



JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK

4

Inhalt

Dekolonisierung des Lehrplans als Lernweg

*Der Umbruch von der Kindheit zur Jugend –
eine essayistische Topographie*

Schulische Leistung und ihre Bewertung

*Mehr als nur »'n bissle 'ne Übung« ...
Der »Prozess gegen Hagen« in der Nibelungenepoche der 10. Klasse*

Die erste Geschichtsepoche in der 5. Klasse

*»Kein Künstler arbeitet vom Menschen weg ...
Der Mensch ist zwar nicht immer das Maß aller Dinge,
stets aber das Ziel.« (Wolfgang Rihm)*

*Zum Geburtstag und zum Gedenken an das Todesjahr
von Peter-Michael Riehm*

Lebensbilder · Buchbesprechungen

Oktober 2022



beziehungskunst

Menschlichkeit, Identität und Sexualpädagogik in der Waldorfschule
Sven Saar (Hrsg.)

1. Auflage 2022 | Hardcover
304 Seiten | 16,5 x 24,5 x 1,9 cm
ISBN Druck: 978-3-949267-37-6
Preis: 25,00 €
ISBN ePub: 978-3-949267-45-1
Preis: 22,99 €
ISBN ePDF: 978-3-949267-46-8
Preis: 22,99 €



Autor*innen: Sven Saar, Christian Breme,
Lea Deffner, Irene Eickhoff, Laura Frey,
Petra Hamprecht-Krause, Alexander
Hassenstein, Sibylle Raupach, Martyn
Rawson, Elke Rüpke, M. Michael Zech

In diesem Buch geht es um viele Arten von Liebe, um Geschlecht, Gender und Gerechtigkeit. Wir wollen zeigen, wie junge Menschen von Beginn an auf ihrer biografischen Reise einfühlsam und altersgerecht beraten und begleitet werden können. Ein Anliegen der Waldorfpädagogik ist die lebensbejahende Menschwerdung aller Schüler*innen. Zu ihr gehört die Fähigkeit, mit sich selbst und anderen erkennend und liebevoll umgehen zu können: die Beziehungskunst.

Vieles kann als nützliche Handreichung verstanden werden: zunächst zur Information, teils dann auch zur Umsetzung in Schule und Unterricht gedacht. Hier finden sich Lehrplangedanken und -vorschläge von erfahrenen Lehrer*innen, Anregungen für bewusstseinschaffende Prozesse im Kollegium und das Coming-out sowie Fachliches aus frühkindlicher, schulärztlicher und heilpädagogischer Perspektive. Auch grundlegende Gedanken und Wünsche junger Kolleg*innen kommen zur Sprache: Was muss die Waldorfpädagogik für die Gegenwart und Zukunft lernen?

Junge Menschen erleben heute in Liebe, Identität und Orientierung die Freiheit des Ozeanschwimmers, wo vorangegangene Generationen sich oft noch in vorgegebenen engen Kanälen bewegen mussten. Auf dem offenen Meer zu navigieren, bedarf anspruchsvollerer Instrumente: Diese zu liefern, sehen die Autor*innen dieses Buches als Teil ihrer Aufgabe.

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

Bestellung bei: www.waldorfbuch.de • bestellung@waldorfbuch.de • Fax: +49-711-21042-31

Inhalt

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Martyn Rawson	Dekolonisierung des Lehrplans als Lernweg	6
M. Michael Zech	Der Umbruch von der Kindheit zur Jugend – eine essayistische Topographie	32
Christoph Wegener	Schulische Leistung und ihre Bewertung	48

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Matthias Kirchhoff	Mehr als nur »'n bissle 'ne Übung« ... Der »Prozess gegen Hagen« in der Nibelungenepoche der 10. Klasse	61
Katharina Neutzling	Die erste Geschichtsepoche in der 5. Klasse	67
Alexander Kölblle	»Kein Künstler arbeitet vom Menschen weg ... Der Mensch ist zwar nicht immer das Maß aller Dinge, stets aber das Ziel.« (Wolfgang Rihm) Zum Geburtstag und zum Gedenken an das Todesjahr von Peter-Michael Rihm	78

LEBENSBLDER

Meike Magesching, Werner Rhoese	Ursula Magdalena Rhoese (20. 2. 1953 – 17. 4. 2021)	84
Michael Neu, Eric van Wijnen	Alheidis Gräfin von Bothmer (3. 9. 1928 – 25. 4. 2021)	89
Christian Pax	Hans-Rainer Hauff (8. 3. 1943 – 16. 5. 2021)	93
Birgit Kohn	Jürgen Kranz (20. 8. 1943 – 27. 8. 2021)	96
Meike Bischoff	Magda Maier (7. 11. 1929 – 31. 8. 2021)	99

2 Inhalt

Meike Bischoff	Hannelore Schenck (2. 2. 1925 – 13. 9. 2021)	111
Birgit Kohn	Bernhard Ehni (27. 2. 1953 – 29. 9. 2021)	116
Angelika Fried	Angelika Kohli-Stroé (21. 6. 1942 – 18. 2. 2022)	120

BUCHBESPRECHUNGEN

Ulrich Kaiser	Mobbing und Cybermobbing in der Schule <i>von Chistine Laude</i>	123
Peter Lutzker	Steiner Waldorf Pedagogy in Schools <i>von Martyn Rawson</i>	126
Th. Neukirchner	Physik 10. Klasse · Statik – Kinematik – Dynamik <i>von Wilfried Sommer</i>	129
Katia Hornemann	Entwicklungsstufen des werdenden Menschen <i>von Helmut Eller</i>	130
Benjamin Bembé	Mikrobiom und Mensch <i>von Thomas Hardtmuth</i>	132
Albrecht Häberlein	Ein Weg zu den irrationalen Zahlen <i>von Stephan Sigler</i>	134
Iru Mun	ZEIT für KLANG <i>von Martin Tobiassen</i>	136
Walter Riethmüller	Die philosophischen Quellen der Anthroposophie <i>von Jost Schieren (Hrsg.)</i>	137
Ulrich Kaiser	Beziehungskunst <i>von Sven Saar (Hrsg.)</i>	139

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,

kürzlich wurde zum 31. Mal der Kasseler Bürgerpreis »Das Glas der Vernunft« verliehen. Mit diesem Preis wollen die Bürger*innen der Region Kassel bewusst machen, dass mit Vernunft und Toleranz ideologische wie religiöse und politische Schranken überwunden werden können. Daher wird der Preis an Personen oder Institutionen vergeben, die mit ihrem Wirken den Idealen der Aufklärung – Überwindung ideologischer Schranken, Vernunft und Toleranz gegenüber Andersdenkenden – in besonderer Weise dienen. Die diesjährige Preisträgerin ist Bénédicte Savoy. Sie ist Kunsthistorikerin, Leiterin des Fachgebiets Kunstgeschichte der Moderne an der Technischen Universität Berlin und ist einerseits durch ihre Forschungen zu kolonialer Raubkunst und andererseits durch ihren politischen Einsatz für die Restitution geraubter Kunstwerke bekannt geworden. Sie hat wesentlichen Anteil daran, dass sowohl Frankreich als auch die Bundesrepublik mit der Rückgabe von Raubgütern an die Republik Benin und an Nigeria begonnen haben. Das Time Magazine zählte sie zu den einflussreichsten Persönlichkeiten des Jahres 2021 weltweit.

Wie schon seit 2014 jährlich, veranstaltete das Kasseler Jugendsymposium zusammen mit dem Förderverein »Das Glas der Vernunft« auch dieses Jahr am Tag vor der Preisverleihung eine Begegnung der Preisträgerin und ihrer Laudatorin mit Jugendlichen aus Waldorfschulen und umliegenden Gymnasien.

Die Jugendlichen erlebten zwei Menschen von ungewöhnlicher geistiger Präsenz und Zugewandtheit, denen es mit dem Anliegen der Restitution weniger um die Vergangenheit als um die Zukunft geht. Eine Schülerin sagte nach der Veranstaltung über Bénédicte Savoy: »Diese Frau macht mich glücklich«. Das Thema der Restitution geraubter Kunst steht in dem weiteren Kontext der gesellschaftspolitischen Debatte um eine zu leistende Dekolonisierung der Gesellschaft, bestimmter Macht- und Gewaltverhält-

nisse, vor allem aber verbreiteter Urteils- und Denkgewohnheiten. An der Aufmerksamkeit der Jugendlichen, an ihren Fragen und Gesprächsbeiträgen konnte man erleben, wie unmittelbar sie von dieser Thematik angesprochen und berührt werden. Sie erleben, dass sie Teil eines umkämpften gesellschaftlichen Wandels sind, der sich langsam, schrittweise, aber doch merklich in eine Zukunft hinein vollzieht, die sie bereits in sich tragen.

Waldorfpädagogik hat zum Ziel, eine schulische Umgebung zu schaffen, in der die Zukunftskräfte, die in den Kindern liegen, sich entfalten können. Sie will auf diese Weise an der gesellschaftlichen Entwicklung mitwirken. Wie steht es um die Entkolonialisierung der Waldorfschule? Dieser Frage, in der zugleich eine Aufgabe anklingt, geht Martyn Rawson in seinem lesenswerten Essay nach, der mehr als Suchbewegung denn als programmatische Schrift erlebt werden kann. Suchend und fragend, weniger selbstgewiss und selbstgerecht, gewissermaßen zukunfts offen begegnen uns auch die anderen Autorinnen und Autoren dieses Heftes.

Ich wünsche Ihnen eine anregende, impulsierende Lektüre.

Florian Stille

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Martyn Rawson

Dekolonisierung des Lehrplans als Lernweg

Wir müssen andere Denk- und Lebensweisen in der Welt willkommen heißen, insbesondere solche, die in der Vergangenheit an den Rand gedrängt wurden. In diesem Sinne muss das Denken in die Zukunft eine gewisse Reparatur der Vergangenheit, eine Dekolonisierung des Lehrplans und das Verlernen einer Reihe von Dingen beinhalten, die zu unseren aktuellen Herausforderungen beigetragen haben.
(UNESCO Futures for Education, 2021, 14)

Einführung

Die Waldorfpädagogik will zur Freiheit erziehen. Von daher sollte sie eigentlich für ihren wesentlichen postkolonialen Charakter bekannt sein, denn die Freiheit zu sein und die Freiheit von allen Formen vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Fremdbestimmung sind die zentralen Ziele des Postkolonialismus. Waldorf strebt danach, junge Menschen zu befähigen, autonome Urteile zu fällen und ethisch handeln zu können, was per definitionem bedeutet, den Anderen zu berücksichtigen. Waldorfpädagogik steht für Diversität, Inklusion, soziale Gerechtigkeit und ökologisches Bewusstsein. Ferner versucht sie junge Menschen zu befähigen, an mehrsprachigen und multikulturellen Welten teilzuhaben, sensibel und respektvoll mit den Bedürfnissen anderer umzugehen, offen für das Anderssein zu sein, fähig zu kosmopolitischer Bürgerschaft zu sein und die Fähigkeit zu haben, die einzigartige Individualität jeder Person, der sie begegnen, zu erkennen. Angesichts der Betonung der Kulturgeschichte im gesamten

Lehrplan sollte die Waldorfschule ein Leuchtturm der postkolonialen Kulturwissenschaften sein, ein Ort, an dem indigene Stimmen gehört und respektiert werden.

Die Waldorfbewegung ist gerade für diese Eigenschaften häufig gewürdigt worden, zum Beispiel durch die UNESCO-Ausstellung in Genf 1994, die um die Welt ging. Ich habe damals den Katalog übersetzt und die Ausstellung in London und in Thailand begleitet. Auch die Zahl der Waldorfschulen, die als UNESCO-Schulen anerkannt sind, zeigt Anerkennung in diesem Sinne. In den 1990er Jahren schien es, als sei die Waldorfpädagogik mit neuen Waldorfschulen in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, in Südafrika und vielen neuen Initiativen in Südamerika und Asien auf dem Weg, den internationalen Status einer NGO zu erlangen, die internationalistische, humanistische und postkoloniale Werte fördert.

Seitdem hat die Waldorfbewegung etwas von ihrer Strahlkraft verloren. In vielen Ländern ist sie durch das Aufkommen einer neoliberalen Bildungspolitik, die Standardisierung und staatliche Kontrolle fordert (von der Deutschland weitgehend frei geblieben ist), ins Stocken geraten, in anderen sind einige Waldorfschulen Teil des Mainstreams geworden, was zu Spannungen mit den freien Schulen geführt hat. In vielen Ländern stehen die Schulen vor der bedrückenden Herausforderung, ihre Lehrpläne und Unterrichtsmethoden an die staatlichen Vorgaben anzupassen. In einer Zeit der Sparmaßnahmen und wirtschaftlichen Unsicherheit haben alle Schulen gelitten. Gleichzeitig werfen die komplexen Fakten einer sich schnell verändernden sozialen, politischen und wirtschaftlichen Landschaft massive Fragen zu den Zielen und Ergebnissen von Bildung auf. Angesichts der Herausforderungen der globalisierten, postmodernen, digitalisierten und neoliberalen Weltordnung haben sich die Waldorfschulen manchmal schwergetan, ihren Ansatz anzupassen.

In anderen Ländern wie Deutschland, in denen der Staat weniger Anpassung verlangt, stellt sich die – selten öffentlich zugegebene – Frage nach der (Waldorf-)Qualität des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten, den Lernbedürfnissen von sehr heterogenen Klassen gerecht zu werden. Versuche der Erneuerung äußern sich oft in Rufen nach einer Rückkehr zu den durch Steiner geschaffenen Grundlagen, zu den Ursprüngen, die noch nicht vollständig verstanden und angewandt wurden. Die Rufe nach mehr Menschenkunde sind laut, aber – meiner Meinung nach – häufig unwirk-

sam. Viele meiner Studierenden in der Lehrerbildung kehren aus dem Schulpraktikum zurück und leiden nicht nur unter dem üblichen Praxischock, sondern fragen sich auch, wo sich die charakteristischen Waldorfelemente verstecken, vor allem in der Oberstufe.

Ich habe den Eindruck, dass die Waldorfbewegung in vielen Ländern, auch in Deutschland, darum kämpft, als radikale Alternativpädagogik wahrgenommen zu werden. In mancher Hinsicht ist sie zu einer bequemen und sicheren Alternative für die ängstliche Mittelschicht geworden. Dort, wo die Bewegung nicht um ihr Überleben kämpft, befindet sie sich in einem Zwiespalt zwischen dem Festhalten an ihren Ursprüngen und dem Versuch, sich zu modernisieren, zwischen dem Wunsch, zurückzugehen zu den Quellen (weil wir immer noch versuchen, die Vision zu verstehen und zu verwirklichen), und dem Versuch, auf eine Weise über uns hinauszuwachsen, die die Reinheit der ursprünglichen Quelle verwässern könnte.

Die jüngst zutage getretene Anfälligkeit von Teilen der Waldorf-Community für die Querdenker-Bewegung und die immer wiederkehrenden Vorwürfe zu Steiners angeblichem Rassismus sowie die Unterstellung, dass Waldorf irgendwie mit diesem Makel behaftet sei, lassen diese Fragen in den Vordergrund treten. Diese Phase eines aufgeheizten gesellschaftlichen Diskurses scheint vielleicht auf den ersten Blick kein guter Zeitpunkt zu sein, um vorzuschlagen, dass der Waldorflehrplan entkolonialisiert werden muss. Ich glaube jedoch, dass dies genau der richtige Zeitpunkt dafür ist!

Worum geht es eigentlich?

Seitdem die Black-Lives-Matter-Bewegung mit dem Tod von George Floyd in unser Bewusstsein gerückt ist – obwohl die Bewegung selbst viel älter ist – haben sich Bildungseinrichtungen auf der ganzen Welt mit der Frage der Dekolonisierung des Lehrplans auseinandergesetzt. Es ist inzwischen auch ein Thema an manchen deutschen Hochschulen. Alina Nitsche, eine Studentin der Humboldt Universität, schreibt:

Die Stundenpläne sind voll und wir werden immer wissender, vermeintlich sogar zu Wissenden. Doch unsere Bildung entspricht lediglich einer Perspektive: einer europäischen. Das muss sich dringend ändern.

Lange habe ich nicht hinterfragt, warum ich schon mal was von Kant gehört habe, aber kaum von Anton Wilhelm Amo. Klar, Kant war Europäer, Philosoph der viel zitierten Aufklärung, hat unsere Geschichte, die Moderne geprägt. Das Aufkommen der Moderne, dachte ich vor kurzem noch, war die Zeit des Fortschritts und des Humanismus. Allerdings hat Europa parallel zur »humanistischen« Moderne die ganze Welt kolonisiert und ausgebeutet, so auch Afrika, die Welt von Anton Wilhelm Amo, einem der ersten schwarzen Philosophen. Kant höchstselbst hat biologische Rassenkategorien entwickelt, um eben diese Ausbeutung zu rechtfertigen. Das alles ist jedoch eher selten Thema.

Blickt man tiefer, auch mal an Lehrplänen vorbei, wird schnell klar, die Bildung, die wir in Deutschland hauptsächlich konsumieren, folgt einem eurozentrischen Narrativ. Dieses Narrativ, das uns als humanistisch und fortschrittlich konzeptualisiert, lässt Schattenseiten der modernen Gesellschaft, wie den Kolonialismus, und andere Perspektiven unbeachtet.

Unser Bildungssystem reproduziert koloniale Denkmuster.

*In den Lehrplänen werden hauptsächlich europäische Denker behandelt, Schulbücher reproduzieren immer noch rassistische Afrikabilder, es gibt kaum schwarze Professor*innen an deutschen Universitäten. Postcolonial Studies, Black Studies oder Black European Studies sind in Deutschland nirgends zu finden. Auch in anderen europäischen Ländern sind Black Studies rar, so werden diese erst seit 2017 in Großbritannien europaweit zum ersten Mal angeboten. Weiterhin kritisiert die Autorin Grada Kilomba, dass einige Weiße die afrikanische Wissenschaft als emotional oder persönlich beschreiben und selbst als Weiße afrikanische Kultur vermitteln.*

Lediglich vordergründig wird Gleichberechtigung und Pluralismus an deutschen Bildungsinstitutionen proklamiert, das ist gut fürs Image. Problematisch an der aktuellen Lage ist, dass so Rassismus weiter begünstigt wird. Rassismus, der in der Kolonialzeit geprägt wurde, um

die Unterwerfung indigener Gemeinschaften zu legitimieren und mit dem wir uns bis heute versuchen auseinanderzusetzen. (aus UnAuf online – eine Studierendenzeytung der Humboldt-Uni zu Berlin 12. I. 2021)

Es ist aber mein deutlicher Eindruck, dass dies nicht als brennendes Thema für die deutsche Waldorfschulbewegung gesehen wird. Ich weiß, dass es zurzeit etwa 13 (von über 250) Waldorfschulen gibt, die sich verpflichtet haben, Schulen ohne Rassismus zu sein. Aber das ist recht wenig, und wir wissen nicht, wie aktiv die Aktion eigentlich ist. Deswegen planen Frank Steinwachs und ich, eine Sammlung von Aufsätzen von Autoren aus der ganzen Welt zur Entkolonialisierung von Lehrplänen herauszugeben.

Ich definiere Lehrplan hier als alles im pädagogischen Kontext, was das Lernen der Schüler:innen beeinflusst, einschließlich des Inhalts, der Lehrmethoden, der Formen der Bewertung, der Erwartungen und Annahmen der Lehrkräfte, der Schulkultur und der physischen Umgebung. Allein die Tatsache, dass es in einer Schule nur weiße Lehrkräfte gibt, ist ein Signal, das beeinflusst, was Schüler als normal erleben. Das ist wichtig, denn wenn wir von der Entkolonialisierung des Lehrplans sprechen, meinen wir eigentlich den gesamten pädagogischen Ansatz, einschließlich der Einstellungen der Lehrkräfte und der Schulkulturen.

Nachdem ich dargelegt habe, wie ich zu diesem Thema gekommen bin, werde ich kurze Erklärungen zu den wichtigsten Begriffen geben. Danach fasse ich einige der wichtigsten Ideen, die zum Postkolonialismus gehören, zusammen, bevor ich mit einigen Vorschlägen schliesse, was Waldorflehrkräfte tun können.

Eine persönliche Perspektive:

Es gehört zum Postkolonialismus, dass wir uns institutionell aber auch individuell positionieren und darstellen, wie wir zu unserem Ansatz gekommen sind. Das muss der Ausgangspunkt sein, denn wir müssen uns erst einmal durch ehrliches Nachdenken dekolonisieren.

Ich trage das Thema mit mir seit der Kindheit herum. Als Kind eines britischen Soldaten wuchs ich in unmittelbarer Nähe zu den schmutzigen Kriegen auf, die im Jemen, in Kenia, Libyen, Malaysia und später Nordirland und London geführt wurden. Ich sah Tote, die von britischen Solda-

ten erschossen, und andere, die von Terroristen/Freiheitskämpfern in die Luft gesprengt worden waren, und war selbst Überlebender eines solchen Angriffs. Ich habe eine lange und enge Beziehung zur Holywood Steiner School in der Nähe von Belfast, die während der »Troubles« (ein kolonialer Bürgerkrieg) viele Jahre lang die einzige Schule in Nordirland war, in der Kinder von allen Seiten des Konflikts unterrichtet wurden. Niemand in dieser Schule war frei von den emotionalen Narben, die zum Aufwachsen in diesem auch schönen Land gehören. Genau wie die Deutschen, die nach dem Nationalsozialismus geboren wurden, haben die Briten meiner Generation eine Menge zu bedenken. Es war nicht unsere Schuld, aber es ist unsere Verantwortung.

Vor kurzem wurde ich an die historische und persönliche Dimension der Frage der Dekolonisierung erinnert. Meine Schwester und ich sortierten Papiere und Familienfotos, als wir das Haus nach dem Tod meines Vaters im Oktober 2021 aufräumten. Es waren Fotos aus einem anderen Zeitalter und einer anderen Welt; mein Vater als britischer Soldat in Aden in der Wüste mit seinen Männern, eine Gruppe gebräunter, entspannter und zerzauster junger Briten, sehr elegante Punjabis, adrett gekleidet, mit gefiedertem Kopfschmuck, große schlanke und sehr dunkle Somalier und junge Araber aus dem »Landesinneren« (d. h. Beduinen) – ein Team, aber zweifellos eines mit klaren Hierarchien.

Dann entdeckten wir zwei gefaltete und verblasste Zeitungsartikel aus dem Jahr 1960, die meine Mutter für den Guardian und den Scotsman, zwei liberale Zeitungen, geschrieben hatte. Der erste beschrieb ihre untergeordnete Rolle als Ehefrau eines Unteroffiziers in einer Armeewohnung über der lärmenden Straße in der Altstadt von Aden mit ihrem Souk, mit Standard-Armeebesteck, Tellern, Bettlaken und einer indischen Köchin, die zutiefst beleidigt war, als meine Mutter sagte, sie wolle keine Köchin und koche lieber selbst. Es gab einen Hausjungen, der auf der Veranda schlief und oft tagelang verschwand und erschöpft und mit blutenden Füßen zurückkam. Er stahl Essen von uns und brachte es zu seiner Familie in den Bergen (vermutlich mit der Hilfe meiner Mutter). In der ersten Hälfte des Artikels werden die Frustrationen einer Feministin in einer patriarchalischen Struktur bewegend und mit tiefer Ironie beschrieben. Die zweite Hälfte des Artikels analysierte die Feinheiten des kolonialen Rassismus mit

seinen Kasten und respektlosen Bezeichnungen für diejenigen, die unter dem eigenen Stand standen.

Der Artikel von 1960 endete mit den folgenden Sätzen:

My children and I will be very lucky if we can escape the various scourges of Aden – heat exhaustion, prickly heat, dysentery and monsoon blisters. We shall be even luckier if, at the end of our two years in Aden, we remain uninfected by the insidious germ of white superiority.

Ich glaube, dass ich nicht mit dem heimtückischen Keim der weißen Überlegenheit infiziert wurde – aber man ist nie sicher, wie nachhaltig das Impfen ist. Auf jeden Fall habe ich meine beiden Bachelorarbeiten in Englisch über die Native Americans in der englischen und amerikanischen Literatur geschrieben (From Caliban to Big Chief in One Flew Over the Cuckoo's Nest) und in Geschichte eine Studie über die postkoloniale Nationenbildung in Westafrika.

