auf das, was die eigentliche Essenz der Waldorfschulzeit ausmacht. Vor allem die 12. Klasse mit ihren breit angelegten Überblicksepochen, den künstlerischen Abschlüssen und möglichen berufsorientierenden Praktika steht unter der die Vielfalt und Weite des waldorfpädagogischen Bildungsanspruchs einschränkenden Notwendigkeit der Prüfungsvorbereitung. Um wie viel mehr noch wird dieser »Prüfungsdruck« relevant, wenn die Oberstufe einer Waldorfschule den Status einer staatlich anerkannten gymnasialen Oberstufe hat, wie es in Hessen in 9 von 10 Waldorfschulen der Fall ist – diese eine »Ausnahme« führt bis zum Realschulabschluss.

Die Oberstufen der hessischen Waldorfschulen unterrichten mit Eintritt in die Sekundarstufe II ab Klasse 11 wie an den Gymnasien auch im Kurssystem; einer der Leistungskurse ist das Fach Biologie.

In seiner Habilitationsschrift untersucht Dirk Rohde, langjähriger Fachlehrer an der Oberstufe der Waldorfschule Marburg und als solcher auch verantwortlich für die Umsetzung der in Hessen seit 2007 geltenden zentralen Abiturprüfungsmodalitäten, die Frage, ob die verlangten Prüfungsansprüche im Leistungskurs Biologie Benachteiligungen für die hessischen Waldorfschüler:innen bedeuten, wenn man die im Vergleich zu den Gymnasien unterschiedlichen Voraussetzungen veranschlagt – in Waldorfschulen in der Regel in der 8. Klasse fachfremd unterrichtet durch Klassenlehrer:innen und in Klasse 9 und 10 nun zwar durch Fachlehrer:innen, aber jeweils nur eine Epoche von 3 Wochen im Jahr, in Gymnasien in den genannten Klassenstufen regelmäßige Fachstunden durch Fachlehrer:innen.

Die Antwort kann man gleich an dieser Stelle geben: Nein, Benachteiligungen lassen sich, evaluiert mit quantitativen Methoden, nicht nachweisen! Aber warum eigentlich nicht? Und jetzt wird es interessant, denn eine Fülle von bedeutenden qualitativen Fragen schließen sich daran an: Können sich Waldorfschüler:innen elegant

und unfallfrei anpassen an prüfungsrelevanten Unterricht? Ist evtl. das in der Sekundarstufe II verlangte Vorwissen, über das Waldorfschüler:innen, wenn sie sich nicht privat schon intensiv mit dem Fach Biologie weit über das schulische Maß hinaus beschäftigt haben, gar nicht so entscheidend, was gängigen Annahmen widerspräche? Bestätigt sich womöglich der Befund, dass das Waldorfschüler:innen-Klientel derart bildungsorientiert und -affin ist, also zur höheren Bildungsschicht gehört, dass genau das eine Rolle spielt und die zu erwartende Befangenheit in einem »Waldorfhabitus« gar keine (prüfungsrelevante) Rolle spielt? Lässt sich ein spezieller »Waldorfschüler:innenhabitus« überhaupt finden oder kann es gar sein, dass die Wirkungen von Waldorfpädagogik (z. B. ein im Vergleich mit den Gymnasien anderer Lernstil, eine andere Wissensvermittlung und andere Form des Leistungsnachweises) noch in der Situation unmittelbarer Betroffenheit durch das prüfungsfixierte Lernen im Kurssystem quasi unterdrückt und deshalb gar nicht direkt festzumachen sind, sondern diese erst später im Leben zu habituellem Existenz aufgerufen würden (werden könnten)?

Ungewöhnlich, dass sich schon im frühen Stadium dieser Besprechung diese Fragenfülle auftut! Das aber ist der methodischen Signatur dieser Untersuchung geschuldet, die über die quantitative zur qualitativen Analyse führt und damit zwangsläufig zu weitergehenden Fragen anregen muss.

Habilitationsschriften, die sich ja nicht unbedingt zur abendlichen Erbauungslektüre eignen, entschädigen den Leser für fehlende »Spannung« oft in methodischer Hinsicht. So auch hier: Jedes argumentative Fortschreiten im Thema wird begründet und reflektiert, das jeweils gewählte methodische Verfahren erläutert, die zusammenfassenden Aussagen zurückhaltend formuliert und der Schritt in eine forschungsrelevante Aussage umfassend eingebettet, so dass für Spekulationen kein, für weitere Hypothesenbildungen jedoch genügend Basis und Raum entsteht.