Während meiner gesamten Waldorfkariere habe ich gemeinsam mit anderen an Aspekten des Lehrplans aus der Perspektive verschiedener Kulturen gearbeitet. In den 1990er Jahren habe ich in der internationalen Waldorfbewegung gearbeitet und in der Internationalen Lehrplanforschungsgruppe der Pädagogischen Sektion in Dornach mitgewirkt. Diese Erfahrung war interessant und oft frustrierend. Die Arbeit verzettelte sich immer wieder in der Frage: Wie kanonisch sind die Waldorfpraxis, der Lehrplan, die Jahrsiebtel? Aber es brachte mich auf den Weg, manche Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, die bis heute zum Teil noch gelten. Ich habe unangenehme und riskante Fragen gestellt; unangenehm, weil mir nicht ganz klar war, was meine Fragen waren, und riskant, weil ich mit diesen Fragen meine Akzeptanz in der Waldorf-Community riskierte.

Da ich eine Version des Waldorflehrplans in englischer Sprache herausgegeben und veröffentlicht habe, die weltweit als Grundlage für Waldorflehrpläne angenommen wurde (Rawson & Richter, 2000, 2014), hatte ich die Gelegenheit, mit Waldorfkollegen auf der ganzen Welt in Kontakt zu treten. In den letzten Jahren habe ich eine ganze Reihe von Masterarbeiten über die Anpassung des Waldorflehrplans in Ägypten, Palästina, den Phil-

ippen, China und Taiwan, Indien, Chile, den USA und Großbritannien betreut, sogar einige von Studierenden, die versucht haben, den Lehrplan in ihrem Land zu dekolonisieren. Ich habe auch viel in dem multiperspektivischen Geschichtsseminar mit Michael Zech (unter anderen) und dem komparatistischen Literaturseminar mit Rita Schumacher gelernt. Beide Kurse finden einmal jährlich auf der Internationalen Oberstufenkonferenz in Kassel statt.

Diese langjährigen und reichhaltigen Erfahrungen sind in eine neue Sichtweise der Lehrplangestaltung eingeflossen, die neben vielen anderen Dingen eine Grundlage für die Entwicklung des Waldorfflehrplans vor Ort sein kann. Anstatt einen britischen oder deutschen Lehrplan zu reproduzieren, der als »ursprünglich« und kanonisch gilt, und nach Äquivalenten für bestimmte Lehrplaninhalte zu suchen, ermöglicht diese neue Struktur den Lehrkräften, den Lehrplan vor Ort zu entwickeln, indem sie auf einer Reihe von generativen Prinzipien aufbauen. Ein solcher Rahmen dekonstruiert die Vorstellung, dass es einen kanonischen Waldorfflehrplan gibt, und zielt vielmehr auf eine globalektische (siehe unten) und rhizomische Beziehung zwischen gleichwertigen Lehrplänen, die aus einer gemeinsamen verteilten Quelle wachsen (Bransby & Rawson, 2020, Rawson, 2021, Boland & Rawson, 2022).

Eine Aufgabe für die Leser:innen

Eine weitere wichtige und aktuelle Station auf meiner Dekolonisierungsreise war das Unterrichten einer Klasse II in meiner Hamburger Schule, in der ein Drittel der Schüler:innen einen außereuropäischen Migrationshintergrund hatte. Das Thema, mit dem wir uns beschäftigten, waren postkoloniale Kurzgeschichten. Unser Haupttext war Petina Gappahs Novelle *An Elegy for Easterly*, die in einem Township in der Nähe von Harare in Simbabwe spielt und eine Geschichte von Armut, Entfremdung und dem Verlust der kulturellen Identität erzählt. Bevor wir jedoch zu diesem anspruchsvollen Text kamen, lasen wir die Kurzgeschichte *Dead Men's Path* von dem nigerianischen Autor Chinua Achebe. Sie handelt von einem gebildeten jungen Mann, der mit seinem Abschluss und seiner neuen Frau aus der Hauptstadt in ein kleines Dorf auf dem Land kommt, um dort die Schulleitung der Dorfschule zu übernehmen. Er möchte die ver-

schlafene kleine Schule reformieren und dafür sorgen, dass die Jungen und Mädchen eine gute moderne Ausbildung erhalten, insbesondere in modernen landwirtschaftlichen Techniken. Seine Frau wählt ein schönes Fleckchen Erde auf dem Schulgelände aus und lässt dort einen schicken Zaun um einen Lehrgarten errichten. Die Ältesten des Dorfes kommen und sagen dem Schulleiter, dass der Zaun an der falschen Stelle steht, denn dort, wo der Garten geplant ist, verläuft der (eigentlich nicht sichtbare) Weg vom Dorf zum Friedhof. Dieser Weg wird von den Ahnen und den Seelen, die bald geboren werden, beschritten – eine Art Landebahn für die ankommenden ungeborenen Kinder. Die Lehrkraft und seine Frau tun dies als Aberglauben ab, den der Bezirksschulrat durch moderne Rationalität ersetzt sehen will.

In der folgenden Woche besucht der Bezirksdirektor die Schule, um die Fortschritte zu überprüfen. Am Morgen seines Besuchs wachen der Schulleiter und seine Frau auf und finden das gesamte Gelände verwüstet und den Zaun niedergerissen vor. Der Inspektor kommt und der Schulleiter wird entlassen.

Ich skizziere diese Geschichte an dieser Stelle, um die aufschlussreichen Reaktionen der Schüler:innen in meiner II. Klasse auf sie zu zeigen: Die weißen deutschen Waldorfschüler:innen stellten sich alle auf die Seite der ungeborenen Kinder und der Dorfbewohner und hielten es für falsch, dass die Lehrkraft die lokale Kultur und Traditionen ignorierte. Die Schüler:innen mit afrikanischem, afghanischem und türkischem Hintergrund waren alle der Meinung, dass die Lehrkraft Recht hatte, den Aberglauben der Dorfbewohner abzulehnen. Die Leser:innen werden aufgefordert, dies zu interpretieren und dann die Gründe für ihre Interpretation zu analysieren.

Worum geht es?

Selbst die gängigen Schulbücher der Regelschulen werden dekolonisiert, und zwar nicht nur in Bezug auf den Geschichtslehrplan und die koloniale Vergangenheit Deutschlands, sondern auch in der Geografie. Der Klett Verlag hat eine ausführliche Erklärung zu den Änderungen veröffentlicht, welche die Herausgeber:innen an der neuen Ausgabe eines Schulbuchs für die Geographie Afrikas vorgenommen haben.

Sie schreiben:

*Das Verschwinden der Begriffe »Abendland«, »Hochkultur« und »Kulturraum« aus dem Sachwortverzeichnis deutet auf die Abkehr von einer kulturalistischen Betrachtungsweise, die Kultur vereinfacht, vereinheitlicht, verräumlicht und verdinglicht (bspw. die Vorstellung »der« »europäischen« oder »der« »subsaharischen« Kultur; stattdessen gibt es in Europa und Afrika eine Vielfalt von Kulturen). Dem Entfernen dieser Begriffe entspricht die Aufnahme der Begriffe »Afrikabild« und »Kultur« in der Ausgabe von 2021. Der Begriff »Afrikabild« lässt erahnen, dass der Arbeit mit Wissen über Afrika eine Reflexion der individuellen und gesellschaftlichen Wahrnehmungsmuster und Wissensvoraussetzungen vorgeschaltet wird (bspw. 2021, S. 6f.). Die Aufnahme des Begriffs »Kultur« deutet darauf hin, dass das Konzept Kultur nicht mehr unreflektiert und undefiniert verwendet wird – mit dem Ziel, Exotisierungen und Kulturalisierungen vorzubeugen. Eine exotisierende Darstellung Afrikas würde vor allem die Andersartigkeit Afrikas betonen und die Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen Afrika und Europa vernachlässigen. Als Erklärung für diese Andersartigkeit werden in der Regel vermeintlich kulturelle oder religiöse (2013, S. 7). Unterschiede herangezogen (Kulturalisierung). Soziale, politische sowie ökonomische Erklärungen werden ausgeblendet – und somit ebenfalls die lebensweltliche Ähnlichkeit zwischen dem Eigenen (der Lebenswelt der Schüler*innen in Deutschland) und Fremden (der Lebenswelt in Afrika) (<https://www.klett.de/alias/1141261>).*

Dieser kurze Auszug sollte eigentlich ausreichen, um eine umfassende Überprüfung des Waldorfflehrplans und der Literatur, der verwendeten Terminologie und der zugrundeliegenden und unreflektierten Annahmen, auf denen er basiert, zu veranlassen. Diese Frage sollte sich jeder beantworten, der in der Lehrerbildung Fachdidaktik unterrichtet: Tun Sie das, was Klett tut?

Kolonialismus, Postkolonialismus, Dekolonisierung, Re-kolonisierung: eine unheilige Deklination

Kolonialismus bedeutet, andere Menschen zu unterwerfen, sie und ihr Land auszubeuten und ihre Kultur zu zerstören, ihre Sprachen und Traditionen zu unterdrücken und die Menschen in einer abhängigen, subalternen und marginalisierten Position zu belassen. Es gibt viele Möglichkeiten, dies zu tun, aber sie alle haben unendlich viele Folgen und das Bewusstsein davon wird Postkolonialismus genannt. Eine der Konsequenzen des Postkolonialismus ist die Pflicht, nicht nur das alles nicht zu vergessen, sondern auch zu versuchen, diese Zusammenhänge zu verstehen und vor allem aufzupassen, dass wir den Vorgang in keiner Weise fortsetzen. Das nennt man dekolonisieren.

Die Neokolonisierung erfolgt durch den Wirtschafts imperialismus transnationaler Organisationen und multinationaler Unternehmen sowie durch den selektiven Einsatz der so genannten Entwicklungshilfe zur Durchsetzung bestimmter, für die Großmächte vorteilhafter Politiken. Neokoloniale Staaten setzen oft verdeckte militärische Unterstützung ein, um legitime und demokratische Regierungen in Entwicklungsländern zu destabilisieren, wenn diese sich der neoliberalen Politik widersetzen oder zu einer Politik »des linken Windes« tendieren. Dies führt dazu, dass die Entwicklungsländer die Kontrolle über ihre eigenen Ressourcen verlieren, die Verschuldung in die Höhe schießt, Landraub betrieben wird und die lokale Wirtschaft nicht mehr in ihrem Besitz ist. Dazu gehört auch der Protektionismus der G7-Länder und der EU, der die Wirtschaft der Entwicklungsländer ruiniert (z. B. durch die Agrardumpingpolitik der USA oder der EU) und zu einer Massenmigration von Süden nach Norden führt. Diese Phänomene und ihre Folgen sind von Joseph Stiglitz, Armatya Sen und Noam Chomsky gut dokumentiert worden.

Re-kolonisierung bedeutet, z. B. ganze Nationen, die oft früher Kolonien waren, dem Monopol bestimmter transnationaler Konzerne und Big-Data-Unternehmen aus den USA oder China zu unterwerfen. In vielen Entwicklungsländern sowie Schwellenländern wie Indien, Brasilien oder Mexiko ist Facebook ein Synonym für das Internet und für 95 % der Bevölkerung ist Whatsapp die erste Quelle für Nachrichten und Informationen.

In einem übertragenen Sinn bezieht sich Dekolonisierung jedoch auf alle Formen der Bewusstseinsbildung und des Widerstands, durch die sich Menschen von Situationen emanzipieren oder anderen dabei helfen, sich von Situationen zu befreien, in denen mächtige Andere ihre Kontrolle über uns, unseren Geist und unseren Körper ausüben. Dazu gehören daher auch Fragen, wie Frauen dargestellt werden, wie mit dem Geschlecht umgegangen wird, wie wir andere Kulturen sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart darstellen, und alle weiteren Formen von Inklusion und Exklusion.

Die Ideen des Postkolonialismus

Es ist schwierig, sich mit der Dekolonisierung zu befassen, ohne die postkoloniale Theorie zu berücksichtigen. Diese Theorie basiert u. a. auf dem Feminismus, der Dekonstruktion des Poststrukturalismus und der Postmoderne. Sie wird insbesondere fundiert durch Michel Foucaults Ideen zu Macht und Wissen sowie durch die Ideen von Gilles Deleuze und Félix Guattari über Territorialisierung, Deterritorialisierung und Reterritorialisierung, die sowohl eine metaphorische als auch eine sehr konkrete Bedeutung haben, da die Kolonisierung die Aneignung von Land, die Enteignung seiner indigenen Bewohner und die erzwungene und oft gewaltsame wirtschaftliche, kulturelle, soziale und spirituelle Umwandlung der indigenen Bevölkerung beinhaltet. Territorium wird genommen, erobert, besetzt, von seiner ursprünglichen Ökologie und seinen Bewohnern befreit, von Kolonisatoren besiedelt, ausgebeutet und als Immobilien verkauft oder als Brachland zurückgelassen.

Ich werde im Folgenden einige Kerngedanken kurz skizzieren, den Leser:innen sei die Lektüre des Buches *Postkoloniale Theorie* (2020) von Maria do mar Castro Varela und Nikita Dhawan empfohlen, nicht zuletzt, weil ein Großteil der führenden Literatur bisher noch nicht ins Deutsche übersetzt wurde. In meinem Beitrag zu dem oben erwähnten Buch über Dekolonisierung habe ich mich ausführlicher mit den Ideen der führenden postkolonialen Autor:innen auseinandergesetzt, insbesondere mit der Arbeit von Gayatri Chakravorty Spivak, Homi Bhabha, Achille Mbembe und Ngũgĩ wa Thiong’o. Hier fasse ich einige Ergebnisse dieser Studie zusammen (auch um Neugier auf das Buch zu erzeugen).

Was können wir also von den postkolonialen Denkern lernen?

- Wie Frantz Fanon (1961) beschreibt, werden die Körper durch Gewalt und die Androhung von Gewalt kolonisiert, und die Köpfe werden durch permanente Botschaften kolonisiert, die signalisieren, dass die eigene Kultur minderwertig und die koloniale Kultur und Sprache überlegen ist.
- Edward Said (1979, 1986) hat gezeigt, wie der Westen ein Bild des Orients konstruiert, das mehr mit europäischen Phantasien als mit tatsächlichen Kulturen zu tun hat, und dies ist ein Beispiel dafür, wie »Othering« durch Projektion funktioniert und andere Menschen bevormundet.
- Gayatri Spivak (1996, 2010, 2012) besteht darauf, dass subalterne Menschen eine Stimme haben und dass der Westen vermeiden muss, indigene Weltanschauungen zu marginalisieren und ihnen seine Sichtweise und seine Wissensformen aufzuzwingen durch epistemische Gewalt. Es reicht nicht aus, nur Diskriminierung abzubauen und Inklusion auszuweiten, wenn dies bedeutet, dass die Inklusion in »unserer Welt« stattfindet. Inklusion ist nicht nur Anpassung, Inklusion bedeutet, dass wir uns alle verändern. Spivak war sich immer der Rolle bewusst, die die Bildung bei der Förderung epistemischer Gewalt (z. B. ausschließlich westliche Perspektiven auf Wissenschaft, Kunst und Kultur zu akzeptieren) spielt, indem sie indigenen Völkern aber auch allen Andersdenkenden die Stimme verweigert.
- Stuart Hall (1996) hat die kulturelle Identität neu definiert als das, was Menschen tun, sagen und denken und wie sie von der dominanten Kultur positioniert werden. Kulturen existieren nicht als solche, als statische, unveränderbare, essentielle Entitäten, sondern befinden sich ständig im Werden und Verwandlung. Kulturelle Identitäten sind das Ergebnis des Vorgangs der Identifikation und diese Tätigkeit findet an der Schnittstelle zwischen den Diskursen statt. Von daher sind kulturelle Identitäten performativ.

- Homi Bhabha weist darauf hin, dass interkulturelle Begegnungen in kolonialen Kontexten immer asymmetrisch, umstritten und daher unfruchtbar sind. Da jedoch keine Kulturen homogen und rein sind, gibt es immer Schwankungen oder Schwund (slippage) in der Kohärenz kultureller oder nationaler Identitäten. Der Labilität des kollektiven Identitätsempfindens wird häufig begegnet, indem die Kollektividentität durch große Erzählungen immer wieder rekonstruiert und durch inszenierte Rituale (bzw. Propaganda) gestärkt werden soll, wozu auch die Aufrechterhaltung der Mythen von Leitkultur und Heimat und die Verteufelung von Migranten als Destabilisierungsfaktor des Status quo gehören. Wenn Kulturen aufeinandertreffen, kann sich aber auch ein dritter Raum öffnen, in dem neue hybride kulturelle Konstellationen entstehen können, die zwar Verbindungen zu den bestehenden behalten, aber dennoch neu und gewissermaßen unbelasteter sind.
- Viele postkoloniale Autoren betrachten die koloniale und postkoloniale Erfahrung als die vorherrschende Realität der modernen und postmodernen Welt. Sogar die ökologische Krise ist eine Manifestation der langsamen kolonialen Gewalt, denn Kolonialismus und Kapitalismus gehen Hand in Hand. Dies ist das zentrale Thema unserer Zeit.
- Autoren wie Kwame Anthony Appiah (2019) haben gezeigt, dass viele Aspekte der Identität, an denen wir festhalten, wie Klasse, Kultur, Glaube, Hautfarbe und Land, soziale Konstrukte sind, die oft Unterschiede verstärken. Seine Analyse jeder dieser »Lügen« ist ein wichtiger Beitrag zum Verständnis der Mechanismen von Rassismus und sozialer Gerechtigkeit, die beseitigt werden müssen, bevor ein neuer kosmopolitischer Ansatz entstehen kann (und ich erarbeite Auszüge seines Textes im Unterricht).
- Manche Autoren sehen die Möglichkeit einer aufklärerischen Idee der Verständigung und des friedlichen Zusammenlebens nur dann, wenn die asymmetrischen Strukturen der kolonialen Macht durch eine neue Offenheit, durch neue Formen der Literatur und neue Formen des Dialogs zum Einsturz gebracht und dezentriert werden.

Achille Mbembe weist sogar darauf hin, dass die Ideale der Aufklärung nur durch den Prozess der Dekolonisierung, der es uns ermöglicht, Unterschiede wirklich zu akzeptieren, wirklich realisiert werden können: »Der Wunsch nach Unterschieden ist nicht notwendigerweise das Gegenteil des Projekts des Gemeinsamen ... Die Verkündung von Unterschieden ist nur eine Facette eines größeren Projekts – das Projekt einer Welt, die kommt, einer Welt, die vor uns liegt, deren Ziel universell ist, ein Werk, das von der Last der Rasse, von Ressentiments und von dem Wunsch nach Rache, den jeder Rassismus hervorruft, befreit ist« (2017, 183).

- Wir müssen die historische Tatsache berücksichtigen, dass Rassismus eine Erfindung der Aufklärung war und mit einem eurozentrischen Weltbild einherging (siehe dazu Arndt, 2021).
- Wie Philosoph:innen wie Michaela Ott (2021) argumentiert haben, hat die moderne Betonung der Individualität, insbesondere in ihrer neoliberalen Form der Selbstverwaltung, Selbstkontrolle und Selbstbestimmung, ihren historischen Ursprung im Besitz von Eigentum und dem Wunsch nach der Verfügbarkeit der Welt (Rosa, 2020). Ott wendet sich gegen den Begriff der Individualität und plädiert für einen Prozess der Teilung, der unsere grundlegende Co-Abhängigkeit vom Anderen anerkennt.

Globalectics

Ngũgĩ wa Thiong’o ist ein Literaturkritiker, Dramatiker, Dichter und Aktivist, der sich gegen die Dominanz der Kolonialsprachen (in seinem Fall Englisch in Kenia) und für die Verwendung der Volkssprachen einsetzt und nur noch in Gikuyu publiziert. Einer seiner Kerngedanken ist, dass die Marginalisierung und Aushungerung einer Sprache das Gedächtnis eines Volkes tötet. In seinem Buch »Globalectics« entwickelt er eine neue Metapher für einen universellen Diskurs, der den kolonialen Diskurs ersetzen soll:

Globalectics, abgeleitet von der Form der Weltkugel, ist die gegenseitige Einschließung von Hiersein und Dortsein in Zeit und Raum, wobei

Zeit und Raum auch ineinander sind. Es ist eine Blakesche Vision von einer Welt in einem Sandkorn und einer Ewigkeit in einer Stunde.

Globalektisch zu lesen beschreibt eine Art, sich jedem Text zu nähern, egal zu welcher Zeit und an welchem Ort, um seinen Inhalt und seine Themen in ein freies Gespräch mit anderen Texten der eigenen Zeit und des eigenen Ortes einfließen zu lassen, um so eine multiperspektivische Sicht auf alles Menschliche zu erreichen. Es bedeutet, dem Text zu erlauben, zu unserer eigenen kulturellen Gegenwart zu sprechen, während wir von unserer eigenen kulturellen Gegenwart aus zu ihm sprechen. Es geht darum, einen Text mit den Augen der Welt zu lesen; es geht darum, die Welt mit den Augen des Textes zu sehen. Eine solche Lektüre sollte das Lokale und das Globale, das Hier und das Dort, das Nationale und die Welt in gegenseitige Wirkung und Verständigung bringen. (Ngũgĩ wa Thiong’o, 2012, 60, Übers. MR)

Ngũgĩ wa Thiong’o lässt sich von Goethe und von Goethes Idee der Übersetzung zu einer Weltliteratur inspirieren (2019/1819). Goethe war der Meinung, dass es so etwas wie eine Nationalliteratur nicht geben sollte und hielt Deutsch für eine geeignete Sprache für einen transnationalen Diskurs. Zu Goethes Lebzeiten war Deutsch nicht die Sprache eines Staates, sondern die Sprache einer gemeinsamen Kultur, die viele Fürstentümer umspannte, eine Nation im kulturellen und nicht im nationalistischen Sinne.

Da Französisch, Englisch und Russisch zu seiner Zeit nationale Sprachen waren, heute würden wir sie postkolonial nennen, imperiale Sprachen, bevorzugte Goethe Deutsch. Um welche Sprache es sich dabei handelt, ist aber nicht sein Hauptanliegen, sondern vielmehr geht es ihm darum, dass es eine Art von Übersetzung geben sollte, die er selbst in seinem West-Östlichen Diwan vorzuleben versuchte. Er entwickelte eine Übersetzungstheorie, die er in seinen Notizen zum Diwan darlegte und die mehrere Stufen der Übersetzung vorsah: Die erste Stufe ist demnach eine Wort-für-Wort-Übersetzung (praktisch wie Google Translator heute), die zweite eine Übersetzung, die sich streng an der Form des Originals orientiert, und die dritte Stufe eine freie Übersetzung, bei der die Übersetzerin in die Kultur und Literatur eintaucht, die Kerngedanken versteht und dann einen neuen Text schafft und, wenn nötig, ihre eigene Sprache er-

weitere, um sie plastisch genug zu machen, um damit die Gedanken der Originalsprache auszudrücken.

Der Philosoph Walter Benjamin (1992) hat Goethes Idee weitergeführt und die Übersetzung in diesem Sinne als Modell für alles Verstehen postuliert: Man muss zur vorsprachlichen Quelle, zur »reinen Sprache« zurückkehren, um etwas zu verstehen, und es dann in Worte kleiden, die andere verstehen können. Benjamin glaubte wie Goethe, dass eine gute Übersetzung den gleichen literarischen Wert haben kann wie das Original.

Benjamin vertritt einen hermeneutischen Ansatz, auf den Hans-Georg Gadamer (2011) und andere aufgebaut haben, um einen Prozess der Bildung zu beschreiben, denn wenn wir einen Text auf diese Weise lesen (und Bilder und Artefakte können auch als Text gelesen werden), werden wir in dem Maße erfahrener, als wir die spezifische Erfahrung mit etwas Allgemeinerem verbinden können, und dieser Prozess der Bildung verändert daher die Art und Weise, wie wir den Text oder auch andere Texte lesen. Übersetzung ist in diesem Sinne nicht nur die Vermittlung von Ideen von einer Sprache in eine andere, sondern auch die Bildung oder sogar eine Transformation derjenigen, die sie übersetzen. Diese Methode empfehle ich übrigens meinen Seminarist:innen, wenn sie Steiner studieren (Rawson, 2021). Damit öffnen wir uns dem Anderen, und sind bereit, uns durch die Begegnung zu verändern, was die Quintessenz des Postkolonialismus als Überwindung des Kolonialen beinhaltet.