Mit dieser Einschätzung sind wir aber schon zu weit »vorgeprescht« in den Bereich der Würdigung und des »Nutzens«; wenden wir uns deshalb zunächst der inhaltlichen Beschreibung zu:

Die Studie führt in 12 Kapiteln von der Beschreibung des Landesabiturs in Hessen mit Blick auf das Fach Biologie über eine Charakteristik der Sekundarstufe I an den hessischen Waldorfschulen in eine grundlegende Betrachtung des Klassenlehrersystems und der Besonderheit im Fach Biologie, das ja bis zur Klasse 8 überwiegend fachfremd unterrichtet wird. Dieses ist genauso eine Besonderheit im Vergleich mit den staatlichen Gymnasien wie die inhaltliche Thematik im Fach Biologie: »Man kann demnach berechtigt davon ausgehen, dass die Waldorfschüler:innen in den Klassen 5 bis 10 in Biologie im Hinblick auf eine gezielte Abiturvorbereitung benachteiligt sind« (S. 79), so das zusammenfassende Fazit dieses Befundes. Und damit verbunden die Annahme, »... dass die Noten der Abiturklausuren der hessischen Waldorfschüler:innen im Leistungsfach Biologie durchschnittlich hinter den Ergebnissen der Abiturient:innen des jeweiligen Jahrgangs zurückbleiben müssten« (S. 79–80).

Das darauf folgende Kapitel 5, ein Exkurs über die »familiären, insbesondere sozioökonomischen Aspekte der Waldorfschulklientel« (S. 85–97) führt zu der Erkenntnis, dass »... die hessische Waldorfschulklientel relativ homogen ist und am stärksten der Gymnasialklientel ähnelt« (S. 97), dass sie 2014 über ein etwas höheres Netto-

einkommen verfügte als jene und »... sich markant hinsichtlich ihrer deutlich höheren Ausbildungsabschlüsse« unterscheidet und die allermeisten deutsche Staatsangehörige sind (ebenda). Zusammen mit der hohen Schulzufriedenheit der Waldorfschulleitern eine für den angestrebten Schulabschluss durchaus begünstigende Basis.

Das Kapitel 6 führt durch die quantitative Datenerhebung, indem für die Jahre 2009 bis 2013 die Noten der Abiturklausuren im Leistungsfach Biologie von mit den untersuchten Waldorfschulen vergleichbaren Gymnasien untersucht werden. Anschließend werden die Abiturdurchschnittsnoten der Waldorfschüler:innen mit Leistungsfach Biologie ausgewertet und zusätzlich noch Anteil und Ergebnisse der weiblichen Prüflinge in diesem Fach herausdestilliert. Das Ergebnis der Befunde ist eindeutig: Es lässt sich »... aus den vorliegenden Daten in keiner Weise herauslesen, dass Waldorfschüler:innen im Biologieabitur im Durchschnitt schlechter abschneiden als die vom HKM [Hessisches Kulturstministerium, rth] erfassten Schüler:innen« (S. 106), und das, obwohl sich nicht unbedingt die leistungsstärksten Schüler:innen in das Fach Biologie eingewählt haben. Den Gründen für diesen Befund wird dann im Hauptteil der Studie umfassend nachgegangen, nach einem Vorklang einer methodischen Einführung in die qualitative Untersuchungsform von Interviews (Kapitel 7) folgen in den Kapiteln 8 bis 11 vier Expert:innen-Interviews aus einem Sample von insgesamt 24 Schüler:innen, je zur Hälfte aus Waldorfschulen und regional vergleichbaren Gymnasien, die je dreimal befragt wurden, einmal vor dem Abitur, das zweite Mal kurz danach und das dritte Mal dann nach einem längeren Zeitraum, in dem mittlerweile die berufliche Entscheidung der Interviewpartner:innen getroffen worden war. Aus diesen wurden an vier »Eckfällen« vier Schülerhabitus aufgefunden:

Der *kalkulatorische*, der Kosten-Nutzen-Effekte bilanziert, der ein spannungsarmes Verhältnis zu den normativen Prüfungsbedingungen pflegt und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Prüfungsaufwand und privaten Bedürfnissen aufrechterhält. Strategische Ausbalancierung der Prüfungsvorbereitungen in Zeitplan und Vorgehensweise beim Lernen, um den beachtlichen Lernstoff zu bewältigen, eignen diesem.

Der *konfidente* Schülerhabitus, dem neben dem Vertrauen auf eigene fachliche und prüfungsrelevante Kompetenz auch ein fachliches Interesse an der Biologie außerhalb der im übrigen problemlos bewältigten Prüfungsanforderungen auszeichnet, welches sich dann auch später in der Wahl des Studienfaches zeigt.

Dagegen kontrastiert der *kautive* Schülerhabitus, der Unterstützung in vielerlei Hinsicht bedarf und auch in Anspruch nimmt. Ein Zweifel an der Belastbarkeit eigener Kompetenzen eignet diesem Habitus, genaue Planung des Lernfortschritts ist wichtig, der allerdings über das reine Auswendiglernen von Faktenwissen hinausgeht in Richtung auf Transferleistungen; eine krisenhafte existenzielle Phase nach dem Abitur, als die gewohnten Unterstützungssysteme nicht mehr greifen, gehört ebenfalls zum Befund.

Als vierter lässt sich der *tolerierende* Schülerhabitus auffinden, der sich von den drei anderen markant unterscheidet. Aus den Interviews lassen sich die Wahrnehmung von Defiziten und Gefühle latenter Überforderung herausdestillieren, ebenso auch die Akzeptanz von anderen erteilten Anweisungen, die das Grundsätzliche betreffen. Große Anstrengungen müssen zum Bestehen des Biologie-Abiturs aufgewen-

det werden, sie konzentrieren sich vornehmlich auf das bloße Auswendiglernen. In »... unangenehmer Umgebung zum Schwimmen gezwungen zu werden« (S. 214), dieses charakterisiert diesen Habitus adäquat.

Die die Studie abrundende Diskussion (Kapitel 12) zeigt Gründe für die sich nicht bestätigende These einer Benachteiligung von Waldorfschüler:innen im Abiturfach Biologie auf; die bildungsorientierte und sozial homogene Waldorfschulklientel liefert ein mögliches Argument dafür; Anpassungsvermögen an die an Gymnasien ja schon in der Sekundarstufe I gepflegten prüfungsrelevanten Unterrichts- und Lernstrategien lassen offenbar auch einen vermuteten fachspezifischen Rückstand nicht relevant werden. Von den vom Autor formulierten weitergehenden Hypothesen ist vor allem die Frage nach einem die Waldorfschüler:innen eignenden besonderen Habitus interessant; Till-Sebastian Idel, Professor für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, befindet in seinem Vorwort zu Rohdes Arbeit, dass sich »... Waldorfschüler:innen und Gymnasiast:innen in ihrem Bildungs- und Leistungshabitus gar nicht so unähnlich sind« (S. 12). Das ist ernüchternd, aus waldorfpädagogischer Perspektive. Die, wie Idel es nennt, »Leistungskultur des staatlichen Schulsystems« wirkt offenbar »habitusangleichend« auf die Waldorfschüler:innen, die »... tendenziell kalkulierend, selbstdiszipliniert, funktional und weniger aus fachlicher Motiviertheit mit den Anforderungen des Biologieabiturs umzugehen« wissen (ebenda). Schulische Bildungsarbeit, so Idel, müsse eben immer auch »... im Zusammenhang mit der milieuspezifischen Bildungssozialisation gesehen werden ...«, Waldorfschulen gleichen sie eben an an die »... universalisierte Leistungskultur des staatlichen Schulsystems in den höheren Klassen, die zum Abitur führen ...« (ebd).

Waldorfschulen als eine Art Gegenentwurf zum staatlichen Schulsystem? Keineswegs, mit dem Abitur im Visier sind auch sie ein eingepasster Teil des Ganzen, werden es wohl auch bleiben, so lange die Waldorfschulklientel eben so zusammengesetzt ist, wie sie es ist. Mit prüfungsfixierter Perspektive sind Waldorfschüler:innen eben gut angepasste Abiturienten – und dieses vermutlich nicht nur in Hessen.

Dass hier grundsätzliche Fragen nach der Bildungsgerechtigkeit aufkommen müssen, nach der sozialen Vielfalt und Diversität einer Waldorfschulelternschaft, das liegt auf der Hand. Das Argument der sozialen Segregation wegen der Erhebung von Schulgeld ist vordergründig nicht wirklich überzeugend, denn z. B. in Schweden, wo kein Schulgeld erhoben wird, unterscheidet sich die Elternschaft von Waldorfschulen nicht signifikant von derjenigen in der Schweiz, wo hohe Schulgeldforderungen bestehen. Dirk Rohde hat auch diese Aspekte in seiner Arbeit sorgfältig analysiert.

Fazit: Dem Autor gelingt es dank seiner bedenkend-reflektierenden Argumentationsweise, seine in jedem Schritt begründeten und nachvollziehbaren Aussagen und durch die jedes Kapitel rundenden Zusammenfassungen, den Leser an die Hand zu nehmen und auf den jeweiligen Stand der Dinge zu bringen. Insofern bereitet dieses Buch für denjenigen, der diese Brillanz methodischer Klarheit zu schätzen weiß, Genuss, auch in ästhetischer Hinsicht.

Walter Riethmüller

Die französische Schüler-Grammatik

mit pädagogischem Kommentar für Lehrende

von Alain Denjean

Petite grammaire simplifiée du français

à l'usage des élèves de 9 à 15 ans

Version avec support pédagogique pour les enseignants

Edition Semaine Française 2021

Zu beziehen über: info@mensch-und-sprache.de

vorliegend auch als A4-Heft (ohne pädagogischen

Kommentar) für die Schüler:innen



Diese 2021 herausgegebene Grammatik ist die lang gereifte Frucht des forschenden Lehrers und Dozenten Alain Denjean (Stuttgart Uhlandshöhe), wie er sie auch in den Seminaren von Aus- und Fortbildungen und auch z. B. an der Semaine Française vertreten hat.