Für Frantz Fanon war die Politik der Übersetzung in zweierlei Hinsicht von zentraler Bedeutung: Erstens wird der Kolonisierte vom Kolonisator übersetzt und erhält eine »andere« Identität, seine Sprache wird kreolisiert, die Migranten und Flüchtlinge werden vertrieben und über geografische und kulturelle Grenzen hinweg übersetzt und müssen sich selbst dann übersetzen. Auch wenn diese Prozesse zunächst passiv und reduktiv sind – die Übersetzung erfolgt für das Subjekt als Objekt – haben sie doch auch das Potenzial, zur Selbstübersetzung zu befähigen. Fanon ermöglicht die Selbstübersetzung der psychiatrischen Patienten im Krankenhaus von Blida-Joinville in Algerien, die er betreut, »von passiven, schikanisierten Objekten in Subjekte, die zu erkennen begannen, dass sie für ihr eigenes Schicksal verantwortlich waren. Von der Entmachtung zur Ermächtigung ...« (Young, 2020, 146). Für Fanon bedeutet die Übersetzung die Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit: »Fanon betonte ebenso nach-

drücklich die Möglichkeiten der Selbstübersetzung durch ein dynamisches Bildungsmodell, eine Pädagogik der Unterdrückten, so dass die Übersetzten selbst zu Übersetzern und aktivistischen Schriftstellern werden. Die Subjekte, nicht die Objekte der Geschichte« (ebd. 146).

Was kann die Waldorfpädagogik aus diesem Diskurs lernen?

Die Dekolonisierung des Lehrplans bedeutet, dass wir alles, was wir tun und was das Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflusst, kritisch reflektieren, um sicherzustellen, dass keine unreflektierten Vorurteile, Annahmen oder ungewollten Haltungen das Lernen und die Entwicklung der Schüler:innen prägen oder einschränken. Es gilt zu überprüfen, ob es Spuren eines Selbstbildes von kultureller Überlegenheit oder von exklusiven eurozentrischen Perspektiven auf kulturelle Evolution oder vermeintliche Höherentwicklung als Fortschritt gibt. Es bedeutet, dafür zu sorgen, dass die sozialen Strukturen in unseren Schulen auf allen Ebenen integrativ sind, und zwar nicht in dem Sinne, dass andersartige Menschen sich an unsere Mehrheitsvorstellungen anpassen müssen: Was eine »brave und gute Schüler:in« ist, wie eine Waldorflehrkraft sein sollte, wie ein bestimmtes Fach unterrichtet werden sollte etc. Waldorfschulen könnten ernsthaft darüber nachdenken, wie sie Kindern mit einem breiteren kulturellen Hintergrund zugänglicher werden können.

Dekolonisierung bedeutet, dass die Geschichten, die wir erzählen, die Art von Gesellschaft widerspiegeln, in der wir leben und leben wollen, dass die Geschichten keine unangemessenen Gender-Stereotypen unterstreichen und kulturell vielfältig sind. Es bedeutet, dass wir aktiv gegen neoliberale konsumorientierte Lebensmodelle und einen exklusiven und künstlichen Nationalismus vorgehen. Es gehört dazu, dass ein ausgewogenes Verständnis der Weltgeschichte und der kulturellen Entwicklung gelehrt wird, z. B. dass in das globale Mittelalter die hohe Entwicklung Chinas, Indiens, die arabischen und afrikanischen Kulturen einbezogen werden sowie die Kulturen Nord- und Südamerikas in angemessener Relation zur europäischen Geschichte dargestellt werden, und vor allem, dass die Bedeutung des kulturellen Austausches akzentuiert wird, und dass dem tatsächlichen Kolonialismus auch in unserer (deutschen) Geschichte der

Neuzeit der ihm entsprechende Stellenwert neben der Behandlung von Revolutionen, Totalitarismus und Holocaust zukommt.

Das bedeutet, dass unsere Geschichtskolleg:innen aufgefordert sind, uns neue Modelle der kulturellen Entwicklung, neue Weltgeschichten und vor allem angemessene Perspektiven für die Vermittlung der gesamten Bedeutung des Kolonialismus zu liefern. Dies wird schwierige Diskussionen über Steiners Kulturtheorie, Rassentheorie und Sprachtheorien und vielleicht auch über die Lücken in seiner Geschichtsauffassung mit sich bringen. Es gibt berechtigte Fragen dazu, ob Steiner eurozentrische Perspektiven vertrat, die sowohl für die theosophische Literatur als auch für einen Großteil des deutschen Idealismus typisch waren. Wer dies bezweifelt, sollte Perry Myers (2006) Artikel im *Journal of European Studies* lesen: *Colonial Consciousness. Rudolf Steiners Orientalism and German cultural identity*. Myers ist kein Steiner-Gegner, sondern ein Germanist am Albion College Michigan, einer Hochschule für Freie Künste, die einen großen Teil ihrer Website den Themen Vielfalt, Integration und Zugehörigkeit gewidmet hat. Myers' Forschungen über die theosophische Bewegung haben gezeigt, wie Theosophen in Indien die antikoloniale Unabhängigkeitsbewegung unterstützten. Aber das wird die Waldorfpädagogik beleben (obwohl sie in der Vergangenheit in der Auseinandersetzung mit diesen Themen oft gelähmt wurde).

Wir werden seinen symptomatologischen Ansatz hinterfragen müssen, nicht als Methodik an sich, sondern im Hinblick darauf, was die Symptome in Bezug auf die zugrunde liegenden Prozesse offenbaren. Das liegt in der Natur historischen Forschens, weil sich alle historischen Perspektiven immer an jeweils aktuellen Fragestellungen orientieren, und es muss getan werden. Ebenso werden sich Lehrkräfte für Literatur fragen, ob sie mit ihren Schüler:innen die richtige Literatur lesen, richtig in dem Sinne, dass sie Material für die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben liefert, vor denen sie heute stehen, und dazu gehören zweifellos die Herausforderungen, die der Postkolonialismus stellt. Alle Fächer müssen zumindest ihre Rolle im postkolonialen und dekolonisierenden Prozess berücksichtigen.

Was können wir tun?

Wir können den Rat von Leuten wie Jane Larsson, der Geschäftsführerin des Council of International Schools, befolgen. Sie schrieb kürzlich in ihrem Blog:

Rassismus zu bekämpfen, ist schwer. Und wenn es für mich als weiße Frau, die eine Position mit beträchtlicher Verantwortung und der damit verbundenen Autorität/Macht innehat, schwer ist, dann kann ich mir noch nicht vorstellen, wie schwer es für Menschen ist, die ihr ganzes Leben lang mit Diskriminierung leben, die es leid sind, sie zu »bekämpfen«, und die den Tag nicht erwarten können, an dem es vorbei sein wird ... Die Arbeit zur gezielten und absichtlichen »Bekämpfung« des Rassismus hat in Schulen und Universitäten auf der ganzen Welt und auch bei uns begonnen. Was bedeutet also »Rassismusbekämpfung« an der CIS und wie werden wir uns gegenseitig und gegenüber den jungen Menschen, die wir ausbilden, Rechenschaft ablegen?

Die Akkreditierung ist in der Tat ein mächtiger Hebel für Veränderungen, der funktioniert. Zu den Triebkräften für schulische Verbesserungen in unserem internationalen Rahmen gehören sowohl der Kinderschutz als auch die globale Bürgerschaft. Wir sind bereits dabei, die Grundsätze der Inklusion, der Vielfalt, der Gerechtigkeit und des Antirassismus in unserem Akkreditierungsprotokoll stärker zu betonen. Gleichzeitig bilden wir uns selbst weiter. Und so wie wir es beim Kinderschutz getan haben, werden wir damit beginnen, Rassismus mit verschiedenen Mitteln zu bekämpfen.

1. *Wir bilden uns zu diesem Thema weiter, um ein Verständnis zu entwickeln, damit wir sinnvolle Maßnahmen ergreifen können, um systemische Probleme anzugehen. Wir dokumentieren unsere Annahmen, Vereinbarungen, Argumente und Überzeugungen in Bezug auf diese Arbeit.*
2. *Vermeiden von Kurzschlussreaktionen. Zum Beispiel die Änderung von Leitbildern oder Richtlinien über Nacht, die Herausgabe von leeren Erklärungen oder das Vermeiden jeglicher Kommunikation zu diesem Thema. Wie tief sind wir in unserem Verständnis, dass*

unser System aufgrund unserer systemischen Privilegien ein Problem darstellt?

3. *Entwicklung eines inklusiven Prozesses, um verschiedene Perspektiven für das weitere Vorgehen einzubeziehen.*
4. *Aufzeigen des Mangels an und der Möglichkeiten für Vielfalt, Gerechtigkeit, Inklusion und Antirassismus in der internationalen Bildung.*
5. *Unseren Gemeinschaften zu helfen, zu verstehen, welchen Prozess wir anwenden und welche Schritte wir unternehmen werden, und diese so klar wie möglich zu kommunizieren.*

(<https://www.cois.org/about-cis/perspectives-blog/blog-post/~board/perspectives-blog/post/tackling-racism-is-hard>, Übers. MR)

Ich denke schon, dass wir von dieser Liste praktischer Maßnahmen viel lernen können, auch wenn wir keine Schulleiter:innen haben, die solche Maßnahmen anordnen können. Die Fragen, welche die Dekolonisierung aufwirft, sind ein Prüfstein für die Zukunft der Waldorfpädagogik in Deutschland. Solange diese Fragen nicht geklärt sind, wird die Waldorfpädagogik der Gnade der Medien ausgeliefert sein, die den angeblichen Rassismus Steiners, das überwiegend weiße Mittelschichtprofil der Waldorfschulen und die mangelnde Klarheit darüber, wie die Schulen zu zentralen Fragen der Dekolonisierung stehen, jederzeit wieder hervorholen können. Wenn unsere typische Antwort lautet: Wir haben uns damit befasst und sind überzeugt, dass wir auf der Seite der Gerechten stehen, dann haben wir unsere Hausaufgaben nicht gemacht.

Was einer echten kritischen Reflexion im Wege steht, sind m. E. folgende Punkte:

- Das Zögern, manchmal auch die Weigerung, anzuerkennen, dass es ein Problem gibt und ein angemessenes Verständnis dafür, was das Problem ist,
- die Annahme, dass, weil wir gegen Diskriminierung sind, dies ausreicht (siehe dazu die Argumente von Reni Eddo-Lodge, 2018,

warum sie nicht mehr mit weißen Menschen über Rassenfragen spricht),

- die Zurückhaltung, über die Erklärung und Rechtfertigung der verschiedenen Texte Steiners über Rasse hinauszugehen und zu untersuchen, wie seine Ideen über Kultur, kulturelle Evolution und Bewusstseinsentwicklung in die aus heutiger Sicht umstrittenen Vorstellungen des deutschen Idealismus und Historizismus eingebettet waren, und darüber hinaus mitunter auch noch die Bereitschaft, die vermeintliche Unfehlbarkeit Steiners in Frage zu stellen. Es geht nicht nur darum, ob Steiner ein Rassist im engeren Sinne der tatsächlichen Diskriminierung war (es ist klar, er war keiner), sondern auch darum, welche Auswirkungen seine Texte über Volksseelen, indigene Völker, bestimmte Kulturen und »zivilisierte«/»nicht zivilisierte« Menschen auf People of Colour in den letzten 100 Jahren hatten und noch haben. Und das bezieht auch das Verhalten von Anthroposophen und anthroposophischen Einrichtungen mit ein. Es geht also darum, die Perspektive umzudrehen, und nicht auf die Absicht zu schauen, sondern die Wirkung anzuerkennen.
- die Annahme, dass Waldorf ein empathisches Verständnis für die Notlage subalternen Menschen hat und dass dies ausreichen sollte,
- die Annahme, dass der Waldorflehrplan in seiner aktuellen und historischen Form grundsätzlich gültig ist und keiner Reform bedarf,
- und das Fehlen von Organisationsstrukturen und der Fantasie, um eine institutionelle Selbstreflexion zu betreiben, die den Anspruch rechtfertigt, dass wir an dekolonisierenden Themen arbeiten.

Zweifellos handelt es sich um ein hochkomplexes Thema, von dem nicht erwartet werden kann, dass es von Waldorflehrkräften oder gar Schulen allein bewältigt werden kann. Dies erfordert einerseits ein gewisses Maß an Fachwissen und andererseits eine breite Beratung.

Fazit

Aufgrund ihrer Präsenz in über 70 Ländern hat die Waldorfbewegung die Möglichkeit, eine globalektische Bildungsperspektive zu pflegen. Dazu muss jede Landesföderation ebenso wie die Lehrerbildung zunächst lernen, die Entwicklungen der Waldorfpädagogik in anderen Ländern genauer zu betrachten. Zudem muss sie aufhören, davon auszugehen, dass der deutsche Waldorflehrplan der am weitesten entwickelte und authentische ist und nur lokal angepasst werden muss, indem Äquivalente gefunden werden. Dieser Lehrplan wurde zuerst in der ersten Waldorfschule in Deutschland entwickelt, wurde aber schnell in andere Länder mit anderen Kulturen und Sprachen übertragen. Trotz einiger Versuche, lokale Geschichten, Geschichte und Geographie einzubeziehen, blieb der Lehrplan für die meisten der letzten 100 Jahre bemerkenswert seinen historischen Wurzeln treu. Steiner war der Begründer, und in vielen Ländern wird die Pädagogik zu Recht als Steiner-Pädagogik bezeichnet, so wie die Montessori-Schulenden Namen ihrer Begründerin tragen. Aus welchen Gründen auch immer – und ohne Nachforschungen wäre es schwer zu beurteilen, was diese Gründe wirklich waren und sind – gab es kaum einen wirklichen Wunsch, den bestehenden Kanon um neuere Geschichte und den neuesten Stand der Naturwissenschaften zu erweitern. Eine gründliche kritische Überprüfung – und zwar nicht nur aus einer dekolonisierenden Perspektive – muss erst noch versucht werden, obwohl Bransby und Rawson (2022) diesen Prozess aus der Perspektive des Vereinigten Königreichs begonnen haben.

Wie nach Walter Benjamins Auffassung die Übersetzung als eigenständiges literarisches Werk anzusehen ist, so kann ein Lehrplan, der auf die Kernprinzipien zurückgeht und dann seinen eigenen authentischen Ausdruck in der lokalen Sprache und Kultur findet, den gleichen Wert haben wie der ursprüngliche Lehrplan. Das wäre eine globalektische Geste. Manchmal hat man das Gefühl, dass die Waldorfpädagogik in Deutschland vom Mainstream ausgegrenzt, übersehen und nicht wertgeschätzt wird und daher in gewisser Weise eine subalterne Position einnimmt. Von einem anderen Ort der Welt aus betrachtet erscheint die deutsche Waldorfbewegung jedoch als überlegen und als das Modell, dem man folgen

sollte. Eine globalektische Perspektive würde dieses Problem der Perspektive überwinden.

In seinem Vorwort zu einer Neuauflage des *Orientalismus* im Jahr 2003 sprach Said von der Rhetorik des fabrizierten Kampfes der Kulturen, des Westens und des Islams, und den dahinterstehenden neokonservativen und kapitalistischen Interessen.

Als Alternative dazu müssen wir uns auf das langsame Zusammenwirken von Kulturen konzentrieren, die sich überschneiden, voneinander borgen und auf weitaus interessantere Weise zusammenleben, als es irgendeine verkürzte oder unauthentische Art des Verstehens zulassen kann ... Der Humanismus konzentriert sich auf das Wirken der menschlichen Individualität und der subjektiven Intuition und nicht auf überlieferte Ideen und anerkannte Autoritäten.

Literatur

- Appiah, K. A.** (2019). *Lies That Bind. Creed, Country, Colour, Class, Culture.* London: Profile Books.
- Arndt, S.** (2021) *Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen.* München, C.H. Beck Verlag.
- Benjamin, W.** (1992). Die Aufgabe des Übersetzers. In R. Tiedemann (Ed.), *Sprache und Geschichte* (pp. 50-64). Stuttgart: Reclam.
- Benjamin, W.** (1996). *The task of the translator* (Vol. 1). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bhabha, H. K.** (1990). *Nation and Narration.* London & New York: Routledge.
- Bhabha, H. K.** (1994). *The Location of Culture.* London & New York: Routledge.
- Bransby, K., & Rawson, M.** (2020). *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice.* Retrieved from <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/>
- Castro Varela, M. d. M., & Dhawan, N.** (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3.rd ed.). Bielefeld: transcript Verlag/utb.
- Eddo-Lodge, R.** (2018). *Why I'm no longer talking to white people about race.* London: Bloomsbury.
- Fanon, F.** (2001/1961). *The Wretched of the Earth.* London: Penguin.

- Gadamer, H.-G.** (2011). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (G. Figal Ed. 2. bearbeitete Auflage ed.). Berlin: Oldenbourg Akademieverlag.
- Gadamer, H.-G.** (2013). *Truth and Method* (J. W. a. D. G. Marshall, Trans. revised second edition ed.). London: Bloomsbury.
- Goethe, J. W. v.** (2010). *West-East Divan, Poems, with 'Notes and Essays': Goethe's intercultural dialogues* (M. Bidney & v. Armin, P.A., Trans.). New York State University of New York Press.
- Goethe, J. W. v.** (2019(1819)). *West-östlicher Divan. Mit allen Noten und Abhandlungen* (M. Holzinger Ed. Berliner Ausgabe. 4. Auflage ed.). Berlin: Henricus Verlag.
- Hall, S.** (1996). Introduction. Who needs ›identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: SAGE.
- Huang, S.-Y.** (2014). Translation and World Literature in Goethe's West-east Divan. *Tamkang Review*, 45(1), 105-128. doi:DOI:10.6184/TKR201416-6
- Loomba, A.** (2015). *Colonialism/Postcolonialism*. London/New York: Routledge.
- Mbembe, A.** (2017). *Critique of Black Reason* (L. Dubois, Trans.). Durham and London: Duke University Press.
- Myers, P.** (2021). *Spiritual Empires in Europe and India: Cosmopolitan Religious Movements from 1875 to the Interwar Era*. New York. Palgrave Macmillan
- Ott, M.** (2021) *Kritik des Individuums*. Wien-Berlin: Verlag Turia +Kant.
- Rawson, M.** (2021). A forgotten German philosopher: a self-critical reflection by a high school teacher on Black Lives Matter. *Waldorf Research Bulletin*, 26(1).
- Rawson, M.** (2021). Using artistic, phenomenological and hermeneutic reflective practices in Waldorf (Steiner) teacher education. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 37(1), 125-162.
- Rawson, M., & Richter, T.** (2000). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications
- Rawson, M., Richter, T., & Avison, K.** (2014). *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum* (2nd Edition ed.). Edinburgh: Floris Books.
- Said, E. W.** (1979/2003). *Orientalism*. New York: Random House.
- Said, E. W.** (1986). *After the Last Sky: Palastinian lives* (Photos by Jean Mohr). New York: Pantheon Books.
- Spivak, G. C.** (1996). *The Spivak Reader* (D. Landry & G. MacLean Eds.). London New York: Routledge.
- Spivak, G. C.** (2010). In Response: Looking back, looking forward. In R. Morris (Ed.), *Can the Subaltern Speak? Reflections on the history of an idea* (pp. 227-236). New York: Columbia University Press.

- Spivak, G. C.** (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiong'o, N. g. w.** (2012). *Globalectics: Theory and the politics of knowing*. New York: Columbia University Press.
- von Randow, G.** (2018, 3. 8. 2018). Die Neuvermessung der Welt. Die Zeit. Retrieved from https://www.zeit.de/2018/32/kolonialismus-entwicklungshilfe-entschaedigungsdebatte-rohstoffe?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- Young, R. J. C.** (2020). *Postcolonialism: A very short introduction*. 2. überarbeitete Ausgabe. Oxford Oxford University Press.

M. Michael Zech

Der Umbruch von der Kindheit zur Jugend – eine essayistische Topographie

Die Waldorfpädagogik versteht sich als Pädagogik der Individuation. Sie will den Weg zur autonomen, sich selbst verantwortenden Persönlichkeit fördern, die sich fortwährend in Bezug zur umgebenden Welt und ihren individuellen Selbstansprüchen neu aushandeln kann. Man kann dies auch als Erziehung verstehen, die leibliche, seelische und mentale Rahmenbedingungen für die Emanzipation der Persönlichkeit zum souveränen Ich schaffen will. Eine wesentliche Phase ist hier der Umbruch von der Kindheit zur Jugend. Die Transformationen und zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben sollen im Folgenden auf der Grundlage jahrzehntelanger Erfahrung als Jugendpädagoge und der Auseinandersetzung mit den von Rudolf Steiner formulierten Grundideen der Waldorfpädagogik beschrieben werden. Hierfür wurde die Form des Essays gewählt. Insofern kann er als Narrativ rezipiert werden, welches Zugänge zu einem Verständnis der »grandiosen Metamorphose« von der Kindheit zur Jugend und damit auch pädagogische Anregungen anbietet. Bezüge zum anthropologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs sind angedeutet, werden aber an anderer Stelle verhandelt.

I. Erziehungsaufgabe statt Entwicklungsstufe

1906 stellte Steiner in einem an mehreren Orten gehaltenen Vortrag »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft« erstmals sein idealtypisches, hebdomadisches Entwicklungskonzept vor. Es beschreibt Entwicklung mit der Metapher der Geburt als mehrstufigen Emanzipationsprozess auf den Ebenen des physischen Leibes, der Lebensprozesse, der Psyche sowie des Ich und ordnet jeder siebenjährigen Entwicklungsphase ein leitendes Erziehungsprinzip zu: der Kleinkind- und Vorschulphase (0–7) das Lernen durch nachahmenden Mitvollzug, der

Kindheit (–14) das Lernen im Vertrauen zur Autorität der lehrenden Personen und der Jugend (–21) die im Welt- und Selbstbezug anzubahnende Urteilsfähigkeit. Auf die innerhalb dieser »Jahrsiebte« vorgenommenen Differenzierungen soll an dieser Stelle zunächst nicht weiter eingegangen werden. Auf der Grundlage dieser allgemeinen, also idealtypischen Menschenkunde etablierte sich an den Waldorfschulen ein normatives Entwicklungskonzept, in welchem bestimmten Altersstufen bestimmte Merkmale und Prozesse zugeschrieben wurden. Es wurde zunehmend konstativ formuliert, um so einen entwicklungsorientierten Lehrplan zu begründen. Oftmals wurde verallgemeinernd von »dem Kind« gesprochen und es wurden diesem idealtypischen Kind für verschiedenen Altersstufen apodiktisch bestimmte Entwicklungsstände zugeschrieben. Durch einen immer wieder auf sich selbst rekurrierenden Binnendiskurs wurde vielfach der Eindruck erweckt, Entwicklung vollziehe sich in klar bestimmbar Phasen, auf die Lehrplan und Methode eingingen. Zu Recht wurde seitens kritischer Erziehungswissenschaftler darauf verwiesen, dass dieses Phasenmodell empirisch nicht konsistent sei und biologistisch bzw. auf der Grundlage einer abstrakten mystischen Tradition argumentiere. Nur wenige erläuterten es als ein heuristisches Instrumentarium, das dazu dienen kann, individuell diverse Entwicklungsprozesse in ihrer Differenziertheit zu erfassen. Entwicklung wurde in dieser Tradition als Ausgangs- und Bezugspunkt für pädagogisch angemessenes Handeln gesehen, wobei aber nicht reflektiert wurde, dass sie das idealtypische Konzept, das lediglich zu beschreiben sie vorgab, selbst performativ erschuf. Sehr viel klarer lässt sich dieses Vorgehen mit dem Begriff der »Entwicklungsaufgabe« fassen. Dieser Begriff wurde zunächst in den 1940er Jahren – also nach Steiners Wirken, von Havighurst entwickelt, dann in der Entwicklungspsychologie von Erik Erikson und im deutschsprachigen Raum von Hurrelmann spezifiziert. Diese Theorien gehen davon aus, dass sich Entwicklung in der Auseinandersetzung mit der eigenen physischen, psychischen und mentalen Veränderung, aber ebenso mit den Ansprüchen eines gesellschaftlichen Umfeldes, das kulturell ein bestimmtes, als angemessen empfundenes Verhalten einfordert, vollzieht. Dies geschieht, indem bestimmte Aufgaben bewältigt werden. Diese Entwicklungsaufgaben sind als Sequenz von Leistungen auf verschiedenen Ebenen in einer Phase verstanden. Etwas anders als die Auffassung, Entwicklung vollziehe sich in Stufen, kann die Bewäl-

tigung von Entwicklungsaufgaben als sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motivierter Prozess der Selbstaushandlung verstanden werden. Er vollzieht sich im Erfolgsfall sowohl als Sozialisations- als auch als Individuationsleistung. Wenn also Waldorfpädagogik pädagogische Ansprüche formuliert, die sich aus einem allgemeinen, idealtypischen Konzept ableiten, dann gestaltet sie Rahmenbedingungen für individuelle physische, psychische und mentale Veränderungen, die dann als Entwicklung verstanden werden können, wenn sich das Individuum zu ihnen so in Bezug setzen kann, dass daraus die Ausgestaltung von Persönlichkeit hervorgeht. Der Erfolg dieser Entwicklung ist also nicht normativ am idealtypischen Konzept zu evaluieren, sondern in Evidenzerfahrungen aus der wahrnehmenden Beziehung zur Persönlichkeit Einzelner.