Schon in den 90er Jahren hatte Denjean zusammen mit damaligen Freunden und Kollegen (Meike Bischoff, Hélène Hell, Rose Marie Hauff, Magda Maier, Josiane Michel, Brigitte Morgenstern, Serge Maintier, René Ricard) eine intensive Forschungsarbeit betrieben, die aus dem Studium der grammatikalischen Phänomene eine Vertiefung und Verlebendigung der Grammatik in menschenkundlicher Perspektive anstrebte. Diese Arbeit mündete 1995 in eine Veröffentlichung als Manuskriptdruck der Pädagogischen Forschungsstelle: *Zum fremdsprachlichen Grammatikunterricht der Waldorfschulen*. Das Buch behandelt sowohl den Zusammenhang mit der Sprachwissenschaft als auch Steiners philosophischen Ansatz der Sprachbetrachtung, Berührungspunkte mit Eurythmie und Sprachgestaltung sowie die Methodik des Grammatikunterrichts, die Funktion des Bildes und eine neue Typologie der Übungen. Vor diesem Hintergrund betrachtet Denjean dann ausführlich die »inneren Verhältnisse einer ganzheitlichen Grammatik« in den Bereichen von Wortarten, Syntax und Lautlichkeit. Kurzum, das Buch ist bis heute mit seinem integrativen Ansatz eine Schatzkiste für alle Forschenden.

Die jetzt erschienene Schülergrammatik mit pädagogischem Kommentar ist eine in gewissem Sinne radikal neue Form von Grammatik überhaupt, sehr bescheiden, knapp, kondensiert, aber reich hervorquellend aus der Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Und: Es wird der Vorschlag Steiners konsequent berücksichtigt, nur die grundlegenden Regeln zu behandeln, ohne Beispiele, denn diese sollen die Schüler im Unterricht selber immer wieder neu finden. Das ist gerade das pädagogisch Fruchtbare und Nachhaltige und jeder, der die lerneifrige Freude von Mittelstufenschülern einmal erlebt hat, immer neue und originellere Anwendungsbeispiele zu entdecken, weiß das zu schätzen. Besonders, wenn dann am Ende des Schuljahres im Zeugnis formuliert werden kann: X hat die Regeln freudig mit erarbeitet, verstanden, gelernt und konnte viele eigene treffende Beispiele dazu finden.

Damit unterscheidet diese Grammatik sich schon im Ansatz von allem, was zur Zeit auf dem Markt ist. Zudem sagt der Autor gleich zu Beginn, dass jeder sie nach seinen Bedürfnissen mit seinen Schülern vervollständigen könne; eine offene, solidarische Geste, die uns zum Mitgestalten und Mitforschen einlädt, auffordert.

«Cette petite grammaire simplifiée de la langue française essaie de ne traiter que les éléments grammaticaux qui peuvent être importants pour l'étude du français comme langue étrangère entre 9 et 14–15 ans. Elle pourra être complétée à loisir par l'enseignant et ses élèves.»

Im Mittelpunkt steht der dreigliedrige Mensch im Zusammenhang mit den drei Weltbereichen der Sprache, wie sie als Ausgangspunkt und Ziel der Beschäftigung mit grammatikalischen Phänomenen von Steiner immer wieder charakterisiert werden: Die Welt des Substantivischen (Distanz, Haupt), die dazu polare Welt des Verbalen (Mittun, Gliedmaßen) und als vermittelndes Element die Welt des Adjektivischen/Adverbialen (Fühlen, Brustraum). Es ist heute bekannt, wie die Entdeckungen der Neurowissenschaften (Spiegelneurone) bis in die Gehirnfunktionen die physische Wirkung der Sprache offengelegt haben. Denjean weist im Vorwort der Grammatik darauf hin, indem er Steiners Bemerkungen aus dem Kurs »Methodisch-Didaktisches« (GA 294; 4. Vortrag; 25. August 1919) zitiert:

Was tun wir denn eigentlich, indem wir das unbewußte Sprechen zu dem grammatikalischen, zu dem Wissen von dem Grammatikalischen erheben? Wir gehen bei unserem Zögling dazu über, die Sprache von dem Unbewußten überhaupt ins Bewußte zu erheben; wir wollen ihm gar nicht pedantisch Grammatik beibringen, sondern das, was sonst unbewußt vollzogen wird, zum Bewußten erheben. Unbewußt oder halb bewußt rankt sich in der Tat der Mensch im Leben an der Außenwelt hinauf so, wie es dem entspricht, was man in der Grammatik lernt. In der Grammatik lernen wir zum Beispiel, daß es Hauptwörter gibt. Hauptwörter sind Bezeichnungen für Gegenstände, für Gegenstände, die in gewissem Sinne im Räume abgeschlossen sind. Daß wir an solche Gegenstände im Leben herantreten, ist nicht ohne Bedeutung für unser Leben. Wir werden uns an alledem, was durch Hauptwörter ausgedrückt wird, unserer Selbständigkeit als Menschen bewußt. Wir sondern uns von der Außenwelt dadurch ab, daß wir lernen durch Hauptwörter die Dinge zu bezeichnen (...) Indem ich einen Gegenstand durch ein Hauptwort bezeichne, sondere ich mich von ihm ab; indem ich die Eigenschaft ausspreche, rücke ich wieder mit ihm zusammen, so daß die Entwicklung unseres Bewußtseins im Verhältnis zu den Dingen in Anreden spielt, die man sich durchaus zum Bewußtsein bringen muß. – Spreche ich das Tätigkeitswort aus: Der Mann schreibt –, dann vereinige ich mich nicht nur mit dem Wesen, von dem ich das Tätigkeitswort ausspreche, sondern ich tue mit, was der andere tut mit seinem physischen Leibe.