II. Entwicklung als Emanzipationsprozess

Entwicklung kann als fortwährende Emanzipation zur Eigenständigkeit verstanden werden. Das Verlassen des Mutterleibes, das Ende der Stillzeit, das Erfassen der eigenen Leiblichkeit in der Grenzerfahrung an der widerständigen Welt, das Erringen der eigenen Sprachmächtigkeit, der Beginn der KiTa-Zeit und der Schulzeit, die Konstituierung der Subjekt-Objekt-Beziehung, die im Erwachen der Sexualität gesteigert erlebte Leib- und Selbstwirksamkeitserfahrung, die in Abgrenzung von Leib und Psyche auftretende subtile Ich-Erfahrung, die Abgrenzung vom Eltern- und Lehrereinfluss bis hin zur Ausgestaltung der Selbstreflexion, um nur einige der wichtigen Aspekte des Emanzipationsprozesses zu nennen, sind Entwicklungsaufgaben zum Erreichen der Selbstsouveränität. Steiner charakterisiert die wesentlichen Exklusionsvorgänge in seinem idealtypischen Entwicklungskonzept als Geburten. Der physischen Geburt folgt um das 7. Lebensjahr die Geburt des Ätherleibes, worunter er die Emanzipation eines Teils der den Organismus bzw. Leib bildenden Kräfte versteht, die nun durch Erinnerung, Vorstellung und Denken eine Innenwelt aufbauen, und durch die – wenngleich in diversen Beziehungen – das Kind sich als Eigenwesen von der Außenwelt abgrenzt. Diese seelisch erfahrene Innenwelt emanzipiert sich zunehmend aus dem Mitvollziehen der Urteile und Lebensweisen der Erwachsenenwelt. Dies bezeichnet Steiner als Geburt des Seelen- oder Astralleibes und charakterisiert damit das Auftreten des

Persönlichen. Diese gewöhnlich als Pubertät bezeichnete Phase soll im Folgenden in ihren unterschiedlichen Facetten betrachtet werden. Greift man die Geburtsmetapher auf, lässt sich das die Jugendphase betreffende dritte Jahrsiebt nach Steiners Entwicklungsverständnis auch als »Schwangerschaft mit dem Ich« veranschaulichen, denn am Ende steht die zum souveränen, da selbstreflexiven Ich emanzipierte Persönlichkeit. Nochmals: Dieses allgemeine Konzept kann als anregendes Angebot rezipiert werden, um Begriffe und Orientierungspunkte für eine immer individuell diverse, hochkomplexe Entwicklung zu gewinnen, die davon bestimmt ist, das Verhältnis zwischen Subjekt und Welt fortwährend im Sinne von Aufgabe und Herausforderungen neu und weiter auszuhandeln.

III. Die Ebenen des Umbruchs von der Kindheit zur Adoleszenz

Die Sequenz der Transformation von der Kindheit zur Jugend erstreckt sich über etwa vier Jahre. Sie kann in verschiedene Prozesse differenziert werden, die zeitlich individuell versetzt vonstattengehen. Grundsätzlich können körperliche, psychische und mentale Reifevorgänge in unterschiedlichen Reihenfolgen und Wechselbeziehungen festgestellt werden, d. h. ein körperlicher Progress ist nicht notwendig mit seelisch-mentaler Reife verbunden und späte Geschlechtsreife kann durchaus mit früher Selbstreflexion oder intellektueller Reife einhergehen. Angesichts der Tatsache, dass beispielsweise die Geschlechtsreife in einem Jahrgang bei Mädchen in einer Spanne zwischen 10 und 16 Jahren, bei Jungen zwischen 12 und 16 Jahren auftritt, ist zu konstatieren, dass Reife sich immer in individuellen Variationen vollzieht und damit generalisierenden Konzepten entzieht. Ähnlich aber wie sich der Zahnwechsel für fast alle Menschen in einer bestimmten Zeitspanne ab dem 5. Lebensjahr vollzieht, können einige Grundprozesse und Entwicklungsaufgaben der Pubertät generell festgestellt werden:

- Das wache Erfassen der umgebenden Welt und das damit verbundene Bewusstsein für Kausalitäten
- Die Geschlechtsreife und der damit verbundene Aufbau von Verantwortungen

- Die Emanzipation der Persönlichkeit von dem durch die Erziehenden gesteckten normativen Rahmen und die damit auftretende Notwendigkeit der Selbstverortung
- Die neuronale Neukonstituierung des Gehirns und die damit verbundene Individualisierung seelischer sowie mentaler Weltbeziehung
- Das Auftreten ideeller Selbstansprüche und biographischer Intentionen und die damit verbundene Notwendigkeit, den eigenen Weg zwischen Außen- und Innenanforderungen auszuhandeln
- Die aus dem selbständigen Denken und Fragen entwickelte Urteilsfähigkeit bzw. die mit dem Erkennen verbundenen Selbstwirksamkeitserlebnisse.

Im Folgenden sollen diese hier nicht systematisch aufgelisteten Aufgabebereiche systematischer charakterisiert und bestimmten Phasen bzw. Ebenen zugeordnet werden.

IV. »Durch den Knochen in die Welt« bzw. das Ankommen im Hier und Jetzt

Steiner benutzte zur Charakterisierung bestimmter Entwicklungsaufgaben starke Bilder. Mit der die Entwicklungsdynamik der Jugend verbildlichen Formulierung »durch den Knochen in die Welt« fasst er die komplexen Vorgänge zusammen, durch die sich ein Kind konkret in die Welt bzw. zur Welt stellt. Durch den pubertären Wachstumsschub insbesondere der Gliedmaßen, die neuen Körperproportionen und das Auskristallisieren der Knochen gerät die kindliche Unmittelbarkeit, das Zusammenspiel von seelischer und körperlicher Bewegung in eine Krise. Die Beziehung zum eigenen Leib wird nicht mehr unbewusst gelebt, sondern er wird zum Objekt. Fanden bisher Wachstum und Veränderung in der Selbstwahrnehmung kaum Beachtung, werden sie nun zum Gegenstand der objekthaften Selbstwahrnehmung. Die mit der Geschlechtsreife einhergehenden leiblichen Veränderungen treten, nicht zuletzt wegen der mit der Sexualität verbundenen Gefühle und Erfahrungen, ins Bewusstsein, werden also vom

Individuum als solche wahrgenommen. Die kindliche Fantasie geht unter, tritt jetzt verstärkt im Zusammenhang mit bestimmten Wünschen und Hoffnungen, aber auch Befürchtungen auf. Diese hier nur knapp und unvollständig skizzierten Transformationen bedingen die Entwicklungsaufgabe, sich zu sich selbst, zum eigenen Leib und der Welt neu in Beziehung setzen zu müssen. Diese Orientierungsleistung ruft nach sachlicher Erklärung und nach Auslotung der neuen Bedingungen. In der Krise erfährt sich das Individuum zunehmend als von der Welt separiert. Leiblich in der Welt zu stehen bedeutet jetzt nicht mehr, nur mitzuschwingen, sondern Position zu beziehen. Soll diese Herausforderung gelingen, ist es wichtig, sich als verleblichtes Selbst zu den umgebenden Bedingungen in Beziehung setzen zu können. Die äußere Welt kann nicht mehr aus kindlich-träumender Sicht und im Anschluss an die Urteile der Erziehenden mitvollzogen, sondern muss in ihrer physischen Realität durch den Leib erfahren und in einen gedanklichen Zusammenhang gebracht werden. Wenn diese Entwicklungsaufgabe nicht bewältigt wird, besteht die Gefahr, dass sich Urteilprozesse nicht individuell begründen. »Durch den Knochen in die Welt« zu gehen, bedeutet demnach, sich leiblich zu emanzipieren, die Welt denkend zu erschließen, um so einen Standpunkt aufzubauen, auf den die sich im Hintergrund vollziehende Emanzipation des Persönlichen beziehen kann. Die Waldorfpädagogik regt deshalb an, durch alle Unterrichtsfächer das kausale Denken anzuregen.

V. Seelischer Tumult und das Janusgesicht der leiblichen und seelischen Selbsterfahrung

So klar sich das Denken auf die umgebende Welt beziehen kann, so wenig kann es sich in dieser Phase auf die eigene Persönlichkeit richten. Sie wird weniger intellektuell als vielmehr in gesteigerten Gefühlen, die im Zusammenhang mit der Geschlechtsreife leiblich lust-, aber auch schmerzvoll sein können, in starken Stimmungswechseln sowie im Reagieren auf das, was aus der Umgebung an sie herantritt, erlebt. Die Philosophin Rebekka Reinhardt charakterisiert in ihrem Essay zur Pubertät die Totalität der Urteile Jugendlicher treffend als Emotionen, die, ohne lange Bestand zu haben, im Moment deshalb von Jugendlichen so absolut vertreten werden, weil sie sich maßgeblich auf ein Gefühl des Eigenseins bzw. der eigenen

Emotion stützen. Es sind affektive Urteile. Sie werden emotional heftig vertreten. Klingen Empörung, Wut, Aggression, Verzweiflung, Trauer etc. ab, sind Jugendliche oft erstaunt, gelegentlich auch beschämt über sich selbst. Das Gefühl hat sie mitgerissen, erst im Nachhinein tritt das Selbst wieder in Distanz zu ihm. Man kann in solchen Perspektivwechseln auch die Janusgesichtigkeit der Selbsterfahrung bzw. die Wehen erkennen, unter denen das Persönliche geboren wird: Einerseits bewirken gesteigerte Affekte gesteigertes Selbsterleben, aus welchem die Kraft generiert wird, ein Selbst zu sein; andererseits tritt die subtile Erfahrung auf, sich von den eben noch heftigen Gefühlen zu distanzieren und dabei festzustellen, dass das Seelische und das Ich nicht einfach identisch sind, denn es tut mir ggf. leid, dass mich da etwas mitgerissen hat, etwas mit mir durchgegangen ist. Ähnlich verhält es sich mit den mit der Sexualität auftretenden Leiberfahrungen. Sie faszinieren, verstören, schmerzen, machen Lust. Dies steigert das Selbsterleben und so die Selbstwahrnehmung als Persönlichkeit. Aber der Leib ist nicht mit meinem Selbst identisch, die Steuerung ist ihm teilweise entzogen. So ist auch die Leiberfahrung janusgesichtig: Sie ist einerseits Grundlage gesteigerten Selbstseins, andererseits trennen Trieb-, Lust- und Schmerzvorgänge das Einssein mit dem Leib in ein Subjekt-Objekt-Verhältnis. Hier hilft es, verstehen zu dürfen, was warum geschieht. Ohne die verstärkt auftretende Emotionalität und ohne den Zweispalt könnten sich das Eigenseelische, der persönliche seelische Zusammenhang bzw. der Seelenleib nicht emanzipieren.

VI. Die Umstrukturierung des Gehirns und die Geburt der Persönlichkeit

Standen lange die Hormone in Bezug auf die Pubertät im Fokus, treten seit über einem Jahrzehnt die neurologischen Befunde hinzu. Es sind der Umbau und die Neustrukturierung des Gehirns, die für den emotionalen Kontrollverlust, die Risikobereitschaft, den Mangel an Orientierung etc. als Erklärung herangezogen werden. Im Mittel um das 12. Lebensjahr wird das bis dahin aufgebaute Angebot an Synapsen, die die neuronalen Zellen und Areale vernetzen (können), rasant abgebaut. Damit einher gehen auch die Destabilisierung bzw. Reduktion der schon etablierten Verbindungen. Betroffen sind davon u. a. das Sprachzentrum, die Bereiche der leiblichen

Koordination, die Vernetzung des Präfrontalkortex, in dem Moderation, Abwägung und Vernunft vollzogen werden, mit dem limbischen System, in dem die neuronale Verarbeitung der Emotionen stattfindet. Damit sind vor allem Vernunftabwägungen, die eigene Leiborientierung und die Moderierung emotionaler Reaktionen eingeschränkt bzw. außer Kraft gesetzt. Die Adoleszenz ist u. a. davon geprägt, dass die neuronale Vernetzung und damit die Struktur des Gehirns neu moduliert wird. Was nicht angesprochen, gefordert oder impulsiert wird, wird nicht mehr aufgebaut. Was genutzt wird, etabliert sich und stabilisiert sich nachhaltig, indem die Verbindungen nun mit der weißen Substanz des Myelin ummantelt werden. Die Leistung des Gehirns nimmt proportional zu. Allerdings dauert es nach heutiger Erkenntnis bis in das 24. Lebensjahr, bis der Präfrontalkortex und das limbische System wieder intensiv vernetzt sind. Die Emotionalität, die Risikobereitschaft und Spontanität, die kennzeichnend für die Jugendzeit sind, können sich entfalten, weil sie weniger durch Vernunft moderiert werden.

Indem sich in dieser Phase die Persönlichkeit emanzipiert, kann sie sich nun in durch Interesse intensivierten Tätigkeiten bzw. in den vielfältigen Möglichkeiten, sich zur Welt in Bezug zu setzen, in die Strukturierung des Gehirns einprägen. Geben die Erziehenden hier Raum und Anregung, individualisiert sich die Persönlichkeit. Denn dass das, was sich bis etwa zum 12. Lebensjahr aufgebaut hat, teilweise wieder aufgelöst wird, schafft leiblich die Voraussetzung dafür, dass Individualität nicht eine Variante dessen ist, was durch Nachahmung und Autorität von den Erwachsenen und ihrer Kultur etabliert wurden, sondern sich davon emanzipieren und durch das Persönliche neu aufbauen kann. Natürlich kann diese Emanzipationsmöglichkeit durch Totalitarismus und Überwältigung manipuliert werden. Eine Erziehung, die wie die Waldorfpädagogik aber die Autonomie des Individuums bejaht, muss ihm nun Raum, Anlass und Gelegenheit zu seiner Performanz und Ausgestaltung geben. Urteils- und Erkenntnisprozesse müssen durch intensive, fachlich kompetente Zugänge zu den Phänomenen angeregt werden, damit sich der Prozess auch neuronal ausgestaltet, sich im fortwährenden Welt- und Selbstbezug als Individuum zu realisieren.

VII. Denken auf den Flügeln gesteigerter Selbstwirksamkeit

In diesem Umbruch ist meist in der Phase zwischen 13 und 15 Jahren eine verstärkte Neigung bei den Jugendlichen festzustellen, die umgebenden Personen in ihren Aussagen bzw. in ihrem Handeln kritisch zu beurteilen. Auf den Flügeln der verstärkten Emotionalität, die leiblich intensiver und wie erläutert auch weniger moderiert wird, setzen sie sich urteilend mit der umgebenden Welt auseinander. Der eigene Standpunkt wird erobert, im eigenen Gedanken wird Selbstwirksamkeit erlebt, der eigene Maßstab gilt absolut, eben weil es der eigene ist. Das Urteilen ist ein Mittel, sich vom anderen abzugrenzen und selbst in der Welt zu setzen. Das Denken wird subjektiv im Moment als Kairos erlebt, der Verlauf, die mit dem Kronos verbundene Relativität tritt in den Hintergrund, bis sich das Persönliche soweit etabliert hat, dass vom eigenen Standpunkt aus andere Urteile wieder einbezogen werden können. Die Waldorfpädagogik verfolgt das Prinzip, das Denken zunächst bis in das 14. Lebensjahr auf die Erfassung der Welt zu richten und daran auszurichten (Kausalität), um ihm dann in der Oberstufe (9. Klasse) unter Einbeziehung dessen, was aus der sich emanzipierenden Persönlichkeit Stellung nimmt, Gelegenheiten anzubieten, sich zu entfalten. Sie verfolgt dabei die These, dass eigene Denk- und Urteilprozesse erst möglich sind, wenn sich das Eigenseelische emanzipiert hat. Dann stehen nicht mehr nachvollziehende Urteile im pädagogischen Fokus, sondern eigenständig entwickelte Urteile.

VIII. Erdenreife und Schicksalsreife

Das Ankommen im Hier und Jetzt bzw. das Ziel der Pubertät nannte Steiner »Erdenreife«. Der Mensch ist durch die Geschlechtsreife fortpflanzungsfähig und kann das menschliche Leben weitergeben. Geht man wie in der Waldorfpädagogik davon aus, dass das Seelisch-Geistige des Individuums schon vor der Geburt mit eigenen Intentionen existierte, kann der Weg bis zur Erdenreife auch als Inkarnationsvorgang verstanden werden. Diesen zu begleiten, ist die große Aufgabe der Vorschul- und Schulerziehung. Die leibliche Präsenz und das wache Bewusstsein für die umgebende Welt sind Voraussetzung für die in der Adoleszenz zu entwickelnde Autonomie und Urteilsfähigkeit eines Individuums. Steiner denkt die Emanzipation des

Persönlichen aber komplexer. Denn mit der durch die Pubertät vollzogenen Verleiblichung und der Geburt des Eigenseelischen wirken die latenten ideellen Selbstansprüche bzw. die individuellen Intentionen aus dem Halb- und Unbewussten als Erwartungen, Hoffnungen und Ziele in das Tagesbewusstsein. Jetzt werden, so Steiner, das Tagesgeschehen bzw. die Lernerfolge im Nachtbereich des Bewusstseins geprüft, inwiefern sie diesen latenten Vorhaben entsprechen oder nicht. Aus dieser Evaluation vor dem Hintergrund der individuellen Latenz resultiert das Erleben der Beheimatung bzw. Selbstwirksamkeit oder der Distanz und Selbstentfremdung. Man kann diese zukunftsorientierte, auf die eigenen Intentionen und Selbstansprüche bezogene Haltung auch als Schicksalsreife verstehen, wobei Schicksal hier nicht als Prädeterminierung zu verstehen ist, sondern als Bezug zu dem, was einem aus der Welt entgegentritt. Die umgebenden Umstände sind dann die Schickung, die einem Subjekt Gelegenheit geben, die eigene Individualität zwischen Außenwelt und Selbstanspruch zu bilden. Man kann darin die Entwicklungsaufgabe sehen, die eigene Individualität im Dialog sowohl mit der umgebenden Welt als auch mit der eigenen Latenz zu realisieren. Bestimmten in der Kindheit die Erziehenden bzw. die in der Umgebung gelebten Formen und Normen gleichsam als seelische Hüllenbedingungen Entwicklung und Lernen, tritt mit der Pubertät eine Metamorphose ein, durch die das Subjekt nun zunehmend aus sich selbst mit der umgebenden Welt in Beziehung tritt bzw. sich aus dieser Beziehung selbst generiert. Nun geht, um Steiners Hüllen- und Geburtsmetapher fortzuführen, das seelische Selbst bis zu dessen Autonomie schwanger mit dem Ich.

IX. Denken vor dem Hintergrund ideeller Selbstansprüche

Die mit der Emanzipation des als Selbst erlebten Eigenseelischen wirksam werdenden ideellen Selbstansprüche sind Maßstäbe für die Urteilsbildung. Auf den totalen Anspruch dieser Urteile wurde schon hingewiesen. In der Regel sind Jugendliche in der Umbruchsphase bis zum 16. Lebensjahr kaum fähig, diese Maßstäbe auf sich selbst zu beziehen. Hier bedarf es der pädagogischen Unterstützung. Das Denken muss konsequent auf Erkenntnisobjekte bezogen werden und in Urteilprozessen sprachlichen Ausdruck bekommen. Dabei sind drei Qualitäten zu unterscheiden:

- Phänomenologisch kann der Erkenntnisprozess von der konkreten Rezeption eines Gewordenen zum Erfassen des Gesetzes bzw. Begriffs vollzogen werden. Hier bewegt sich das Denken vom Erfassen des Besonderen zum Erkennen des Allgemeinen.
- In kreativen Produktionen amalgamiert sich das Gewordene (Stoff/Material) mit einer intentionalen Idee. Das Konkrete und das Ideelle bekommen im Kunstwerk eine Gegenwart, die immer neu entsteht, sobald sich jemand im ästhetischen Wahrnehmungsakt darauf einlässt. Sie bedarf also des rezeptionsästhetischen Akts eines Subjekts, um zu sein.
- Sobald man politisches oder historisches Handeln denkend erschließen will, hat man es mit Intentionen zu tun. Deutet man die Ergebnisse von Absichten als Symptome tieferliegender Zusammenhänge, läuft man Gefahr, ihnen ontologisch ein allgemeines Gesetz zugrunde zu legen. In Politik oder Geschichte drückt sich aber immer der Niederschlag dessen aus, was noch nicht ist, sondern transformierend gewollt wird. Hier ist also das Konkrete bzw. das Besondere als Symptom eines ergebnisoffenen intentionalen Prozesses zu betrachten, der unter kulturellen Bedingungen auf das Handeln von Personen zurückgeht. Hier hat man es nicht mit Gesetzen, sondern mit Deutungen zu dessen zu tun, was aus der Latenz einer Zukunft in Präsenz überführt wurde.

Urteile auf dieser Ebene knüpfen an ideelle bzw. normative Maßstäbe an. Hier können Handlungen als gerecht und ungerecht, als demokratisch und undemokratisch, als menschlich und unmenschlich, als repressiv oder befreiend etc. gedeutet, aber auch entsprechende Prozesse identifiziert werden. Unternimmt man solche Analysen und Deutungen mit Jugendlichen, helfen sie nicht nur dabei, die Entwicklungsaufgabe zu bewältigen, sich in den sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen orientieren zu lernen, sondern sie unterstützen die Ausbildung individueller Werte und Normen. Das setzt allerdings voraus, dass die Jugendlichen in diesen Urteilsprozessen Gelegenheit haben, an ihre latenten ideellen Selbstansprüche anknüpfen zu dürfen, die so begrifflich differenziert und auf Konkretes bezogen

werden können. Im Sinne des Respekts vor der sich emanzipierenden Persönlichkeit muss in dieser Phase darauf verzichtet werden, Jugendliche zur Übernahme von etablierten Normen zu veranlassen; sie brauchen vielmehr Gelegenheit, die in der Latenz der eigenen Persönlichkeit liegenden ideellen Absichten in Urteilsprozessen auszudifferenzieren und so dem eigenen biographischen Handeln einzuprägen. Hilfreich sind in diesem Prozess die Auseinandersetzungen mit Biographien, mit Literatur, aber auch das praktische Handeln, sobald dort ideelle Maßstäbe, wie z. B. in der Pflege eines Waldes, verfolgt werden. Hier darf etwas über die eigene Person Hinausgehendes zum persönlichen Anliegen werden. Die Klimaschutzbewegung »Fridays for Future« ist Ausdruck eines ebenso ideellen wie persönlichen Einsatzes und damit auch der individuellen Entscheidung und der Emanzipation.

X. »Ausgespuckt« aus dem geistigen Zusammenhang und die Notwendigkeit der Selbstverortung

Steiner charakterisiert die psychische Situation derer, die die Entwicklungsaufgaben des Pubertätsumbruchs bewältigt haben, mit einer drastischen Metapher: Die Jugendliche fühlten sich nun wie ausgespuckt aus dem sie bislang umgebenden geistigen Zusammenhang – eine drastisch zugespitzte Abwandlung seiner Geburtsmetapher. Tatsächlich gehört zum Erwachsenwerden die Fähigkeit, auf sich selbst gestellt denken und handeln zu können, notwendig dazu. Dabei kann man sich alleine fühlen. Insofern gehören Einsamkeit, Ängstlichkeit, Vermeidungsstrategien, Selbsttäuschung und Flucht ebenso zu dieser Grenzüberschreitung wie Risikoneigung, Ausprobieren, das Suchen von Thrill und Kick sowie das Streben in die Welt zu den Phänomenen der letzten Phase des Umbruchs in die Adoleszenz. Als Entwicklungsaufgabe kann hier die Notwendigkeit erkannt werden, sich selbst zu verorten. Dazu gehört die Fähigkeit, sich selbst realistisch einschätzen und die Verantwortung für die weitere Entwicklung selbst übernehmen zu wollen. Gefühlschaos, Hybris, Aufbruch, Selbstentdeckung und Selbstbezug müssen transformiert werden, um die eigene Biographie selbstbestimmt und fundiert leben zu können. Anders gesagt: Es gilt nun, zu sich selbst und zur umgebenden Welt ein realitätsbezogenes Verhältnis aufzubauen.