Konsequent werden dann auch nacheinander die Themenbereiche Verben, Substantiv, Adjektiv/Adverb sowie die weitere Satzgrammatik (Präpositionen, Fragesätze, Passiv,

Verneinung, Pronomen usw.) behandelt. Denjean findet durch seinen am Phänomen orientierten, künstlerischen Zugang eine Vielzahl von neuen, ungewöhnlichen Bildern, bildhaften Ausdrücken, die keinen illustrierenden, sondern einen qualitativen Blick ermöglichen. Diese eigenständige Suche nach dem passenden Bild wird im anschließenden pädagogischen Kommentar deutlich erläutert und entspricht dem Anliegen Steiners nach bildhaftem Unterricht. Da begegnen wir dann der Familie der Verben, den zwei Brüdern -er und -re, den Zwillingen -ir, dem kleinen Bruder auf -oir, den geschminkten Verben, den armen und hilfreichen Verben, den Spiegelverben, der Waage des Vergleichs, der Fahrradbremse der Verneinung und auch dem Chamäleon der Adjektive. Lässt man sich auf diese bildhaften Begriffe ein, baut sie sogar mit seinen Schülern weiter aus, dann kann man später getrost auch die lateinischen Begriffe hinzunehmen und sich trotzdem freuen, wenn die Abiturienten wieder mit den Bildern ankommen.

Der Kommentar beschreibt die heutige Situation einer »grammaire post-linguistique«, die nach der notwendigen intellektuell-abstrakten Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen Ansätzen in neuer Weise Mensch und Sprache wieder vereinigt und phänomenologisch aufeinander beziehen kann. Hier bringt Denjean dann die Bewusstseinszustände des Menschen (schlafend, träumend, wachend) mit dem Erlernen von Sprache zusammen: Die Grammatik »schläft« zunächst im Kind, welches sprechen lernt und wird dann sukzessive träumend im Wort bewusst und in der Satzgestaltung schließlich wach im Denken erfasst.

Entsprechend führt dann Denjean seine Betrachtung der methodischen Schritte zur Erarbeitung der Grammatik ein. Aus dem natürlichen Sprachschatz, in dem die Grammatik unbewusst ruht, werden Phänomene im Unterricht herausgelöst, gewissermaßen tastend, träumend erfühlt, untersucht, bis dann die Regel gedanklich klar formuliert werden kann. Dann geht der Weg zurück über verschiedene Anwendungsübungen, bis dann eines Tages diese geübten Strukturen sozusagen wie im Schlaf beherrscht werden.

Bezogen auf die Lebensalter kann man verstehen, dass der Grammatikunterricht in den Fremdsprachen erst ab dem Rubikon (Erwachen aus dem mehr träumend-unbewussten Nachahmen, Distanzierung) im Sinne des Schrittes vom Bewusstsein zum Selbstbewusstsein empfohlen wird. So ist die Schülergrammatik als Heft für die Schülerhand (für Schüler von 9-15 Jahren gedacht) erst ab der 5. Klasse gedacht. Vorher sollte im Unterricht ein eigenes Heft geführt werden. Der Kommentarteil erläutert dann den muttersprachlichen Grammatiklehrplan der Klassenlehrerzeit und endet mit einem Durchgang durch die Klassenstufen 4–9 für die französische Grammatik.

Es ist dieser französischen Schülergrammatik von Alain Denjean zu wünschen, dass sie viele neugierige, forschende Lehrende findet, die mutig die Autobahn der bekannten Schulbuchverlage verlassen und sich auf eine ungewohnte Wanderung in das Land der Phänomene und der exakten Phantasie begeben. Aus Frankreich kommt uns das Buch »La grammaire est une chanson douce« von Eric Orsenna hilfreich entgegen.

Siegmond Baldszun

Redaktionelle Vorbemerkung:

Dieser Artikel erscheint zeitgleich in der Zeitschrift »Info3«.

Fake News über Waldorfschulen

Die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, die Süddeutsche Zeitung, Zeit online und weitere Medien haben unter Berufung auf eine Untersuchung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) behauptet, es gäbe an Waldorfschulen häufiger Gewalt als an staatlichen Schulen. Der damalige Direktor des KFN stellt klar: In Wirklichkeit trifft das Gegenteil zu.

Von Christian Pfeiffer

Ausgangspunkt der Berichte in den Medien war eine 2005 durchgeführte Studie des *Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen* (KFN). Primär in größeren Städten hatten wir insgesamt 14.101 Schülerinnen und Schüler neunter Klassen zu ihren Gewalterfahrungen befragt. In Dortmund, Kassel, München, Oldenburg, Schwäbisch Gmünd und Stuttgart konnten wir dadurch auch an zehn Waldorfschulen 306 Jugendliche in die Untersuchung einbeziehen. 2007/2008 hatten wir ferner eine Repräsentativbefragung von 45.000 Jugendlichen dazu genutzt, die Gewalt an zehn anderen Waldorfschulen zu untersuchen – dieses Mal mit 314 Schülerinnen und Schülern. In dem Fragebogen wurden hierbei die erzieherischen Rahmenbedingungen der Jugendlichen etwas differenzierter erfasst als das 2005 möglich war. Ferner haben wir den Begriff der Gewalt noch enger definiert.

1. Das Gewaltniveau an Waldorfschulen im Vergleich zu anderen Schultypen

Nachfolgend soll zunächst dargelegt werden, wie die Waldorfschulen in beiden Studien im Vergleich zu anderen Schultypen abgeschnitten haben. 2005 ergab sich zu den Waldorfschulen im Hinblick auf Raubdelikte,

Körperverletzung, Erpressung und Bedrohung mit Waffen die mit 7,8 Prozent niedrigste Täterquote der fünf untersuchten Schultypen. Es folgten die Gymnasien mit 9,7 Prozent, die Realschulen mit 18 Prozent, die Gesamtschulen mit 19,8 Prozent und die Hauptschulen mit 26 Prozent. Auch die Opferquoten der Gewalt fielen bei Waldorfschulen ähnlich wie bei Gymnasien besonders niedrig aus.

2007/2008 hatten wir uns erstmals am engeren Gewaltbegriff der Polizeilichen Kriminalstatistik orientiert (Raubdelikte, gefährliche Körperverletzung, sexuelle Gewalt). Für die Waldorfschulen bestätigte sich erneut das niedrige Gewaltniveau – dieses Mal im Vergleich zu Gymnasien, Realschulen/Gesamtschulen und Hauptschulen/Förderschulen. So zeigte sich, dass die Waldorfschüler neben den Gymnasiasten am seltensten unter Gewalt der Mitschüler zu leiden hatten. Auch die Täterquote fiel mit 8,5 Prozent wieder sehr moderat aus (Gy 7,9 Prozent, RS/GS 13,7 Prozent, HS/FS 19,4 Prozent). Besondere Beachtung verdient hierbei der Befund, dass sich bei den Waldorfschülern die mit Abstand niedrigste Quote von nur 0,7 Prozent rechtsextremistischer Gewalt ergeben hat.

Wir sehen dieses eindrucksvolle Ergebnis als Indiz dafür, dass die Lehrkräfte der Waldorfschulen dem Rechtsextremismus gezielt entgegenge wirkt haben. Im Übrigen ist zu beachten, dass sie im Vergleich aller Schultypen von ihren Schülern in doppelter Hinsicht die beste Bewertung erhalten hatten – zum einen für ihre besonders hohe Interventionsbereitschaft gegenüber tätlichen Auseinandersetzungen der Schüler, zum anderen dafür, dass sie ihre Schüler am seltensten öffentlich gemein behandelt haben. Hinzu kommt, dass die Waldorfschüler der abschließenden Gesamtbewertung »An dieser Schule gefällt es mir richtig gut« am häufigsten zugestimmt hatten.

Die dargestellten Erkenntnisse sollten schließlich auch vor dem Hintergrund der Befunde zur elterlichen Erziehungspraxis betrachtet werden. So haben die Waldorfeltern in der Kindheit der befragten Jugendlichen mit 90 Prozent am häufigsten auf massives Schlagen verzichtet und so wenig Anreiz zu eigenem Gewaltverhalten ihrer Kinder gegeben. Andererseits streiten sie untereinander häufiger als die Eltern anderer Schultypen und werden dabei auch etwas öfter tätlich gegeneinander, als das von Gymnasiasten oder Real-/Gesamtschülern berichtet wurde. Zum Vergleich: Gymnasien 2,9 Prozent, Realschulen/Gesamtschulen 3,9 Prozent, Waldorfschu-

len 4,2 Prozent und Hauptschulen/Förderschulen 6,2 Prozent. Außerdem erreichen die Waldorfschulen mit 38,7 Prozent die mit Abstand höchste Scheidungsrate. Das gibt Anlass zu der These, dass sie die Waldorfschule möglicherweise auch deshalb gewählt haben, weil sie ihren Kindern zum Ausgleich für all den familiären Stress eine Schule mit besonders positiven Angeboten für die eigene Persönlichkeitsentwicklung bieten möchten. Angesichts der familiären Belastungen, denen die Waldorfschüler ausgesetzt sind, beeindruckt ihr relativ niedriges Gewaltniveau.