Dieser um das 16. Lebensjahr stattfindende Prozess kann unterstützt werden, indem jetzt die umgebende Welt in ihren Zusammenhängen denkend erschlossen wird. Die hierbei entstehenden Hypothesen sind in ihrer Geltung oder Plausibilität zu überprüfen, indem sie auf Beobachtung, Befunde und Phänomene rückbezogen werden. Die Geltungsbereiche von Gesetzen und Begriffen sollten in nachvollziehbaren Anwendungen bewiesen oder relativiert werden. Denn soll man sich selbst verorten und erfassen können, bedarf es der Klarheit. Hierbei können u. a. die im Feldmessen angewendete Trigonometrie oder die Analyse archäologischer Funde oder stilistisch-rhetorischer Phänomene hilfreich wirken.

XI. Leibliche, seelische und geistige Aspekte der Identitätsfindung

Identitätsbildung wurde lange als Sozialisationsprozess in eine bestimmte, letztendlich kollektiv-kulturell bestimmte Identität verstanden. Versteht man die Selbstfindung als Individuationsprozess, der sich in Auseinandersetzung mit den Selbstansprüchen und der Bezogenheit auf die umgebende Welt bzw. mit den Außenanforderungen vollzieht, muss Identitätsbildung als fortwährender Prozess verstanden werden. Dies gilt auch für individuelle Genderidentität. Nicht nur, dass zu den klassischen Kategorien der Hetero- und Homosexualität die Anerkennung der biologischen und psychologischen Intersexualität und die Vielfalt der Transgenderkonzepte getreten sind, sondern auch die Einsicht, dass Genderidentität nicht mit der Entscheidung für eine bestimmte Zuordnung in einer Endgültigkeit vollzogen wird, ist herausfordernd. Denn auch die Zuordnung zu einer Genderform ist fragil, kann sich in einer Biographie wandeln, ist demnach auch als fortwährender Aushandlungsprozess zu sehen. Kritiker befürchten durch die Akzeptanz eines solch offenen, prozessualen Identitätskonzepts in der Pädagogik die Desorientierung von Jugendlichen. Dem kann entgegengehalten werden, dass Sicherheit nicht nur in Festlegung bestehen muss, sondern auch eintreten kann, wenn das Individuum den Umgang mit der Offenheit erleben und entwickeln darf. Weil sich prozessuale Identitätsbildung im Spannungsfeld von Selbst- und Umgebungserwartungen sowie in Diversität realisiert und weil die individuellen Entscheidungsfindungen für die Betroffenen oft mit Unsicherheit und Krisen verbunden sind, entstehen zahlreiche Fragen nach der Verstehbar-

keit und Lebbarkeit. Auch wenn Steiners Begriffe an der klassischen Polarität von Weiblichkeit und Männlichkeit entwickelt wurden, haben die aus der Konstitution der Wesensglieder, d. h. mit dem Verhältnis von physischem Leib, Lebensgefüge, Eigenseelischem und Ich ableitbaren Differenzierungen, wenn man sie nicht vordergründig mit Frausein und Mannsein identifiziert, durchaus das Potential, unterschiedliche Genderkonzepte zu beschreiben und in ihrer Besonderheit zu verstehen.

Für die pädagogische Unterstützung dieser Entwicklungsaufgaben ist vor allem entscheidend, klar im Bewusstsein zu tragen, dass das moderne Genderbewusstsein aus dem Respekt vor der Individualität resultiert. Dies stellt Anforderungen an unser Differenzierungsvermögen der Bedingungen, in denen Selbstfindung und Selbstbestimmung stattfinden, denn ein Ich handelt sich nicht nur in der Selbst-Welt-Beziehung ständig neu aus, sondern auch innerhalb mehrerer Schichten des eigenen Daseins. Die anthroposophische Differenzierung von Wesensgliedern und Seelenmodi kann als Orientierungshilfe genutzt werden, um den vielfältigen Möglichkeiten des Menschseins auf der Genderebene gerecht zu werden.

XII. Grenzen zwischen Kronos und Kairos

Zur Selbstverortung und Emanzipation der Persönlichkeit gehört das Ausloten von Grenzen. Solche Grenzerfahrung können leiblich durch Extremsport, Schlafentzug, radikale Nahrungsumstellungen etc. gemacht werden. Oft liegt die Selbstgefährdung dabei nicht fern. Auch das eigene Bewusstsein wird ausgelotet. Das kann mit philosophischen Entdeckungen, mit intensiven Gesprächen und meditativen Erfahrungen verbunden sein, aber auch den Konsum bewusstseinsverändernder Drogen einschließen. Allerdings kann der Drogenkonsum auch durch Realitätsflucht und Vermeidungsstrategien motiviert sein. Zu den seelischen Grenzerfahrungen gehört es, sich auf extreme Gefühle einzulassen bzw. Gefühle wirklich auszulieben.

Die radikalste Grenze liegt zwischen Leben und Tod. Die Themen Herbst, Untergang, Verlust und Tod evozieren Stimmungen, die, oft dargestellt in der Literatur, in Kunst und Biographien viele Jugendliche faszinieren. Dem liegt durchaus die Logik der Selbstwerdung zugrunde – denn gehört es nicht zum Entschluss, das eigene Leben anzunehmen bzw. leben

zu wollen, dass es auch widerrufen werden oder enden kann? Das Einlassen auf diese Thematik kann zu Depression und im Extremfall zu Suizidhandlungen führen. Die Gründe dafür sind divers. Sie können psychopathologischer, traumatischer, selbstablehnender Natur sein. Die mit der Emanzipation des Eigenseelischen verbundene Krise und Einsamkeitserfahrung wird aber von der überwiegenden Mehrzahl der Jugendlichen als Reifeprozess durchlaufen, der zu Bejahung der eigenen Biographie führt. Die Persönlichkeit ist damit in das Drama des Lebens eingetreten, zu dem Entscheidung und Urteil zwischen alternativen Wegen gehören, denn Ich-Werdung bzw. Ich-Sein bedeutet, sich zwischen Kronos und Kairos, dem Konkreten und dem Allgemeingültigen, der Beziehung zum eigenen Leib bzw. der Anforderungen der Umgebung und den ideellen Selbstansprüchen auszuhandeln.

XIII. Die Entdeckung des peripheren Ich

Die Waldorfpädagogik zielt darauf, den Aspekt der Individuation, der Ich-Werdung zu unterstützen, indem über Unterricht die Beziehung zur Welt aus den vielfältigen Perspektiven der Fächer hergestellt wird. Damit unterstützt sie auch den sich im Pubertätsumbruch vollziehenden Emanzipationsprozess. Ihr liegt damit das Bild des sich selbst bestimmenden und verantwortenden Menschen zugrunde. Sie geht davon aus, dass der Mensch in die geistige Sonderbedingung von Raum und Zeit gestellt wird, indem er sich unter räumlichen Bedingungen seinem eigenen Sein sowie der Welt gegenüberstellt und indem im chronologischen Verlauf der Zeit das Sein als Nacheinander erfahren wird, wodurch erst Bewusstsein für die Folgen des Tuns gebildet werden kann. Individualität bildet sich aus, weil der Mensch der Welt in ihrer Gegenständlichkeit begegnet, weil die Dinge auf ihn zukommen, weil auf ihn andere Menschen zukommen und ihm so die Welt zur Gelegenheit und Aufgabe wird. Diese philosophische Idee hat Steiner in die Waldorfpädagogik einfließen lassen. Er bezeichnet dieses besondere Individualitätsverständnis in seinen philosophischen Texten als »peripheres Ich«. Das Ich ist demnach nicht nur ein Eigen- und Zentrums-erlebnis, sondern realisiert sich im Verlauf der gesamten Biographie, indem es in seinem verleblichten Selbst der Welt begegnet und zu ihr in Beziehung tritt. Ein Ich ist nur, wenn es sich zu etwas in Beziehung setzt,

d. h. Ich-Sein ist als Prozess und fortwährendes Entwickeln aufzufassen. Die umgebende Welt ist ihm Aufruf und Chance. Denkt man diesen Tatbestand zu Ende, ist daraus zu schließen: Die ein Ich umgebende Welt ist ein konstitutiver Teil seiner selbst. So hat das Steiners Zeitgenosse Walter Benjamin auch gefasst: Die umgebende Welt sei der Teil des eigenen Lebens, zu dem man in Beziehung trete. – Ein Ich realisiert sich in einer dia-logischen und reflexiven Struktur, in der die Welt der Teil des Ich ist, zu dem es im Idealfall in eine Du-Beziehung tritt. Steiner weist in seinen Gedanken zum peripheren Ich auch darauf hin, dass Individualisierung und Ich-Bewusstsein notwendig mit dem Auftreten des Egoismus verbunden sind. Dieser Egoismus sei nicht durch altruistische Appelle zu überwinden. Er könne aber transformiert werden, indem er auf die umgebende Welt ausgeweitet wird. Es gelte ins Bewusstsein zu heben bzw. zu erkennen, dass sie im eben ausgeführten Sinne eben ein Anteil des Ich ist. Dazu muss – und das ist vielleicht die wichtigste Bildungsaufgabe – der Mensch sich auf die Welt einlassen können bzw. lernen, zu ihr in diverse und intensive Beziehungen zu treten. Folgt man heute dieser Idee, dann steht er den ökologischen und sozialen Problemen nicht gegenüber, sondern sie würden als Teil seiner selbst zu unserem Problem und uns deshalb bedeutend sein. Wenn ich die umgebende Welt als Teil des eigenen Daseins verstehe, dann dehnt sich mein Egoismus sozusagen aus, und aus Selbstbezogenheit wird Weltbezogenheit. Selbstliebe, Menschenliebe und Liebe zum Dasein fallen so zusammen. Gelingt Jugend bzw. kann sie als Phase gelebt werden, in der sich ein Individuum eigenständig zur Welt in Beziehung setzt, um sie als Rahmenbedingung der Selbstwerdung zu erfahren, dann entsteht aus Selbstverortung und Weltbezogenheit Beheimatung in der eigenen Biographie.

Christoph Wegener

Schulische Leistung und ihre Bewertung

»Was tun Sie«, wurde Herr K. gefragt, »wenn Sie einen Menschen lieben?« »Ich mache einen Entwurf von ihm«, sagte Herr K., »und Sorge dafür, dass er ihm ähnlich wird.« »Wer? Der Entwurf?« »Nein«, sagte Herr K. »der Mensch.«¹

Vertauschen wir das Prädikatsverb *lieben* mit *beurteilen*, dann wird Herr K. zum Lehrer, der »Mensch« zum Schüler – und wir sind *medias in res* beim Januskopf der schulischen Leistung und ihrer Bewertung. Was soll letztere sein: anpassende Abrechnung über Geleistetes oder emanzipative Verstärkung von Lernleistungen? Im didaktischen Diskurs werden diese Pole *summative* und *formative* Leistungsbeurteilung genannt.²

Der vorliegende Aufsatz, den der Verfasser einer Anregung von Christoph Holzwarth von der Akademie für Lehrerbildung Dillingen verdankt, widmet sich zunächst einer terminologischen Klärung und symptomatologischen Vertiefung der beiden Leitbegriffe, um dann in seiner eigentlichen Erörterung den Begriff eines »Mysteriums des Willens« vorzuschlagen und abschließend den Aspekt altersgemäßer Feedback-Situationen zu reflektieren.

»Schusters Leisten« und das »Ende mit Schrecken«

Zunächst eine kurze etymologische³ Einführung in den Begriff des *Leistens*. Er kann in zwei Richtungen gedacht werden. Nach der einen geht es um das »Nachkommen einer Pflicht«, verbunden mit dem Moment der Ausdauer (engl. *to last*) – wenn man will, eine Funktion, die sich auch als Leistungsdefinition einer Maschine abbilden lässt⁴ und in *intelligenten* KI-

Einrichtungen (vergl. den Film »Das Haus« 2021)⁵ oder der »versklavenden Usurpation« der »Werkzeuge« zum Ausdruck einer *negativen Utopie* wird, auf die Ivan Illich in seiner Analyse des Industriezeitalters hinweist.⁶

Die andere Herleitung kommt vom Begriff des »Fußes« (engl. *last* – Schusterleisten), also vom Gehen: »einem Ziel, einer Spur folgen«. Im übertragenen Sinn zielt dies auf den Bedeutungsinhalt »Lernen, Lehre« (vergl. *List*). Hier ist – konsequent weitergedacht – die Grundbewegung der Biografie als mit dem Eigenbewegungssinn⁷ verbundener *Lebensplan* im Kontext der Entelechie zu denken.

Es spiegeln sich im Begriff des *Leistens* also einerseits die Tendenz des Verlustes der menschlichen Freiheit durch *totale* maschinelle Entmündigung, andererseits die Erkenntnis des tieferen Sinns des Mensch-*Seins* überhaupt. Diese Stellung des Begriffs zwischen materialistischer Unfreiheit und entelechischer Freiheit – gilt es bei aller Reflexion über Schule und Bildung und also auch beim Leistungs-Bewerten im Bewusstsein zu halten.

Schulische Leistungsbewertung im didaktischen Diskurs

Die Frage nach einer gerechten, angemessenen und aussagekräftigen Bewertungsform schulischer Leistungen wird im didaktischen Diskurs unterschiedlich beantwortet, je nachdem, ob es mehr um die *summative* bürokratisch-obrigkeitliche »Zertifizierungsfunktion der Schule« mit ihrem Fokus auf eine »Zulassungsberechtigung für berufliche Positionen und sozialen Status« geht⁸ oder um den *formativen* entwicklungsfördernden »Prozess des Lernens, des Korrigierens und Beratens«.⁹ Wenn Lehrende in *dialogischer* und *kooperativer Leistungsbegleitung*¹⁰ echtes Fehler-Interesse, Verstehenwollen zeigen¹¹ und Lernende eine engagierte Lernstrategie-Beratung¹² erleben (dürfen), wenn sie sich *gesehen*¹³ wissen, dann können sie den Mut zur individuellen Leistungsbereitschaft entfalten sowie eine wachsende Selbstbeurteilungs-Sicherheit bezüglich ihres eigenen Lernfortschritts gewinnen.¹⁴

Zu lange – und vielfach bis heute – haftete der schulischen Leistungsbewertung die depositäre Ideologie¹⁵ und das defizitäre Trauma des Nicht-Genügens und Nicht-Mitkommens¹⁶ an, erfüllten Schulängste¹⁷ verunsicherte junge Menschen und Stress-Symptome die Lehrer-Seelen.

Gestutzte Flügel hier und zynische¹⁸ Sprüche dort im Lehrerzimmer – *Schulkummer*¹⁹ auf beiden Seiten hat sogar eine eigene Literaturform, die sog. *Schulierzählung*, hervorgebracht.

Dabei ist Leisten ein Lebensprozess und hat grundsätzlich mit emanzipativer Entwicklung zu tun, ein *Menschen drang* und ein *Menschen recht*. Wenn Goethe vor dem Hintergrund der Aufklärung in seinem Märchen von der Grünen Schlange die Frage aufwirft: »*Was ist erquicklicher als Licht? – antwortete diese: Das Gespräch*«. ²⁰ (Man beachte den Komparativ.) Denn *formative* Leistungsbewertungen basieren immer auf einer vertrauensvollen, authentischen *Beziehung*. Ihre Vorschläge regen den eigenen Methodenweg an.

Messen oder Beurteilen?

In den Intentionen des Leistungs-*Messens* und der Leistungs-*Beurteilung* stehen sich zwei Positionen polar – wie zwei Lager – gegenüber. Es ist wesentlich, die Handlungsformen des »Messens« und des »Urteilens« symptomatologisch zu unterscheiden.

Ersteres ist naturwissenschaftlich-physikalischem Denken verpflichtet. Es gibt vor, man könne schulische Leistungen – die immer ein individueller geistig-seelischer Lebensausdruck sind und zugleich eine soziale Wirkung haben – messen, also skalieren. Dieser Ansatz, der vordergründig zu Selektionszwecken nützlich ist, sollte erkenntnistheoretisch auf sein Grundphänomen rückgespiegelt werden. Dieses kann letztlich nichts Anderes als das kosmische Prinzip²¹ sein. Sein Ausdruck ist die Zahl. In der Mysterien-Tradition der ägyptisch-babylonischen Tempelwirtschaft war es das »heilige Geld«, das alle Dinge (Waren) und Leistungen auf Gestirne und ihre irdische Repräsentanz in Metallen bezog.²² So geschah aus Tempelweisheit Gerechtigkeit und »*mit der Steigerung des Transzendenzbewusstseins steigerten sich alle Kräfte des ersten Kulturmenschen*«. ²³ Im Laufe der Zeit wurde dies im Bildungssystem – über die Klosterschulen und die klerikalen Universitäten – sowie in den modernen entfalteteten Wirtschaftssystemen profanisiert und ideologisiert. Doch im angedeuteten ursprünglichen Kontext, dem man das mythologische Bewusstsein²⁴ zuschreibt, findet man das *eigentliche* Verständnis der Ziffern-Note. Die staatlichen

Bildungsbehörden und ihre hierarchische Bürokratie bilden noch – aber sie wissen es nicht mehr – Reste dieser alten theokratischen Legitimation ab.

Eine Leistungs-*Beurteilung* stellt dagegen geschichtssymptomatologisch²⁵ den kulturgeschichtlichen Übergang von den vorderasiatischen Kulturen zum Griechentum dar. Sie vollzieht immer die subjektive Geste des Erkenntnisverfahrens, das nie abgeschlossen ist. Denn es handelt sich um die Wahrheitsfrage; der Zweifel muss ihr als mahnender Begleiter stets innewohnen.²⁶ Sie ist sich ihres vorläufigen Charakters und des Irrtums bewusst. Eine Leistungs-*Beurteilung* ist immer offen für neu hinzutretende Aspekte. Ihr Wesen muss notwendig das der Kommunikation sein.

Im Zeichen der »Spirale«

Im Folgenden soll mit Hilfe des Leistungs-Modells der *Spirale* weitergedacht werden. Coen van Houten geht von einem hinführenden Prozess der Motivation aus, deutet in der eigentlichen Spiralgebärde die »Absonderung«²⁷ der Individualisierung an und folgert aus dem ergebnismäßig Hervortretenden Evaluations-Wirkungen²⁸. Die Spiral-Bewegung spielt dabei als Ur-Phänomen von Lebensprozessen eine bedeutsame Rolle²⁹, weil es um Internalisierung, Individualisierung und Verwandlung geht. Es handelt sich um die *Geste, die das Ohr in der Schnecke, der Darm in seinen Windungen, das Blut im Lungenkreislauf oder auch das wirbelnde Wasser vollführt.*



Die *Spirale* verbindet zwei Bewegungen. Die eine führt aus der – extrinsischen/intrinsischen – Motivation in das Leisten hinein, die andere aus ihm heraus – und weiter. Wie eine Kugel, zwänge sie nicht die Erdschwere zu ballistischer Kurve, immer geradeaus ins Unendliche flöge, so lässt das *Lebensgesetz* im Zeichen der *Regeneration* den Appetit in Sättigung, jede An-

strengung in Ermüdung, alles Schlafen in Aufwachen umschlagen.³⁰ Beim schulischen Leistungsvorgang nun wird die »Versunkenheit« – als Ausdruck des Willens und quasi *Schlafzustand* – neu belebt im Lernprozess der Evaluation. Erst dadurch wird er zum *Reproduktionsprozess*²⁷, mehr noch: zur Kultivierung des ohne dies nur Natürlichen.³¹

Der »dunkle Wald« zwischen Motivation und Evaluation

Was ereignet sich nun, wenn *Leisten* erlebt wird? Man weiß es eigentlich nicht so recht. Leistungs-Motivation (vorher) und Leistungs-Auswertung (nachher) stehen vor einem *black-box*-artigen Zustand. Man tastet herum, weiß, wie man seinen Beginn initiiert hat, sieht (beurteilt), was als Ergebnis herauskommt. Man kann psychisch-physiologische Vorgänge bemerken und gegebenenfalls messen.³² Aber eigentlich ist alles Leisten ein sehr intimer und einsamer Vorgang.

Kinder in ihrem ersten Jahrsiebt nähern sich diesem Vorgang unvertrauend-nachahmend, spielerisch versunken und in steter Anbindung an ihr soziales Umfeld. Schüler:innen durchleben im zweiten Jahrsiebt zunächst mit Begeisterungsbereitschaft mannigfache Gewöhnungen an diese besondere Art der Konzentration; Jugendlichen mutet man dann methodisch vorbereitet mehr und mehr Arbeits- und letztlich Prüfungs-Einsamkeiten zu – sie kennen dieses Gefühl mittlerweile auch aus ihren teils dramatischen adoleszenten Entwicklungs-Erlebnissen. *Leisten* ist also jeweils altersspezifisch zu reflektieren.

Der junge Mensch, der in sein Willens-Leisten geht, erlebt mehr oder weniger bewusst »den dunklen Wald des Abenteuers«³³. *Herausforderungen springen ihn an, Gefahren wollen ängstigen, Blockaden brechen auf, Verzweiflungen drohen zu zerfleischen.*³⁴ Es ist eine »Reise« durch das unbekannte Gefilde des Wollens, bei der es darum geht, ob der »Reisende« über die Voraussetzungen und Mutkräfte verfügt, alle Fähnisse zu bestehen und – ganz wichtig – durchzuhalten (engl. *to last*). Was schließlich mitgebracht wird, ist die Bereitschaft zur Reifung für höhere Aufgaben.

Der höfische Roman³⁵ kennt auf diesem Weg auch Fehler, Unzulänglichkeiten, Ernüchterungen aus noch nicht hinreichend bewältigten Proben und den Schmerz, Rückschläge zu verarbeiten, erneut auszureiten und sich selbst zu finden.

Das Zutrauen des Wissenden trägt den Lernenden. *Parzival* etwa kann seinen Weg nur suchen, weil er sich vom Einsiedler³⁶ innerlich begleitet weiß.

In diesem Sinne sind alle Lehrer:innen als Heranführende auch zu Recht die Auswertenden der jeweiligen schulischen Leistungen. Sie wissen um die individuellen Belastbarkeiten, kennen Mut und Verzagen, bedenken die Schwierigkeiten des Leistens und erfüllen die Aufgabe, mit einer angemessenen *Fehlerkultur*³⁷ den bisweilen schmerzhaften Emanzipationsvorgang zu unterstützen.

»Mysterium des Willens«

Damit ist ein Motiv angesprochen, das im Kontext dieser Betrachtung als »Mysterium des Willens« bezeichnet werden soll. Es ist ein *Verwandlungsmotiv*, von dem Goethe als einer »Mystagogie«³⁸ spricht, wenn er seinen *Faust* in die Abgründe seines unbedingten Tatwillens steigen lässt (hier im Dialog zwischen Faust und Mephisto charakterisiert):

*»um sie kein Ort, noch weniger eine Zeit,/ von ihnen sprechen ist Verlegenheit./ Die Mütter sind es! --- Mütter! --- Schauderts dich?! [...]
--- Wohin der Weg? --- Kein Weg! Ins Unbetretene,/ nicht zu Betretende; ein Weg ans Unerbetene,/ nicht zu Erbittende. Bist du bereit?! [...]
Von Einsamkeiten wirst umhergetrieben./ Hast du Begriff von Öd' und Einsamkeit?«*

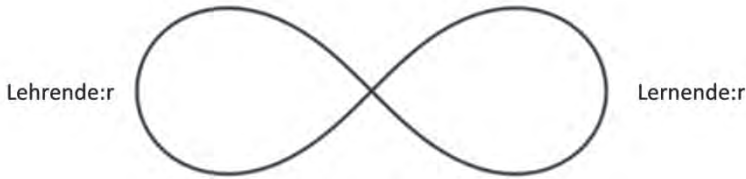
Erkenntnistheoretisch handelt es sich hier um den Bewusstseins-Raum des *Intuitiven*, den die Waldorfpädagogik mit dem Wollen/Willen³⁹ verbindet. Von Bedeutung ist hier unter anderem der lern-psychologische Einbezug der »wirkenden Nacht«⁴⁰ und einer differenzierten Charakterisierung des »unbewussten Bewusstseins«, das in allen Tathandlungen lebt – den physiologischen⁴¹ wie auch den *geistigen* – wenn man etwa an das *Finden von Ideen* oder das *Wiedererinnern* denkt.