2. Die KFN-Studie von 2005 aus der Sicht der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung

Alexander Kissler war in der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* (FAS) vom 8. Juli 2007 der erste Journalist, der sich mit den Waldorf-Erkenntnissen unserer Untersuchung von 2005 auseinandergesetzt hat. Sein umfangreicher Artikel widmete sich allerdings primär der Frage, ob zwei von Rudolf Steiner vor fast 100 Jahren verfasste Bücher wegen ihrer rassentheoretischen Aussagen als jugendgefährdende Schriften verboten werden sollten. Daneben ging es ihm aber offenbar darum, die auf Steiner zurückzuführenden Waldorfschulen als stark von Gewalt belastete Einrichtungen zu präsentieren. Das zeigt bereits seine Zwischenüberschrift: »Eine Studie verzeichnet Gewalt an Waldorfschulen«. Eigentlich hätte er verkünden müssen: »Eine Studie ermittelt an Waldorfschulen die niedrigste Gewalt-rate aller Schultypen«.

Über dieses Forschungsergebnis hat er durchaus auch berichtet. Aber Kissler hat einen Weg gefunden, wie er trotzdem den Waldorfschulen ein böses Gewaltimage verpassen konnte. Leichte Delikte wie Sachbeschädigungen oder Raufereien, die von der Jugendgerichtsbarkeit meist in Verbindung mit Ermahnungen und kleinen Sanktionen eingestellt werden, wurden von Kissler einfach als besondere Formen von Gewalt definiert, die an Waldorfschulen besonders oft anzutreffen seien. »Wohl aber werden Schüler nirgends häufiger geschlagen oder getreten oder wird ihr Eigentum zerstört als an Waldorfschulen«, so Kissler. Zwar zitierte er mich dann zunächst korrekt. Laut Pfeiffer seien diese relativ oft auftretenden Formen leichter Jugenddelinquenz von Waldorfschülern auch auf deren hohe familiäre Belastungen zurückzuführen. Doch dann hat er mir in den Mund

gelegt, diese Kinder »wüssten mit den unaufgearbeiteten Konflikten nicht anders umzugehen als auf gewalttätige Weise, womit wiederum die Lehrer nicht umzugehen wüssten«. Damit hat er ein mit mir seinerzeit geführtes Gespräch jedoch völlig falsch dargestellt, die Ergebnisse der Studie missachtet und zudem den Begriff der Gewalt inflationär aufgebläht.

3. Weitere Falschmeldungen der Medien und erste Erklärungsangebote

Am 21. Mai 2010 hatte die *Süddeutsche Zeitung* unter der Überschrift »Mehr Gewalt an Waldorfschulen« Kisslers Thesen und Argumente einfach übernommen – und dies unter völligem Verzicht auf eigene Recherche zu dem, was die KFN-Studie von 2005 zur Gewalt an Waldorfschulen tatsächlich berichtet hatte. Dagegen hatte ich in einem dpa-Interview protestiert. Dies veranlasste wiederum die *Süddeutsche* dazu, am 27. Mai 2010 meine Richtigstellung zu veröffentlichen. Danach gab es über fast zehn Jahre hinweg keine Fortsetzung dieser Debatte. Doch dann entwickelte sich während der Corona-Pandemie eine kritische Stimmung gegen manche Lehrkräfte von Waldorfschulen. In öffentlichen Protestdebatten waren sie als Verschwörungstheoretiker, Querdenker und radikale Impfgegner aufgetreten. Möglicherweise hat das sehr dazu beigetragen, ein bis dahin eher positives Image dieser Schulen zu beschädigen. Auf einmal waren andere Sichtweisen gefragt. Wer sich dann mit den Stichwörtern »Gewalt und Waldorfschulen« auf die Suche begab, landete schnell bei dem Artikel der *FAS* und fand dort bestens geeignete Ansätze für kritische Attacken.

So hatte der Blogger Oliver Rautenberg schon 2019 unter Berufung auf den Kissler-Artikel behauptet, das KFN hätte bereits 2005 nachgewiesen, die Gewalt unter Jugendlichen sei an Waldorfschulen häufiger als an allen anderen Schulformen. Ferner war bei *Zeit online* am 23. 11. 2022 in einem Text von Nora Imlau unter Hinweis auf unsere Studie zu lesen, Gewalt durch Lehrkräfte komme an Waldorfschulen signifikant häufiger vor als an staatlichen Schulen – »und zwar in Form von Tritten, Schlägen sowie der Zerstörung persönlichen Eigentums«. Die gedankliche Anleihe bei Kissler ist offenkundig. Neu ist allerdings, dass hier die Gewalt bei Lehrkräften verortet wird – und dies, obwohl das KFN damals deren Verhalten überhaupt nicht erfragt hatte. Auch das ist ein klarer Fall von Fake News.¹

Aber vielleicht hat ja Jan Böhmermann am 18. November in seiner Sendung dazu angeregt, bei der Waldorf-Kritik als kreativer Erfinder aufzutreten. Schließlich gäbe es auch dort Einzelfälle von Lehrergewalt. »Und wenn dann mal was vorkommt, dann haben sich die Waldorfschulen eine perfekte Struktur geschaffen, damit niemand etwas mitbekommt«, hieß es in der Sendung. Auf die Angabe einer Quelle für seine kühne These hat Böhmermann freilich ebenso verzichtet wie sein ZDF-Kollege Dietrich Krauss (*Die Anstalt*) im *Haller Tagblatt* vom 2. Dezember 2022: An Waldorfschulen gäbe es keine wirklichen Kontrollinstanzen, die Vorfälle unabhängig untersuchen würden.

Die These, an Waldorfschulen werde häufiger von Lehrkräften zugeschlagen, vertraten ferner die *Krautreporter* Bent Freiwald und Leonie Bender. Auch sie nannten als Quelle den 2010 von der *Süddeutschen Zeitung* zitierten FAS-Artikel und die KFN-Untersuchung. Als ich die *Krautreporter* in einem Telefonat darauf hinwies, dass unsere Studie ihre These klar widerlegen würde, übernahmen sie meinen Hinweis zwar in ihren Text. Danach setzen sie aber den Text mit der Frage fort, wie es sein kann, dass Gewalt von Lehrern an Waldorfschulen jahrelang folgenlos bleibe.

Doch warum haben so viele der Akteure einfach von Kissler abgeschrieben? Warum wird so oft auf gründliche Recherche und die Angabe von Quellen verzichtet? Ich habe mit einer Reihe von Medienexperten über mögliche Ursachen des Phänomens diskutiert. Dabei berichteten diese durchweg über eine Entwicklung, die ihnen Sorge bereitet. Zur Einsparung von Kosten würden in den Redaktionen die Kernteams schrittweise verkleinert. Die Arbeit werde zunehmend auf externe Freelancer verlagert. Anstelle eigener Recherchen wird auch ungeprüft auf die Inhalte von Bloggern zurückgegriffen. Die Arbeitgeber sparen damit nicht nur den Anteil zur Sozialversicherung. Wenn ihnen dann zunehmend nicht mehr starke Redaktionen, sondern Einzelkämpfer:innen gegenüberstehen, dürften die Widerstände gegen Kosteneinsparungen bei aufwändigen Recherchen schwächer werden. Werden also engagierte Fachkräfte zunehmend durch Billigangebote verdrängt? Verringert sich so die Qualität der journalistischen Arbeit? Verstärkt sich dieser Effekt auch dadurch, dass die Arbeit im Team in steigendem Maß durch Home-Office und Online-Arbeit ersetzt wird? Schwächt die Vereinzelung die Kraft, das Richtige zu tun? Die Antworten auf diese Fragen können wichtige Hinweise darauf geben, warum

es zu den beschriebenen Fake News über die Gewalt an Waldorfschulen gekommen ist.

Zur Person: Professor Dr. Christian Pfeiffer war von 1985 bis 2015 Leiter des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen und hatte daneben an der Universität Hannover eine Professur für Kriminologie, Jugendstrafrecht und Strafvollzug. Von 2000–2003 war er Justizminister des Landes Niedersachsen. Er ist ein gefragter Experte vor allem in Sachen Jugendgewalt und zu den Folgen übermäßigen Medienkonsum bei Jugendlichen.

Anmerkungen

- 1 Am 13. Dezember wurde nach Protesten von mir der Artikel von Nora Imlau um folgenden Passus ergänzt: »In einer ersten Version dieses Textes war das Ergebnis einer Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen nicht korrekt wiedergegeben. Entgegen unserer Darstellung wurde Gewalt durch Lehrer gegenüber Schülern damals nicht untersucht. Da die Ergebnisse der Studie differenzierter zu betrachten sind, als es unser Artikel getan hat, haben wir uns nun entschieden, sie im Text nicht mehr zu erwähnen.«

Online-Fortbildung für Klassenlehrer:innen

Einführung in den Geschichtsunterricht der 5. Klasse – Neue Ansätze zu seiner inhaltlichen und methodischen Umsetzung

Online-Fortbildung für Klassenlehrer:innen am 3. und 10. Mai 2023 sowie ab September 2023 nach Absprache für Interessierte im 6 bis 8 Wochenturnus stattfindende Austausch- und Intervisionstreffen über die praktische Umsetzung der Fortbildungsinhalte sowie den Erfahrungen in der 5. Klasse.

Aktuell beschäftigt sich ein Team von Historiker:innen und Pädagog:innen mit der Reform des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen. Ein erstes Projekt hierzu ist eine Online-Fortbildung, die sich mit den fachlichen Hintergründen des Erstunterrichtes im Fach Geschichte der fünften Klasse sowie seiner inhaltlichen wie didaktischen Umsetzung beschäftigt. Beteiligte Dozent:innen sind Hanjörg Fischer, Katharina Neutzling, Dr. Martyn Rawson, Walter Riethmüller, Prof. Dr. Albert Schmelzer und Dr. Frank Steinwachs.

Die Fortbildung ist kostenlos, wird finanziert vom Projekt *Demokratische Kultur und Schule des Bund der Freien Waldorfschulen*, steht fachlich in Verbindung mit dem Projekt *Forum Geschichte*, ist verortet am Seminar für Waldorfpädagogik in Hamburg und wird ausgerichtet über die Plattform Elewa, »#waldorflernt«/PäFo; organisiert und koordiniert wird die Veranstaltung von Dr. Frank Steinwachs.