Jede Schüler-Leistung, die wir als Lehrende veranlassen, ist in ihrer jeweiligen altersgemäßen, binnendifferenzierten Zu-Mutung ein solcher Willensprozess. Seine latente Dramatik sollte den Lehr-Verantwortlichen

bewusst sein, ebenso das Ziel: die zukünftige Eigenständigkeit des emanzipierten Ichs.

»Neugierig bin ich, ob er wiederkommt.«³⁸

Nach dem »Individualisierungsprozess« wird die Nähe des Ausgangsortes wiedergefunden. Dies ist der Moment, ins evaluative *Gespräch* zu treten. Der sich fortsetzende Ast der *Spirale* beginnt unter dem Aspekt der Kommunikation und Verarbeitung. Zum Erlebnis der *Spirale* tritt die Gebärde der *Lemniskate* hinzu:



Im erörterten Kontext ist sie die Beziehung von Lernenden und Lehrenden. Es liegt auf der Hand, dass die (Autoritäts-)Schwingung eine dynamische sein muss, die der Altersstufen-Reifung differenziert Rechnung trägt.⁴² Eine ausgeglichene »Augenhöhe« und der »externe Blick« auf die eigene Leistung ist das *Ziel*, noch nicht der *Weg*; die jeweiligen Gewichtungen sind zunächst – bei Schüler:innen der Unterstufe – noch ungleichmäßig verteilt. Dies gilt es bei Feedback-Gesprächen zu beachten. So ist die Waldorfpädagogik verpflichtet, basierend auf menschenkundlich begründeter Altersstufen-Didaktik, die verfrühte Einübung eines kritischen Blicks auf eigene schulische Leistungen zu vermeiden.⁴³

Es bedarf des »pädagogischen Blicks«, um in motivierender und differenzierender Weise in die dialogisch-konstruktive Leistungsbewertung zu treten (»Das Gelb hier ist noch ein bisschen blass; das könnte doch sicher noch mehr strahlen – hm?« oder: »Seien Sie genauer! Jede Aufgabe will vertieft gelöst werden – und Sie können das!«) Man sollte sich dabei stets des Empathiepunktes der Lemniskaten-Kreuzung bewusst sein.⁴⁴ So bleibt die *Lemniskate* dynamisch ...

Erwartet wird vom Gespräch über Geleistetes eine befreiende Sachlichkeit, »klare Kante« (Feedback), zugleich wertschätzende Zu-Mutung (»Was

*hättest du besser machen können? Wie kannst du dir die Lern-Aufgabe, das Üben erarbeiten? --- Was halten Sie vom Entwurf eines Lern-Plans, den Sie auch erfüllen werden?»⁴⁵) Und man wird als Pädagog:in immer auch bereit sein müssen, in angemessener, taktvoller Weise mit Leistungs-Blockaden – äußerlich oft als *Leistungsverweigerung* in Erscheinung tretend – umzugehen (»*Wo steckst du fest? – Brauchen Sie Zeit?»*). Dies tritt nicht selten im Jugendalter auf, bei dem Schulen oft den Unterricht und ihre Leistungs-Bewertungen auf Prüfungen ausrichten. Zum falschen Zeitpunkt auf »Leistung« zu bestehen, kann eine zukünftige, jetzt noch scheue Bereitschaft zum Leisten ersticken.*

Schulische Leistungs-Bewertungen werden beobachtet: in ihrem Was und – mehr noch – in ihrem Wie. Eine förderliche (salutogenetische) *Fehlerkultur* im Sinne einer »passenden« Orientierung auf den persönlichen Lernweg ist immer auch soziale Erziehung zu empathischem Takt für alle Teilnehmenden. Der Prozess des *Feedbackens*⁴⁶ ist also selbst Lehr-Inhalt und wird von den Schüler:innen latent »*in doppelten Auftrag gegeben*«.

Deshalb ist es für jede:n Lehrenden unerlässlich, sich immer wieder selbst klarzumachen, dass, wenn Fehler-Hinweise als peinlich, demütigend, kränkend (krankmachend), defizitös »ankommen«, möglicherweise eine entwicklungshemmende Schul-Tradition »*den Atem zusammenpresst*«, deren neuzeitlich-liberaler Ursprung in der puritanischen Prädestinations-Ideologie des Erfolgsstrebens zu verorten ist. Wie frei ist man selbst als Beurteilende:r – von eigenen Schul-Traumata, von Kollegen- und Eltern-Erwartungen, von egozentrischen Erfolgs-Übertragungen, von Stress? Wie viel unerkannte Entfremdung prägt unser Handeln, wie sehr ist man (schon) Vorbild in der Lebens-Kunst der Freiheit?

»Sorge dafür, dass sie *sich* ähnlich werden«¹

Eine salutogenetische und kommunikative Leistungsbewertung ist grundsätzlich am Lebensprozess der jeweiligen individuellen Biografie orientiert. Diese hat immer – latent zunächst, dann bewusster – das freie Selbst zum Thema. Es kann gelingen, man kann es verfehlen.

So ist alle Erziehung und Bildung dem Fernziel der – individuellen – Freiheit verpflichtet. Schulische Leistungen und der Umgang mit ihrer Bewertung werden verkannt (entfremdet), wenn diese spätere Wirkung

nicht vor Augen steht. Sie sind Übungen, Erkräftungen. Entwicklung, Wachsen kennt dabei viele Zustände; sie sind die wahren »Entwürfe«¹ und zeigen sich uns mannigfach individuell, *bildhaft*

als frühlingshell sprudelnde Bäche, stilles Fließen, manchmal (Donau-) Versickerungen (»zwischenzeitlich mal weg, aber ich komme wieder«⁷), manchmal Verunreinigungen durch schädliche Zuleitungen, irgendwann tragendes Strömen. Weit in der Ferne wartet immer das Meer ...

Anmerkungen

- 1 Brecht, Bertolt: Geschichten vom Herrn Keuner, in: Kalendergeschichten, Berlin 1949.
- 2 Vögeli-Mantovani, Urs: Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz, Aarau 1999; ebs. Winter, Felix: Formative Leistungsbeurteilung – Wie geht das? Mit den Lernenden über Qualität und Ergebnisse des Lernens sprechen, in: Zs Gemeinsam lernen, 2016; ebs. ders.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung, in: Zs. PÄDAGOGIK 9/2017.
- 3 Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Straßburg 1915. – Da *Etymologien* die »Wurzeln« von *Sprachfamilien* suchen, sind sie der »organischen Naturwissenschaft« vergleichbar, die in allen Lebenserscheinungen den (Ur-) Typus ergründen will. (vergl. Steiner, Rudolf: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung (GA 2), 1886, Kap. E.16. Die organische Natur.) Diese Erkenntnistheorie liegt auch der »Spurensuche« des vorliegenden Aufsatzes zugrunde, wenn er in das Ur-Erlebnis des Leistens »hinuntersteigt«.
- 4 »Leistung ist der Quotient aus verrichteter Arbeit oder dafür aufgewendeter Energie und der dafür benötigten Zeit.« Aus: Wikipedia, Stichwort *Leistung*
- 5 Der Film von Rick Ostermann setzt ein Paar in einem digital durchprogrammierten Haus auf einer Insel gefangen, das einen eigenen Willen zu entwickeln scheint. Die Frau kann zuletzt gerade noch fliehen, der Mann bleibt eingeschlossen zurück.
- 6 »Hundert Jahre versuchen wir nun schon, Maschinen für die Menschen arbeiten zu lassen und die Menschen für einen lebenslangen Dienst an ihnen zu schulen. Es stellt sich jetzt heraus, dass die Maschinen nicht machen, was wir wollen, (...) dass die Maschinen die Menschen versklaven. Weder eine Diktatur des Proletariats noch eine Freizeitgesellschaft kann sich der Herrschaft der immer weiter expandierenden industriellen Werkzeuge entziehen.« In: Illich, Ivan: Selbstbegrenzung (Tools for Conviviality). Eine politische Kritik der Technik, 1973.

- 7 Soesman, Albert: Die zwölf Sinne. Tore der Seele, Zeist 1994. Soesman sieht in der bewussten *Eigenbewegung* die unbewusstere Ahnung eines vorgeburtlichen »mitgebrachten« *Lebensplans*, der im jeweiligen Schicksal und bedeutsamen Lebensbegegnungen »wiedererkannt« werden kann.
- 8 Nerowski, Christian: Leistung und Gerechtigkeit, Vortrag Lehreraakademie Dillingen, 11/2021.
- 9 Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München 1999.
- 10 Ruf/Keller/Winter: Besser lernen im Dialog, Seelze 2008.
- 11 Hattie, John: Lernen sichtbar machen (Visible Learning) 2013.
- 12 Biermann, Christine: Von Lernberichten zu Noten. »... *auch Noten sollten jeden Einzelnen berücksichtigen*«, in: Zs. PÄDAGOGIK 9/2017; ebs. de Vries, Frank: Lernbegleitung und Kompetenzerwerb in der Oberstufe der Waldorfschule. Ein Praxisbuch, edition waldorf 2022, S. 23 ff.
- 13 Greiner, Johannes: Der pädagogische Blick. Wie wir Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg begleiten können, Stuttgart 2020; ebs. Haupt-Mukrowski/Wakker/Bohl: Diagnostik und Leistungsbeurteilung in integrierten Schulformen. Befunde und Folgerungen aus dem Forschungsprojekt WissGem, in: Zs. PÄDAGOGIK 9/2017; ebs. Maier, Uwe: Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn, 2015.
- 14 Beutel/Bondick/Xylander: Leistungsbeurteilung. Pädagogische Spielräume nutzen und gestalten, in: Zs. PÄDAGOGIK 9/2017; ebs. Jacobsen, Sabine: Leistungsrückmeldung als Dialog und Reflexion. Was bedeutet das für Lernkultur und Lehrerrolle? in: Zs. PÄDAGOGIK 9/2017; ebs.: Frisk, Göran: Der Baum der Erkenntnis, Halmstad 1998.
- 15 Freire, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1970. Freire führt die »Kultur des Schweigens« – später korrigiert: des *Lärms* – auf den entfremdenden Unterdrückungscharakter des »Bankiers-Konzepts« zurück, das Teilhabe am sozialen Erfolg an *Bildungs-Depots* misst. Ähnlich Illich, Ivan: Schulen helfen nicht, New York 1970: »*Ich ... behauptete, dass einer der Gründe für die Frustrierung der Mehrheit die fortschreitende Durchsetzung des »liberalen Mythos« ist – die Annahme, dass Schulbildung die Integration in die Gesellschaft gewährleistet.*«
- 16 Degenhardt, Franz Josef: Ballade vom verlorenen Sohn, 1977.
- 17 Krampen, Günter: Zur Vermeidung schlechter Noten bei Schülern, in: Praxis und Forschung, 1986; ebs. Schreiber, H.: Gegen Prüfungen und Noten, in: Zs. Für Philosophie und Pädagogik 6, 1899; ebs. Steiner, Rudolf: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293) 1919, 13. Vt. gegen das »*aufstauende Lernen, das immer vor dem Examen betrieben wird. Die Folge ist, dass einem das Büffeln oder Ochsen zum Examen den Schlaf zerstört, dass es in unser*

- normales Menschendasein Unordnung hineinbringt.*«; ebs. Ingenkamp, Karlheinz: Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung, Weilheim/Basel 1971
- 18 Janke/Erdmann/Boucsein: Der Stressverarbeitungsfragebogen, in: Ärztliche Praxis 38, 1978, listet 16 Stressverarbeitungsstrategien von Schülern nach Erhalt einer schlechten Note – von »Bagatellisierung« über »Aggression nach außen (gegen den Stressor), Selbstbemitleidung, Resignation, körperliche Symptome, Einnahme von Genussmitteln und Pharmaka« etc. auf, die man auch bei Lehrer:innen finden kann, nicht selten als Burnout-Maskierung durch Zynismus (Anm. Verf.).
 - 19 Pennac, Daniel: Schulkummer, Paris 2007.
 - 20 Goethe, Johann Wolfgang, Das Märchen (1795). Unterhaltung des goldenen Königs mit der grünen Schlange.
 - 21 Steiner, Rudolf: Grundlinien einer Erkenntnistheorie (GA 2) Kap. E.16. Die anorganische Natur. *»Wissenschaftliche Befriedigung wird uns von einer Ansicht erst dann, wenn sie uns in eine abgeschlossene Ganzheit einführt. Nun zeigt sich aber die Sinnenwelt als unorganische an keinem ihrer Punkte als abgeschlossen, nirgends tritt ein individuelles Ganzes auf. (...) Nur in ihrer Allheit ist sie abgeschlossen. Wir müssen daher streben, um ein Ganzes zu haben, die Gesamtheit des Unorganischen als ein System zu begreifen. Ein solches System ist der Kosmos.«*
 - 22 Schweggenhäuser, Hans Georg: Das kranke Geld. Vorschläge für eine soziale Geldordnung von morgen, Stuttgart 1971.
 - 23 Fischer, Hugo: Die Geburt der Hochkultur in Ägypten und Mesopotamien, Stuttgart 1960.
 - 24 Wilber, Ken: Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision, Boston 1995, Kap. 5. Das Emergieren der menschlichen Natur.
 - 25 Steiner Rudolf: Geschichtliche Symptomatologie (GA 185), 1918, 1.Vt.
 - 26 Unvergesslich bleibt dem Verfasser – als jungem Waldorflehrer – die angelegentliche Mahnung des alten Schulrats Klotz in Kiel bei der Beurteilung der mündlichen Realschulprüfungsleistungen: *»Kollegen, bedenken Sie immer beim Bewerten: Tun wir dem Schüler möglicherweise Unrecht?«*
 - 27 Steiner, Rudolf: Das Rätsel des Menschen. Die geistigen Hintergründe der menschlichen Geschichte (GA 170) Dornach 1916, 7. Vt.
 - 28 van Houten, Coenraad: Erwachsenenbildung als Willenserweckung, Stuttgart 1993.
 - 29 Soesman, Albert a.a.O., Kap. 5. Der Gehörsinn.
 - 30 Steiner, Rudolf (GA 293), 2.Vt., spricht von *»keimhaft bleibendem Willen«*, der – wenn nicht durch hypotaktisch-reflexive Vorstellung in seiner parataktischen Vorwärtsbewegung immer wieder gebrochen – ungebremst die Tendenz zur Vergeistigung (Tod) fortsetzen würde; wie es ja das Gesetz des Lebens ist, nichts *ununterbrochen* tun zu können (zu dürfen).

- 31 Bleibe es nur dies, »so würden wir uns unter dem Einfluss unserer Instinkte animalisch entwickeln.« Im Vorstellen, Evaluieren »gliedern wir in unsere bloßen Instinkte die Ideale, die moralischen Ideale. (...) Daher ist moralische Entwicklung immer etwas Asketisches.« Zitate aus: Steiner, Rudolf (GA 293), 5. Vt.
- 32 Vergl. die sog. REM-Phasen beim Schlafen: Man bemerkt innere Tätigkeit; über deren individuellen *Inhalt* kann der Nachweis der »schnellen Augenbewegung« allerdings nichts aussagen.
- 33 ... im ritterlichen Bild der Angriffs-Zielrichtung zur *geistigen Welt* (Gralsburg Munsalväsche), zur Vereinigung mit ihr, indem er »einen Wandel bietet, den man draußen vor dem Wald den Tod nennt.« In: Wolfram von Eschenbach, Parzival, 9. Buch.
- 34 Goethe, Johann Wolfgang: Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt (1792), beschreibt ähnlich die inneren Erlebnisse des Naturforschers als »Raubüberfall im Gebirge«, »denn beim Übergang von der Erfahrung zum Urteil, von der Erkenntnis zur Anwendung ist es, wo dem Menschen gleichsam wie an einem Passe alle seine inneren Feinde auflauern: Einbildungskraft, Ungeduld, Vorschwindigkeit, Selbstzufriedenheit, Steifheit, Gedankenform, vorgefasste Meinung, Bequemlichkeit, Leichtsinn, Veränderlichkeit, und wie die ganze Schar mit ihrem Gefolge heißen mag, alle liegen hier im Hinterhalte und überwältigen unversehens sowohl den handelnden Weltmann als auch den stillen, von allen Leidenschaften gesichert scheinenden Beobachter*.« (*Man darf auch hier den Lehrer mitdenken.)
- 35 Auch Artusroman genannt, weil Ausfahrt und Rückkehr mit der *Tafelrunde* verbunden sind. Formprägend wurde in seiner Hochblüte der sog. »doppelte aventure-Weg«: Der ritterliche Held erlangt in einem ersten Kursus alle äußeren Kompetenzen und Ehren, muss sich dann aber – nach einer Krise – in einem zweiten Kursus die inneren Qualitäten seiner Individualität (Selbstkompetenz) erarbeiten – ein Herz-Kreislauf sozusagen, ein dionysischer Initiations-Prozess des »Stirb und werde!« – und der *Spirale!*
- 36 Sein Name ist *Trevrizent*. An dieser Stelle sei vermerkt, dass Parzival auch ununterbrochen von der Liebe seiner Frau *Kondwiramurs* begleitet wird, die auf ihn wartet – ähnlich wie später in Ibsens »Peer Gynt« *Solveig*. (Die Lektüre des »Parzival« und des »Faust I/II« ist Literaturstoff der 11. und 12. Klassen.)
- 37 Unvergesslich auch die wiederholte Erinnerung des Nürnberger Dozenten Dr. Hans Moritz: »Fehler sind unsere Freunde! Sie meinen es gut mit uns – seien Sie gut zu ihnen! (zu sich selbst)«
- 38 Goethe, Johann Wolfgang: Faust II, 2. Akt, Finstere Galerie, V. 6249 ff: »Du sprichst als erster aller Mystagogen,/ die treue Neophyten je betrogen;/ nur umgekehrt. Du sendest mich ins Leere ...«
- 39 In diesem Zusammenhang ist Steiners Willens-Charakterisierung von derjenigen zu unterscheiden, »die Schopenhauer geahnt hat« (Steiner, GA 293, 2. Vt.), der in allen Willensäußerungen die *Objektivationen des Willens* sieht und damit den Willen als – an sich dumpfen – Lebensdrang definiert; vergl. ders.: Die Welt als

- Wille und Vorstellung (1819/44). Steiner sieht den Willen geistig-seelisch in der Handhabung des Ichs; deshalb kann er die pädagogische Frage stellen: »*Was vom Unterricht und der Erziehung wirkt auf die Willensnatur des Menschen?*« (ebd.)
- 40 Loebell, Peter: Den Tag-Nacht-Rhythmus bewusst in den Lernprozess einbeziehen, <https://www.waldorfschule.de>, 23. 7. 2013.
- 41 Es sei hier beispielsweise auf den weisheitsvoll-rätselhaften Verwandlungsvorgang des Verdauens hingewiesen.
- 42 Sie geht etwa bei Schulkindern des 2. Jahrsiebts vor dem 9. Lebensjahr (*Rubikon*) von einer Autoritäts-*Nachfolge* aus, einem sympathetischen Vertrauens-*Bedürfnis*; bei jugendlichen Schüler:innen muss sich dann die fachliche und menschliche Autorität vor prüfenden und kritischen Blicken bewähren, denn der Grund vieler Provokationen ist oft nur Ausdruck der latenten Frage nach der Ich-Qualität des Erwachsenen. »*Da tritt uns eben ein pädagogisches Gesetz entgegen, das ja in aller Pädagogik erscheint. Das ist dieses, dass wirksam ist in der Welt auf irgendein Glied der menschlichen Wesenheit, wo es auch immer herkommt, das nächsthöhere Glied, und dass es nur dadurch wirksam zur Entwicklung kommt.*« (Steiner, Rudolf: Heilpädagogischer Kurs, GA 317, 2. Vt.)
- 43 Richter, Tobias: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, Stuttgart 2003. – In den sog. Lernentwicklungs-Gesprächen der Regelschulen wird die waldorfpädagogische Jahrsiebt-Differenzierung, besonders des Autoritäts-Wandels (Rubikon) und des Kausalitäts-Erwachens um das 12. Lebensjahr nicht expliziert thematisiert. So werden Kinder schon sehr früh zum *kritischen* Blick auf ihre schulischen Leistungen aufgefordert; eine – möglicherweise – Verfrühung, die eine latente Einübung des *fremden* (Beurteilungs-)Blicks, und damit – als Leistungs-Ideologie – das Gegenteil von Emanzipation bedeuten kann.
- 44 Das *lemniskatische Gespräch* über Erlebtes (*Leisten*) und *Geleistetes* mag je nach Entwicklungsalter unterschiedlich gewichtet und veränderbar sein – aber »*dazwischen entwickeln wir die Gefühlswelt, die ein fortwährendes Wechselspiel – Systole, Diastole – von Sympathie und Antipathie ist.*« (Steiner, GA 293, 2. Vt.) Im wahrnehmenden Fühlen eignet sich die pädagogische Begegnung.
- 45 Gallin/Ruf: Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 1. bis 3. Schuljahr, Zürich 1995.
- 46 Eine differenzierte Sicht auf das Feedback als Rückmeldung nimmt der Akademiebericht Nr. 525 der Lehrerakademie Dillingen vor: Der Bogen spannt sich vom Interesse zeigenden *informellen* über das *personen-* (Lob etc.) und *sachbezogene* Feedback zum – intensiven, aber zeitaufwändigen – *Feedbackgespräch*. John Hattie a. a. O (2013) geht noch einen Schritt weiter: »*Wenn Lehrpersonen Feedback von den Lernenden einfordern – oder zumindest offen sind gegenüber dem, was Lernende wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt –, dann können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden und wirksam sein.*«

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Matthias Kirchoff

Mehr als nur »'n bissle 'ne Übung« ...

Der »Prozess gegen Hagen« in der Nibelungenepoche der 10. Klasse

Der Begriff »Prozess« hat bekanntermaßen allerlei Facetten, und viele davon sind für den Literaturunterricht bedeutsam. »Procedere«, lateinisch für »fortfahren, voranschreiten«, ist zunächst einmal das, was jegliche Tätigkeit – und so auch Unterricht – im Zeitverlauf zu tun hat. Dass damit ein gewisses (pädagogisches) Ziel verbunden ist, nämlich letztlich das, was mit dem großen Begriff der »Entwicklung« verbunden ist, ist zwar einigermaßen banal, aber eben doch wert zu betonen. Das englische »to process« – etwa in Bezug auf Fotografien – bedeutet ja ebenfalls unser Verb »entwickeln«. In Bezug auf den Literaturunterricht (aber z. B. auch das Fach Musik oder Eurythmie) kann man sagen, dass eine besondere Beziehung zum Prozessualen auch durch den Gegenstand selbst hergestellt wird. Literatur ist Zeitkunst – jegliche Darstellung und Erzählung, auch des eigentlich Synchronen, braucht die Aufeinanderfolge von Wörtern und damit den buchstäblichen »Vorgang« des Voranschreitens. So stellt Theodor Fontane an den Anfang seiner »Effi Briest« (1894/95) eine sehr ausführliche Beschreibung einer Hausfassade – also ein Bild, das sich dem Betrachter eigentlich synchron erschlösse, wenn das Bild nicht im Medium der Literatur daherkäme, in dem die notwendige Folge von Sätzen eben doch Leszeit beansprucht. Literatur betreibt also (genau wie Pädagogik) letztlich das »Voranschreiten« in der Zeit im Medium der Sprache, um die »Entwicklung« von Vorstellungen und Verstehensprozessen zu befördern.

Aber auch das Konzept »Prozess« im engeren Sinne und dessen Methode kann man für den Literaturunterricht nutzbar machen – konkret: den Gerichtsprozess. Damit positioniert man die SchülerINNen im Spannungsfeld von Zeit, Sprache, Vorstellung und Kognition, was ja den Zielsetzungen (nicht nur) der Waldorfpädagogik entspricht. Dass Gerichtsprozesse gerade in fiktionaler Literatur auch Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, Selbstfindung und des Weltverstehens sind, ist z. B. in den doppeldeutigen Titeln von Franz Kafkas »Der Process« (1914/15) oder Juli Zehs »Corpus delicti. Ein Prozess« (2009) mit angelegt. Äußere Gerichtsprozesse befördern innere Gedankenprozesse. Und das lässt sich – gerade für Heranwachsende, die zwangsläufig äußere Regeln und innere Befindlichkeit justieren lernen müssen – gewinnbringend nutzbar machen.

So empfinde ich es als mehr denn bloß eine attraktive Spielerei, seit Jahren am Ende der Nibelungenliedepoche in Klasse 10 einen »Prozess gegen Hagen« zu führen, also u. a. den Mörder Siegfrieds, und zwar als Klassen-Inszenierung, die auch protokolliert wird. Ziel dieser Hauptunterrichtseinheit ist es nicht allein, durch die Freude am freien und kreativen Erschließen des – durchaus anspruchsvollen und »fernen« – Nibelungenstoffes eine nachhaltige Sicherung der gelernten Inhalte zu betreiben. Vielmehr müssen sich die SchülerINNen selbst in mancherlei Prozess begeben: etwa den der Bewertung von Schuld und angemessener Strafe, den der Herstellung von Kontexten, den der Identifikation oder Distanzierung von Personen und ihrem Handeln und – nicht zuletzt – den Prozess der Findung einer eigenen Prozess-Sprache. Diese bewegt sich zwischen dem mittelhochdeutschen Originaltext, seiner ebenfalls den SchülerINNen sprachlich fernen Übersetzung, den Ansprüchen an einen formal und damit auch sprachlich korrekten Strafprozess, den Spezifika der Sprache einer gewählten Figurenrolle und schließlich der gewohnten Denk- und Kommunikationssprache der Jugendlichen.

Dies alles ist ebenfalls sehr prozessual.

Die wenigen »Regeln« des Prozesses gegen Hagen seien kurz vorgestellt – sie wären ohne weiteres auf andere literarische Gegenstände übertragbar, wie ich schon einmal an Friedrich Schillers »Verbrecher aus verlorener Ehre« ausprobiert habe. Die Kernannahme ist, dass die jeweilige Figur – hier Hagen – die Zeiten überdauert habe und vor einem bundesdeutschen

Gericht der Gegenwart stehe (ein Gericht der Entstehungs- und Handlungszeit kommt m. E. etwa aufgrund der dann im Raum stehenden Todesstrafe nicht in Frage). Da allein Mord in unserem Rechtssystem nicht verjährt, muss dem Angeklagten also im Prozess auf der Basis des Textes Mord nachgewiesen werden. Hierfür werden spätestens am Tag davor einige »Hauptdarsteller« bestimmt, die sich in der Regel problemlos finden lassen – bei größerem Andrang kann man einige Rollen auch doppelt mit Teams besetzen. Vor allem benötigt werden die (jeweils natürlich in beiderlei Geschlecht besetz- und benennbaren) Rollen: Richter, Staatsanwaltschaft (Team möglich), Verteidigung (Team möglich), Angeklagter, Zeugen (naheliegend: Brunhild, Kaplan, Etzel sowie, falls nach ihrer Tötung im Text »auferstanden«, Kriemhild, Gunther oder Rüdiger; auch exzentrischere Auftritte wie z. B. die Flussfrauen aus der Donau sind denkbar und durchaus beliebt). Die Lehrkraft protokolliert den Prozess (vom Protokollieren durch SchülerINNen bin ich abgekommen) und gibt ggf. inhaltliche Hinweise – sofern sich nicht ein »Textaufpasser« in der Klasse findet, was meist der Fall ist –, der Rest der Klasse gibt als Gremium der Geschworenen dem Richter abschließend eine nicht-bindende Empfehlung. Der Prozess soll sich ungefähr an den Gesetzen und dem »Procedere« bundesrepublikanischer Strafprozesse orientieren, der Richter sollte sich vorab darüber schlau machen. Inwiefern hier auch gewisse Freiheiten entstehen können, ist wohl eine Sache des Klassenfluidums.

Wenn ich die Prozesse gegen Hagen, die ich an knapp einem halben Dutzend Waldorfschulen durchgeführt habe, zu überblicken versuche, so fällt zunächst das Bemühen aller Klassen um strukturierte und regelgerechte Durchführung auf; niemals ist mir der Versuch begegnet, den Prozess zu einer reinen Klamaufveranstaltung umzuwidmen. Auch bei der Urteilsfindung herrschte in der Regel – bei aller Kreativität – einige Ernsthaftigkeit, meist wurde Hagen zu lebenslanger Haft verurteilt, allerdings ergänzt um Zusätze wie Sicherheitsverwahrung (Backnang), Psychotherapie (Stuttgart), aber auch Liegestützen (Lübeck). Dass Hagen in Schwäbisch Hall mit »drei Jahren auf Bewährung« (!) davonkam, hatte v. a. mit Zweifeln an der Glaubwürdigkeit der Zeugen zu tun. Das Bemühen um Textnähe gewährleistete meist ein eifriger Textaufpasser, es wurde freilich bisweilen auch auf die Verlässlichkeit oder Autorität der Textquelle reflektiert. So entstanden korrekterweise Zweifel an der Beweiskraft mancher

Aussagen im Nibelungenlied, da es sich ja um über Jahrhunderte verformte mündliche Erzählinhalte handele. Auffällig ist bei aller strukturellen Fokussierung auch die Freude am freien Anwenden der Textelemente zur Erzielung komischer Brechungen, oft auf hohem Kenntnissniveau: So berief sich der Backnanger Hagen darauf, den Kaplan bei seiner »Rettungsaktion« irrtümlich zu fest geschlagen zu haben, weil er ja nur ein Auge habe – eine Anspielung auf die klassische, auf den »Waltharius« zurückgehende Ikonographie Hagens, die im Nibelungenlied aber gar nicht erwähnt wird. Gleiches gilt, wenn sich der Lübecker Gunther für seinen Mordauftrag inhaltlich richtig damit verteidigt, er sei »halt ein schwacher König«. Insbesondere, wenn die moderne, sachlich-empirische Korrektheit bezweckende Gerichtssituation mit den mittelalterlichen, z.T. mythischen Elementen des Nibelungenstoffes kontrastiert wird, wächst die Kreativität der SchülerINNen: So wurde bei der Klärung der Personenangaben Kriemhilds Nachname mit »von Hunnenland« angegeben, der Wohnort der Flussfrauen lautete »Donau« und das Alter der mythischen Geschöpfe war nach längerem Überlegen »4800 Jahre«. Dass sie nicht wie Flussfrauen, sondern wie -männer aussähen, wie die Verteidigung anmerkte (tatsächlich waren es zwei starke Jungs in Frauenrolle), wurde mit: »Sie haben uns noch nicht im Wasser gesehen!« gekontert. Insbesondere wird dieses Spannungsverhältnis zwischen moderner Realität und mythisch-vergangener Erzählwelt durch Hagen beansprucht: So benutzte er in Backnang die richterliche Erwähnung der Bahrprobe (Bluten der Wunden eines Mordopfers in Gegenwart des Mörders), um die Eignung des Vorsitzenden zu hinterfragen (»Glauben Sie etwa an Bahrproben?«), was dieser dann bei Gelegenheit umdrehte, als sich Hagen textgemäß auf »Gottes Hilfe« für den Kaplan berief (»Ach, also an Gottes Hilfe glauben Sie?«). Hagen nahm später für sich in Anspruch, »nicht abergläubisch« zu sein, also keineswegs der Prophezeiung der Meerfrauen geglaubt und deshalb einen Mordversuch am Kaplan unternommen zu haben. Und natürlich berief sich Hagen in praktisch allen Prozessen darauf, dass Totschlag oder Mordversuch verjähre, er sich nach 800 Jahren nicht mehr richtig erinnern könne, in seinem Alter nicht mehr prozessfähig sei oder seit damals ein unbescholtenes Leben geführt habe.

Und die Sprache? Bemerkenswert und erfreulich ist, dass der »Prozess gegen Hagen« auf verschiedenen Ebenen die situationsgerechte Sprachverwendung schult und zugleich zum reflektierten Spiel mit ihr einlädt. Dies wird sowohl 1) auf der Ebene der Kommunikationssituation deutlich wie auch 2) hinsichtlich der Figurenzeichnung und speziell 3) der Markierung von misslichen Situationen für die jeweils handelnde Rolle. Ersteres – das Bemühen, sich gerichtsangemessen auszudrücken – ist wohl selbsterklärend. Die SchülerINNen versuchen (in der Regel erfolgreich), sich oberhalb des gängigen Sprachniveaus präzise und sachlich auszudrücken, um den Prozess realitätsnah durchführen zu können. Die Lizenz zu Stilbrüchen, meist zur Erzielung komischer Effekte, ist dabei aber gegeben. Beim zweiten Punkt – der Figurenzeichnung vermittels Sprache (was z. B. eine wesentliche Erfordernis gestaltender Interpretationen ist, die in späteren Prüfungen vorkommen) – sind es v. a. die Rollen des Richters, des Kaplans und mitunter auch Kriemhilds, die auf diese Weise konturiert werden. Die Sprache des Richters ist formelhaft (z. B. »Ich erteile Ihnen das Wort!«, »Im Namen des Volkes ergeht folgendes Urteil!«), öfters autoritär und fast durchgehend sachlich. Der Kaplan hingegen wird durch – bisweilen absichtlich übersteigerte – Floskeln (fast immer »mit Gottes Hilfe«, »der Herr«, »Verstoß gegen Gottes Gesetz« etc.) charakterisiert, und Kriemhild spricht meist sowohl im Wortlaut als auch der Sprechweise dezidiert erregt, unsachlich und tendenziös über Hagen. Der dritte genannte Punkt scheint mir der überraschendste zu sein: Die SchülerINNen haben durchaus ein Gespür dafür, wann es für ihren jeweiligen Charakter bzw. Mandanten »eng wird«, und sie markieren diese Situation dann sprachlich – etwa durch stilbrechende Umgangssprache, Untertreibungen, Diminutive, verkürzte Syntax, Wortneuschöpfungen und/oder Dialekt. So antwortete der Backnanger Hagen, angesprochen auf die Ermordung Siegfrieds, dies sei »'n bissle 'ne Übung« gewesen. Gunther erwiderte auf die Frage, ob er den Auftrag zu diesem Mord gegeben habe, die Antwort sei ihm »ein bisschen unangenehm«, der Schwäbisch Haller Anwalt Hagens sprach in Bezug auf den Mordversuch am Kaplan von einem »Schiffsunfall« und in Lübeck erklärte Hagen seinen hinterhältigen Mord an Siegfried (Wurf des Speeres hinter einem Baum) damit, er sei eben ein »Baumfreund«.

Man mag damit den »Prozess gegen Hagen« als sowohl dem Literaturunterricht wie auch dem spezifischen Lerngegenstand angemessenes, aber

auch der pädagogischen Zielsetzung an (Waldorf-)Schulen entsprechendes Lernmodell ansehen. Der »Prozess« hat seinen Ort sinnhaft am Schluss der Arbeit mit dem Nibelungenlied; er ermöglicht u. a. durch variierendes und zugleich textbasiertes Spiel, zudem durch komische Effekte und – nicht zuletzt – durch die Modulation von und Reflexion auf Sprache ein erweitertes Verständnis des Stoffes und seine tiefere gedankliche Verarbeitung und Speicherung.

Katharina Neutzling

Die erste Geschichtsepoche in der 5. Klasse

Vom Jäger und Sammler zu den ersten Hochkulturen der Menschheit

In meiner Masterarbeit setzte ich mich mit dem an Waldorfschulen praktizierten Einstieg in den Geschichtsunterricht auseinander, der im 5. Schuljahr vorgenommen wird. In dieser ersten bewussten Begegnung mit dem Fach Geschichte beschäftigt sich der Unterricht mit den frühgeschichtlichen Kulturen der Menschheit und stellt bildhaft den Übergang von einem Leben in jagenden und sammelnden Stammesgemeinschaften über den sesshaft gewordenen Bauern zu den ersten Städte- und Reichsgründungen der frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens dar. Es geht in der ersten Geschichtsepoche also darum, ein Bild des Lebens vor der Sesshaftwerdung zu zeichnen und eine Vorstellung von den darauffolgenden kulturellen Veränderungen in den Schüler:innen wachzurufen, die Menschen zu Stadtbewohnern werden ließen. Mit anderen Worten: Es wird der Prozess nachempfunden, wie der Mensch sich immer stärker mit den materiellen Gegebenheiten der Erde verband und diese denkend zu durchdringen begann. Hauptziel dieser Epoche sollte es folglich sein, bei den Schüler:innen ein Gefühl für diesen umfassenden Wandel hervorzu-rufen. Dabei ist an den Waldorfschulen auch heute noch eine starke Orientierung an den kulturgeschichtlichen Vorstellungen Rudolf Steiners zu beobachten, was konkret bedeutet, dass sich die erste Geschichtsepoche noch immer an den von Steiner beschriebenen Kulturepochen Alt-Indien, Ur-Persien, Mesopotamien sowie Ägypten ausrichtet.

Mein Interesse für eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser ersten Geschichtsepoche wurde durch meine persönliche Erfahrung geweckt, dass diese Bezugnahme nicht nur in der Begleitliteratur für die Klassenlehrer:innen zum Ausdruck kommt, sondern sie auch Eingang in den Unterrichtsalltag findet, was ich sowohl in meiner eigenen Zeit als Schülerin an einer Waldorfschule als auch während meiner Tätigkeit als Klassenlehrerin immer wieder beobachten konnte. Ich selbst hatte noch keine Gele-

genheit, diese Geschichte Epoche zu unterrichten, da ich meine Doppelklasse an der Waldorfschule in Meran erst in der 5./6. übernommen hatte, allerdings brachten mich auch die Erzählungen der Schüler:innen zu ihren Erinnerungen an diese Epoche zum Nachdenken. Doch was genau erschien mir in meinen ersten Auseinandersetzungen mit dem Thema problematisch? Beispielhaft sei hier der an Waldorfschulen teilweise noch immer umgesetzte Einstieg in die erste Geschichte Epoche genannt, der sich in der Darstellung eines lebhaften Bildes der Kultur des alten Indiens realisiert, in welcher unter anderem die Veden, der Mythos von Manu, das Kastenwesen und sogar Buddha einen großen Raum einnehmen. Diese Aussage kann nicht systematisch belegt werden, sie spiegelt lediglich meine Erfahrungen, welche ich in den vergangenen Jahren an verschiedenen Waldorfschulen gemacht habe. Allerdings ist festzuhalten, dass diese Vorgehensweise auf eine lange Tradition zurückgeführt werden kann und sie auch noch heute in der Begleitliteratur zum Geschichtsunterricht von Christoph Lindenberg¹ sowie an einzelnen Ausbildungsstätten für Klassenlehrer:innen angeregt wird. Doch sind Erzählungen zum Kastenwesen und die Geschichten von Manu oder Buddha tatsächlich geeignet, die Kultur vor der Sesshaftwerdung zu erschließen? Und lässt sich diese Kulturphase auf Indien begrenzen oder müssen wir viel eher von einem weltweit in vielen Variationen stattfindenden Prozess ausgehen? Für mich stellt vor allem die Feststellung, dass gerade die Charakterisierungen Steiners zu Alt-Indien stark von den gegenwärtigen Vorstellungen der Geschichtswissenschaft zur frühesten Geschichte der noch nicht sesshaft gewordenen Menschheit abweichen, die Forderung nach einer Neuorientierung. Auch die von Steiner beschriebenen Merkmale der Ur-Persischen Kultur weichen von den aktuellen historischen Erkenntnissen ab. Das Hauptaugenmerk meiner Arbeit richtete sich somit vor allem auf die Handhabung der ersten beiden hier genannten Kulturepochen. Die Vorstellungen Steiners zu Mesopotamien und Ägypten weichen nicht so gravierend von den Ideen der Geschichtswissenschaft ab, trotzdem fanden sie der Vollständigkeit halber Eingang in meine Arbeit.

Bevor ich näher auf die inhaltlichen Aspekte meiner Arbeit eingehe, möchte ich betonen, dass es mir an keiner Stelle darum ging, Steiners Ideen und Anregungen als veraltet zu verwerfen und ihnen ihre Gültigkeit abzuspochen. Allerdings kann die Waldorfbewegung in meinen Augen

auch nur dann ihre Qualitäten beibehalten, wenn sie den Austausch mit anderen Disziplinen fördert und die Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse offen in ihre Überlegungen einbezieht. Es scheint für eine Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik unerlässlich, mit der Zeit zu gehen, neue Forschungsergebnisse zu berücksichtigen und sich im Rahmen der Anthroposophie damit auseinanderzusetzen. Robin Schmidt formuliert diese Forderung so:

Im Fall der historischen Untersuchung von Anthroposophie fordert sie eine immer neue Entscheidung, was Anthroposophie ihrem Wesen nach ist, und was lediglich ihr zeitliches Beiwerk. Das historisch für immer und für eine Gemeinschaft festzulegen, hieße, Anthroposophie zum Dogma zu machen und sie damit auf eine Vergangenheit festzulegen. Kurz gesagt: Was Anthroposophie war, ist und sie sein kann, steht gar nicht fest, sondern ist immer neu eine Forschungsfrage. Diese Frage einmalig für immer zu beantworten hieße scheitern, ebenso wie sie unbeantwortet zu lassen. Forschung heißt – meines Erachtens – sich diesem Paradox zu stellen.

Dementsprechend bestand das Hauptziel meiner Masterarbeit vor allem darin, zu untersuchen, ob die Ideen Steiners mit den neusten Erkenntnissen der Geschichtsforschung so verbunden werden können, dass nicht nur ein interessanter, sondern auch ein, auf wissenschaftliche Erkenntnisse aufbauender Unterricht entsteht. Eine bereichernde Lösung könnte dabei das Aufzeigen möglicher Verbindungen zwischen Steiners Geschichtsauffassung und den geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen von heute bieten, wobei vor allem der offene Dialog beider Konzepte zielführend zu sein scheint.²

Aus dieser Forderung ergeben sich folgende Fragestellungen, welche bei einer Überarbeitung der ersten Geschichtsepoche in der 5. Klasse unerlässlich sind: Wie könnte der gegenwärtig Unterrichtende, welcher heute, also ein Jahrhundert nach der Entstehung der ersten Waldorfschule, die Unterrichtsgestaltung und -vorbereitung eigenständig erarbeitet und verantwortet, mit Steiners Kulturstufenmodell und seinen Angaben zum Geschichtsunterricht umgehen? Sollten die Darstellungen im Unterricht einer 5. Klasse von Steiners Kulturepochen ausgehen oder ist es geboten, als

Grundlage die aktuellen historischen Forschungsergebnisse heranzuziehen und diesen Steiners Aussagen als anregende Ideen für die Vorbereitungen der Klassenlehrer:innen hinzuzufügen? Wie sollte mit der sich auftuenden Diskrepanz zwischen dem Kulturstufenmodell Steiners und den Aussagen der Geschichtsforschung umgegangen werden und wie können die aktuellen Erkenntnisse, seit Steiner konnten die Archäologen nämlich zahlreiche wichtige Funde verzeichnen, die das Verständnis der frühen geschichtlichen Datierungen stark veränderten, Eingang in diesen Unterricht finden?

Auf der Suche nach Möglichkeiten, den Geschichtsunterricht der Mittelstufe an Waldorfschulen zu aktualisieren, nahm ich zunächst eine Darstellung der symptomatologischen Geschichtsbetrachtung Steiners vor und erläuterte die ersten drei Kulturepochen der von ihm beschriebenen »nachatlantischen Zeit«. Anschließend folgte eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes der Geschichtswissenschaft zum Übergang zur Sesshaftigkeit, welche vor allem die neusten Erkenntnisse in diesem Bereich wiedergibt. Nach dieser Vorstellung zweier sich in vielen Bereichen stark unterscheidender Herangehensweisen stellte sich die Frage, wie die Waldorfpädagogik mit den Differenzen, welche sich bei einer Gegenüberstellung der Geschichtsdarstellungen Steiners und der Geschichtsforschung unumgänglich ergeben, umgehen könnte. Einige der sich daraus ergebenden problematischen Fragestellungen möchte ich an dieser Stelle aufzeigen und die von mir erarbeiteten Lösungsvorschläge darstellen.

Eine besonders große Herausforderung stellen bei einem solchen Vorhaben zweifellos Steiners Argumentationen dar, die sich auf seine übersinnlichen Wahrnehmungen stützen und dadurch nicht im herkömmlichen Sinne als wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse gelten können. Im Hinblick auf seine Angaben zur Geschichte ist anzumerken, dass Steiner zwar zahlreiche Aussagen zur Kulturgeschichte des Menschen macht, diese sich allerdings fast immer auf die von ihm festgestellten geistigen Hintergründe der Geschichte zu beziehen scheinen. Nur sehr selten stellt er eine Verbindung zu gesicherten geschichtlichen Daten her. Er stützt sich scheinbar weitgehend auf seine eigenen, vor allem durch geistige Forschung hervorbrachten Ansichten, die er als Tatsachen beschreibt, ohne auf die Ideen anderer explizit einzugehen oder, wenn er dies doch tut, diese zumindest nicht als solche zu kennzeichnen. Es ist in diesem Zusammenhang aller-

dings davon auszugehen, dass Steiner sich doch sehr wohl an den bereits bestehenden Vorstellungen seiner Zeit zum Menschen und seiner Geschichte orientierte und somit laut Zech »[...] sein Narrativ in der Tradition der universalgeschichtlichen These des 19. Jahrhunderts [steht, d. Verf.]«³ Da er dies aber, wie gesagt, nicht in seinen Schriften oder Vorträgen vermerkt, muss der Eindruck entstehen, es handele sich bei allen Aussagen um Steiners eigene Erkenntnisse. In diesem Sinne merkt auch Zech in seinem Beitrag *Das anthroposophische Geschichtsverständnis vor dem Hintergrund waldorfpädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Positionen* an, Steiners kulturgeschichtliche Darstellungen enthielten kaum Hinweise auf Referenzautoren oder historische Quellen und seien dadurch nicht nachvollziehbar belegt.⁴

Neben dem Problem der fehlenden Quellenangaben sind auch die historischen Zeitangaben Steiners aus heutiger Sicht kritisch zu beleuchten. So weichen beispielsweise seine Datierungen stark von den aktuellen Erkenntnissen der Forschung ab. Dies wirft einige Fragen auf, mit denen wir uns, gerade im Hinblick auf die neuesten archäologischen Entdeckungen, umso dringlicher beschäftigen müssen. Steiner verortet so zum Beispiel die »altindische Kultur«, welche für uns heute in der von ihm dargestellten Form nicht belegbar ist⁵, zwischen 7200 und 5100 v. Chr. und beschreibt eindrücklich, wie die Menschen dieser Kulturepoche noch nicht zur Arbeit an der Erde fähig waren. Dies widerspricht den Funden von Nevalı Çori (8600–8000 v. Chr.) und Çatal Höyük (7400–6000 v. Chr.), die bereits ein reges bäuerliches Leben zu dieser Zeit nachweisen. Ähnliches ist für Steiners Zeitangaben zur »urpersischen Kultur« anzumerken. Es ist offenkundig, dass die hier erwähnten archäologischen Funde in Obermesopotamien und Zentralanatolien zu Lebzeiten Steiners noch nicht entdeckt worden waren, so dass offen bleibt, ob seine Darstellungen der Vorantike mit diesem Wissen vielleicht ganz anders ausgesehen hätten. Bezüglich der Begründung des Geschichtsunterrichts an den Waldorfschulen müssen die Angaben Steiners deshalb einer aktuellen Analyse unterzogen und wohl in Frage gestellt werden. Ein möglicher Lösungsvorschlag könnte darin bestehen, die Zeitangaben Steiners zu vernachlässigen und die Bedeutung seiner Arbeit hauptsächlich in seinen Charakterisierungen der unterschiedlichen Bewusstseinszustände des Menschen zu sehen. Dann ginge es vor allem darum, Steiner

[...] nicht als Historiograph heranzuziehen, sondern als Denker, dessen Kategorien für die Beschreibung und Erklärung von historischem Wandel eine anregende Auseinandersetzung versprechen.⁶

Während die Datierungen Steiners heute also nicht mehr aktuell sind und einer Überarbeitung bedürfen, könnten seine inhaltlichen Anregungen noch immer interessante Denkanstöße bieten, die als gewinnbringende Ergänzung zur Geschichtswissenschaft verstanden werden können. Eine solche Vorgehensweise würde auch der oben beschriebenen Problematik der fehlenden Quellenangaben und dem Umgang mit Steiners Beschreibungen seiner übersinnlichen Wahrnehmungen entgegenkommen. Konkret bedeutet dies: Steiners Aussagen zu den »nachatlantischen Kulturepochen« könnten die Waldorflehrer:innen anregen, sich dem jeweiligen Bild einer bestimmten Kultur oder eines bestimmten Zeitalters zu nähern und sich die jeweiligen Bewusstseinszustände vergangener Generationen konkreter vorzustellen. Dabei sind diese Anregungen nie alternativ zu dem aktuellen Forschungsstand der Geschichtswissenschaft zu betrachten. Sie ermöglichen den betreffenden Lehrer:innen eine tiefgreifende Beschäftigung mit der Thematik und werfen weiterführende Fragen auf. Dabei sollten Steiners Aussagen als Bilder aufgefasst werden, welche den Werdegang des Menschen im Groben skizzieren und aufeinanderfolgende Entwicklungsschritte beschreiben. Sie können so eine tiefgründige Auseinandersetzung bewirken und die Waldorflehrer:innen zum eigenständigen Denken und Urteilen anregen. Ich möchte dazu aufrufen, eine einfache Übernahme von Steiners Kulturepochen im Unterricht zu vermeiden. Vielmehr geht es um die Suche nach einem pädagogisch wie fachlich geeigneten Vorgehen, welches einerseits die aktuellen Forschungsergebnisse mit einbezieht und Steiners Anstöße auf der anderen Seite als bereichernd ansieht.

Auch Steiners kulturgeschichtlicher Ansatz ist kritisch zu hinterfragen. Dabei geht es einerseits darum, ob eine Einteilung der Geschichte in Kulturepochen heute noch aktuell ist, und betrifft andererseits Steiners rassistische bzw. nach heutigem Maßstab als rassistisch zu bewertende Äußerungen, welche unter anderem die jüngere Kulturgeschichte der Menschheit vor allem auf Leistungen der »weißen Rasse« zurückführt. Zu Ersterem lässt sich anmerken, dass sich das historische Denken im letzten Jahrhun-

dert dahingehend verändert hat, dass eine chronologische und inhaltliche Einteilung in Kulturepochen immer mehr in den Hintergrund trat. So merkt beispielsweise Martyn Rawson an, dass die Daten immer deutlicher dagegensprächen, eine eindeutige Unterteilung in verschiedene Entwicklungsstufen oder Kulturepochen vornehmen zu können⁷, wie wir sie noch in Steiners Geschichtsauffassung finden. Insofern müssen wir uns von einem solchen Modell, welches zeitlich aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen definiert und in Steiners Narrativ vor allem den indoeuropäischen Zusammenhang in den Vordergrund stellt, verabschieden. Die Abgeschlossenheit dieses Konzepts ist aus heutiger Sicht zu Gunsten eines vielfältigen Nebeneinanders zu überwinden, welches vor allem den Respekt vor jedem Menschen widerspiegelt. Es ist also zu beleuchten, in welchem Zusammenhang Steiners Aussagen über die Kulturepochen entstanden sind, bevor weitere Vorschläge zur Adaption seiner Ideen an die Anforderungen der Gegenwart unterbreitet werden können. Während sich die Geschichtswissenschaft um 1800 noch hauptsächlich mit der politischen Geschichte befasste, ist laut Wiersing seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Herausbildung einer eigenständigen Kulturgeschichte zu beobachten.⁸ Auch Steiners Aussagen sind im Kontext dieses damals relativ jungen Kulturverständnisses zu betrachten, obwohl er sich gleichzeitig immer wieder davon absetzt, indem er auf seine geisteswissenschaftlichen Forschungen verweist.⁹ Also sind Steiners Ausführungen zu den Kulturepochen von dem Geschichtsverständnis seiner Zeit beeinflusst und diese Tatsache müssen wir beachten, wollen wir zu einem aktuellen Umgang mit seinen Aussagen kommen. In diesem Zusammenhang vermittelt uns Rawson einen interessanten Denkanstoß, indem er formuliert, dass es notwendig sei

*[...] diese sogenannten Kulturepochen nicht zu sehr als historische Perioden, sondern als charakteristisch für bestimmte Stufen des Bewusstseinswandels in der Menschheitsentwicklung zu verstehen.*¹⁰

Eine solche Auffassung erlaubt uns einen umfassenderen, offeneren Blick auf die Welt, wobei der Blick auf die Geschichte der gesamten Menschheit gerichtet wird. Deshalb sollte, aufgrund des sich seit Steiners Lebzeiten veränderten Kenntnisstandes in der Geschichte, die von ihm auf den indo-

europäischen Zusammenhang begrenzte Entwicklungsgeschichte des Menschen erweitert werden. Wir müssen den Blick auf die weltweite Vielfalt und das Nebeneinander der verschiedensten menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten richten und diese in unsere Betrachtungen einfließen lassen. Es scheint sinnvoll, sich von der geografischen Einengung und der historischen Periodisierung Steiners zu lösen und die aktuellen Erkenntnisse der Geschichtsforschung stärker in den Unterricht einzubeziehen. Steiners Anregungen sind dabei nicht generell abzulehnen. Vielmehr sollten wir in ihnen exemplarische Kategorien »[...] einer sich an vielen Orten vollziehenden Gesamtentwicklung menschlicher Kultur [sehen, d. Verf.].«¹¹, die sich zudem zu unterschiedlichen Zeiten vollzog, und dieses erweiterte Kulturverständnis in einem offenen Dialog mit heutigen geschichtswissenschaftlichen Positionen und Steiners Aussagen diskutieren.

Außerdem sei an dieser Stelle die Frage nach einem geeigneten Umgang mit Steiners Geschichtsauffassung erlaubt, der die Geschichte der Menschheit scheinbar als einen großen Plan der geistigen Mächte beschreibt, welche die Geschehnisse auf der Erde lenken, wobei jeweils die großen Menschheitsführer (Eingeweihte) die diesem Plan zugrundeliegenden Ideen auf die Erde bringen. Dabei deutet Steiner nicht nur die Vergangenheit auf Grundlage eines solchen Planes, sondern es finden sich auch Aussagen in seinen Texten und Vorträgen, welche die Zukunft der Menschheit vorausbestimmen und zukünftige Aufgaben charakterisieren.¹² Doch funktioniert die Welt tatsächlich so? Lenkt ein oberster Gott alles Geschehen auf der Erde und ist die Entscheidungsfreiheit der Menschheit, zumindest im Hinblick auf diese großen Zusammenhänge, reine Illusion? Und wie ist dann mit der gegensätzlichen Annahme umzugehen, der Mensch sei ein selbstbestimmtes Wesen? So lange die Menschen sich solche Fragen stellen, die nicht eindeutig beantwortet werden können, ist den vielseitigen Antwortmöglichkeiten eine größtmögliche Offenheit zu gewähren. Im Geschichtsunterricht an Waldorfschulen wird eine solche Vorstellung vom großen Plan der Menschheitsentwicklung zwar nicht explizit in den Unterricht eingebunden, das Erzählen von Mythen, ohne die Unterscheidung zwischen Geschichte und Mythos aufzuzeigen, birgt allerdings die Gefahr, einen solchen Eindruck bei den Schüler:innen hervorzurufen, zumal Kindern in diesem Alter jede Möglichkeit fehlt, sich denkend mit solchen Deutungen auseinanderzusetzen. Deshalb ist davon abzu-

sehen, die Mythen in der Manier der sich an Waldorfschulen etabliert habenden Lehrplankultur in den Unterricht einzubeziehen. Es kann nicht Ziel des Geschichtsunterrichtes an Waldorfschulen sein, den Verlauf der Geschichte als großen Plan göttlicher Wesen darzustellen, welchen die Eingeweihten zu den Menschen auf die Erde brachten. Auf diese Art und Weise sollten Mythen und Sagen keinen Eingang in den Unterricht finden, da hier die historische Geschichte zu stark und für die Schüler:innen nicht unterscheidbar mit den mythischen Erzählungen vermischt wird. Wenn es den Klassenlehrer:innen allerdings gelingt, klar zwischen der Geschichte und den Geschichten verschiedener Völker zu unterscheiden, kann das Erzählen von Mythen den Unterricht sehr bereichern, da diese aufzeigen, wie die Menschen zu bestimmten Zeiten die sie umgebende Welt auffassten und bildhaft einen Sinn des Lebens ausdrückten. Mythische Welterklärungen bieten im Unterricht eine Möglichkeit der Annäherung an vergangene Denkweisen des Menschen, allerdings sollte immer berücksichtigt werden, die Mythen als Bild oder Erklärungsversuch aufzufassen und nicht als Geschichte darzustellen.

Abschließend ist anzumerken, dass ich mich dem Thema aus theoretischer Perspektive näherte und meine Arbeit hauptsächlich Vorschläge einiger Möglichkeiten beinhaltet, wie sich Steiners Anregungen und die aktuellen geschichtlichen Erkenntnisse fruchtbar verbinden lassen. Eine intensive praxistaugliche Ausarbeitung, welche Literatur, Handreichungen, Materialien und auch exemplarische Darstellungsteile enthielte, müsste nun folgen. So könnten konkrete Ideen und Vorschläge zur Epochen-gestaltung an die Klassenlehrer:innen weitergegeben und eine intensive Auseinandersetzung mit möglichen Epocheninhalten angeregt werden. Dies scheint mir besonders wichtig, denn obwohl es gerade für diese erste Geschichtsepoche eine umfangreiche Literatur für Klassenlehrer:innen gibt, beschäftigt sich doch keine dieser Ausarbeitungen mit der hier ausgesprochenen Frage nach einer Verbindung zwischen Steiner und den neuesten Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft. Die Pädagogische Forschungsstelle Kassel gab zwar in den vergangenen Jahren einige verdienstvolle Schriften zu dem hier umrissenen Thema heraus, diese schriftlichen Ausführungen und Unterrichtsvorschläge beziehen sich allerdings hauptsächlich auf den Unterricht der Oberstufe.¹³ Auch Michael Zech und seine Ausarbeitungen zum Geschichtsunterricht an Waldorfschulen seien in

diesem Zusammenhang genannt, allerdings beschäftigt auch er sich vor allem mit dem Oberstufenunterricht.¹⁴

Anmerkungen

- 1 Vgl. Lindenberg 1991, 109 f.
- 2 R. Schmidt – Anthroposophie und akademische Esoterikforschung.pdf o. J., 21.
- 3 Zech 2018, 333.
- 4 Vgl. Zech 2016, 814.
- 5 Vgl. Zech 2016, 826.
- 6 Zech 2018, 310f.
- 7 Vgl. Rawson und Schumacher 2013, 130ff.
- 8 Vgl. Wiersing 2007, 472ff.
- 9 Vgl. Zech 2016, 825.
- 10 Rawson und Schumacher 2013, 132.
- 11 Zech 2016, 827.
- 12 Vgl. Steiner 1985, 294–309.
- 13 Siehe dazu: Osterrieder und Guttenhöfer 2008; Rawson und Schumacher 2013; Hesse, Voß, und Zech 2011; Schad, Schmelzer, und Guttenhöfer 2009.
- 14 Siehe u. a. Zech 2018.

Literatur

- Hesse, Sibylla, Thomas Voß, und Michael Zech. 2011. Göbekli Tepe und der Prozess der Sesshaftwerdung. Von der Archäologie zur historischen Erkenntnis. Herausgegeben von M. Michael Zech und Rita Schumacher. Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Lindenberg, Christoph, Hrsg. 1991. Geschichte lehren: thematische Anregungen zum Lehrplan. 2., erw. Aufl. Menschenkunde und Erziehung 43. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Osterrieder, Markus, und Peter Guttenhöfer. 2008. Die Durchlichtung der Welt. Alt-Iranische Geschichte. Herausgegeben von M. Michael Zech und Peter Guttenhöfer. Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Rawson, Martyn, und Rita Schumacher. 2013. Bewusstseinswandel des Menschen vom Paläolithikum zum Neolithikum. Die Suche nach Identität – ein aktuelles Thema für die 10. Klasse. Herausgegeben von Rita Schumacher und M. Michael Zech. Pädagogische Forschungsstelle Kassel.

- Schad, Albrecht, Albert Schmelzer, und Peter Guttenhöfer.** 2009. Der Kultur-
mensch der Urzeit. Vom Archaikum bis an die Schwelle zur Sesshaftwerdung.
Herausgegeben von M. Michael Zech und Peter Guttenhöfer.
Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Steiner, Rudolf.** 1985. Die Geheimwissenschaft im Umriss. Ungekürzte Ausg.,
Taschenbuchausg., 51. – 60. Tsd. Taschenbücher aus dem Gesamtwerk / Rudolf
Steiner 601. Dornach/Schweiz: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Wiersing, Erhard.** 2007. Geschichte des historischen Denkens: zugleich eine
Einführung in die Theorie der Geschichte. Paderborn: Schöningh.
- Zech, Michael.** 2016. Das anthroposophische Geschichtsverständnis vor dem Hin-
tergrund waldorfpädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und fachdidakti-
scher Positionen. In Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft:
Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven, herausgegeben von Jost
Schieren, 812–856. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Zech, Michael.** 2018. Geschichte. In Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorf-
schulen, herausgegeben von Stephan Sigler, Wilfried Sommer, und Michael
Zech, 289–346. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- O. J. R. Schmidt** – Anthroposophie und akademische Esoterikforschung.pdf.

Alexander Kölbl

**»Kein Künstler arbeitet vom Menschen weg ...
Der Mensch ist zwar nicht immer das Maß aller Dinge,
stets aber das Ziel.«** (*Wolfgang Rihm*)

Zum Geburtstag und zum Gedenken an das Todesjahr
von Peter-Michael Riehm

Dieses Jahr hätte Peter-Michael Riehm seinen 75. Geburtstag gefeiert (15. 2. 1947 – 30. 1. 2007) und gleichzeitig gedenken wir seines 15. Todesjahres. In diesen Zeiten, in denen der Wahnsinn des Krieges einem den Atem nimmt, erscheint das Wesen und Wirken Peter-Michael Riehms wie ein vollständiges Gegenbild. Statt Zertrümmerung des Menschlichen, hier Erhebung ins Menschliche, gefasst im Unsagbaren, dem Musikalischen. So sollte ein Gedenken und Bedenken seiner Person nicht nur ein Sentiment ins Vergangene, sondern ein umso stärkerer Aufruf ins Zukünftige sein.

Und schon stockt der Schreibfluss. Was ist denn nun der Aufruf ins Zukünftige? Wie soll man ihn beschreiben? Wer war denn Peter-Michael Riehm, was hat er gesagt, welche Positionen hat er vertreten? Selbst nach fünfzehn Jahren getraut man sich nicht, darauf Antwort zu geben. Nach wie vor entzieht er sich jeglicher Festschreibung und Kategorisierung. So gilt für ihn das, was er selbst einmal über den Versuch über Musik zu sprechen gesagt hat: »Über Musik sprechen, bedeutet eigentlich immer ein »Herabwürdigen«. Ein »Herabwürdigen« an eine Grenze, wo das menschliche Verstehen beginnt. Aber gerade dort, wo eigentlich diese Schwelle ist zum »Nicht- mehr- verstehen- können«, an der Grenze zwischen Verständnis und Nicht-Verständnis, dort angesiedelt über Musik zu sprechen, ist der Versuch.« (P. M. Riehm, Vorträge über Musik, Stuttgart 2014)

An dieser Grenze scheint (das Präsens ist hier bewusst gewählt) auch er angesiedelt zu sein, und auf dieser Grenze, konnte er sich scheinbar mühelos bewegen. Jeglicher Versuch der Kopie, des Nachsprechens lässt einen den Kopf stoßen an jener Grenze.

So bleibt mein Versuch persönliches Erleben zu schildern, um das »Du« aufglänzen zu lassen. Ein wertvoller Faden, an dem ich mich festhalte,

wurde vor kurzem von Stefan Pohlitz in dem sehr lesenswerten Artikel in der Märzausgabe der »neuen musikzeitung« (nmz3/22) gelegt. Stefan Pohlitz hat in wacher Gegenwärtigkeit auf das besondere Jahr und auf das Schaffen und Wirken Peter-Michael Riehms hingewiesen. In diesem Artikel heißt es, dass sich Riehm befremdet über die Sinnkrise der Avantgarde, der Schulmusik zugewendet hätte. Diesen Gesprächsfaden möchte ich gerne aufgreifen und als Ausgangspunkt nehmen. Es war sehr interessant, Zeuge zu sein, wenn sich die Komponisten, die an der Karlsruher Musikhochschule lehrten, miteinander austauschten, um die Situation der Gegenwartsmusik zu besprechen. Diese Menschen empfanden eine schmerzliche Diskrepanz zwischen dem Erschaffen neuer Musik und deren Rezeption durch die Öffentlichkeit (das Problem bleibt gegenwärtig). Jeder auf seine Weise wollte eigentlich Brücken bauen zum Verständnis modernen Wirkens. Vielleicht war es dieser innere Antrieb Peter-Michael Riehms (er blieb sein ganzes Leben lang Avantgardist), den jungen Menschen einen solchen pädagogischen Weg anzubieten, der ihnen ein Ankommen in der Gegenwart ermöglichen sollte, Verständnis zu schaffen für das Gegenwärtige, für eine sich selbst verantwortende Kunst und dem sich selbst verantwortenden Menschen.

Wie hat er das nun angestellt, was hat er gesagt? Es ist der wunderbaren Arbeit der Menschen des Peter-Michael Riehm Instituts zu verdanken, dass viele seiner Schriften und Vorträge veröffentlicht wurden, viele seiner Kompositionen, ebenso verschiedene Artikel zu seinem Werdegang und Schaffen (www.pMRI.de). Die Website bietet viele Schätze. Doch ich möchte jetzt hier keinen biographischen Abriss geben, noch dezidiert auf Inhaltliches eingehen, sondern mehr auf persönliches Erleben eingehen. Wie oftmals im Rahmen seiner Vortragstätigkeit, spielte er auf dem Klavier die entsprechenden Obertöne eines Tones, dieser erschien mit stummgedrückter Taste als Ergebnis der vorangegangenen Klänge. Dieses Phänomen bezeichnete er auch gerne als ein methodisches Vorgehen, aus der Peripherie das Objekt hervorleuchten zu lassen. Im Sinne dieses Vorgehens sollten meine Schilderungen als eine subjektiv gefärbte, perspektivische Darstellung betrachtet werden.

Zu Beginn einer Vorlesung im Fache der Allgemeinen Musiklehre an der Musikhochschule in Karlsruhe stand Peter-Michael Riehm mit einigen Büchern auf dem Tisch bereits da, ein kleines Büchlein zumeist in einer

Hand haltend. Lockiges Haar, Bart und eine schubertsche Brille, leicht gebückter Rücken, so erschien er fast wie ein Gelehrter aus vergangenen Tagen. Unauffällig geradezu, und so war im Vorlesungsraum auch viel an Gesprächsgeräuschen zu hören. Genauso unauffällig wie unmerklich stand er dann schließlich vor dem Auditorium und geradezu schlagartig verstummten die Gespräche und eine Stecknadel hätte man fallen hören können. Aus dieser Stille begann er gerne mit einem Gedicht (von Paul Celan, Friedrich Hölderlin, Eduard Mörike, usw.), um anschließend hinüberzuleiten zum Ton und seinen schöpferischen Phänomenen. Aber wie er sprach, so dass viele Zuhörende getroffen waren! Von manchen kam auch heftiger Widerspruch. Nicht ein äußeres Objekt wurde beschrieben, nein, es ging um jene Verbindung zwischen dem objektiv beschreibbaren Phänomen und dem eigenen Wesen. Aus dem Zentrum des Menschseins schien er zu sprechen, und wie erhaschen konnten wir den Augenblick, an dem der eine Ton geändert, der eine Ton hinzugefügt wurde, durch den sich alles ändert und sich dem Zuhörenden ein neuer Weltzugang eröffnet. Jene epochemachenden Momente, die sich dann niederschlagen in allen Kunstäußerungen, sei es in der Architektur, der Bildhauerei, der Malerei, der Wissenschaft, der Dichtung oder der Musik. Die Kunst wurde so zur Lebensäußerung und damit untrennbar mit dem eigenen Sein verknüpft. Zwei Semester lang wurde uns »vorgelesen«, nein, frei vorgetragen. Das Büchlein, das er zumeist in einer Hand hielt, wurde nie aufgeschlagen. Gelegentlich verriet er durch kurze Beispiele sein hervorragendes pianistisches Können.

Durch freundschaftliche Verbundenheit waren immer wieder Begegnungen möglich. Speziell zum gemeinsamen Musizieren in verschiedenen Ensembles trafen wir uns fast regelmäßig in Chartres, oder in der Erich-Schickling-Stiftung in Eggisried. An diesen Orten wurden unter seiner Leitung verschiedene Chorwerke einstudiert. Daher soll nun die Rede sein von dem Chordirigenten Peter-Michael Riehm. Zumeist trafen sich an diesen Orten Menschen aus den verschiedensten Tätigkeitsfeldern, nicht nur professionelle Musiker. Doch innerhalb kürzester Zeit, mit einer Stunde gemeinsamen Singens am Tag, wurde aus dem zusammengewürfelten Haufen ein beachtliches Ensemble. Seine Dirigierbewegung war sparsam, reduziert, trug aber den Chor buchstäblich auf Händen. Oft hatten Teilnehmende den Eindruck, dass sie durch den Dirigenten in ihren Fähig-

keiten gehoben wurden. So schafften wir es einmal im Laufe einer Woche in Chartres, die komplette Mottete »Jesu, meine Freude« von Johann Sebastian Bach zu erarbeiten. Kurz vor seinem Tod verfasste er sein Buch zum Chorischen Einsingen, das schlaglichtartig die singenden Menschen durch die sich aufbauenden, innermusikalischen Gesetzmäßigkeiten führt. Im eigenen Tun wurde so unmittelbare Erfahrung, was Quinte, was Terz, usw., eigentlich bedeuten (Der beseelte Klang, 2007). Es klingt wie ein Widerspruch, aber durch wiederkehrende Übung konnte man ein Gefühl dafür bekommen, zum ersten Mal eine Intervallqualität wirklich zu erfahren, obwohl man dachte, sie schon lange zu kennen.

Der Pädagoge Peter-Michael Riehm, mit sechsundzwanzig Jahren bereits Musiklehrer an der Freien Waldorfschule in Tübingen, scheint wohl mit wachem Ohr seine Schüler wahrgenommen zu haben. Viele Lieder, zusammengefasst in den verschiedenen Liederheften für die Unter-, Mittel- und Oberstufe, sind seinen Schülern im Schönbergischen Sinne abgelauscht, aus musikalischem Sehen der jeweiligen biographischen Situationen heraus entstanden. Diese Lieder haben an kompositorischer Qualität und Aktualität bis heute nichts eingebüßt, wengleich man einige der verwendeten Texte heutzutage nicht mehr im Unterricht einsetzen würde. Immer fördern sie innere Beweglichkeit in Melodie- und Harmonieführung, eine stete Wandlungsfähigkeit, selbst in größter Terzgebundenheit.

Wie ein neuer Griff des waldorfpädagogischen Musikunterrichts erschien 1989 sein Essay »Musikunterricht aus lebendiger Menschenkunde«, in dem er in kühner Weise Brücken zwischen der biographischen Entwicklung des Menschen und der Kulturgeschichte baut. Fernab von platten Analogien gelingt es ihm hier, in äußerster Verdichtung der Sprache, pädagogisches Herangehen an das Musikalische als geradezu synästhetisches Wahrnehmungsorgan anzulegen (Veröffentlicht in »Das Ziel ist der Mensch« Stuttgart, 2017).

Als Dozent der Freien Hochschule prägte er viele angehende Lehrerinnen und Lehrer auf ihrem Lebensweg. Die Impulse, die von dieser Tätigkeit aus in die Waldorfwelt einfließen, sind sehr lebendig und fruchtbar an vielen Stellen aufgegangen. Der Wunsch, noch mehr in die kompositorische Tätigkeit eintauchen zu können, führte ihn dann aber an die Musikhochschule in Karlsruhe. Allerdings erlebte er in Karlsruhe durchaus nicht nur den freiheitlichen Geist, der verstärktes Schaffen hätte fördern können,

sondern auch kollegiales Unverständnis gegenüber seinen Intentionen. Dieses teilweise verengende Umfeld war durchaus auch mit einer der Motivationen, die »Karlsruher Akademie für musikalische Bildung« gemeinsam mit dem Pianisten Prof. Günther Reinhold zu gründen. Peter-Michael Riehm und er gaben auch gemeinsam Seminare für Pianisten, ebenfalls eine sehr dicht besuchte Veranstaltung. Das gemeinsame Ergründen der Klavierliteratur zweier so unterschiedlichen Menschen mitzuerleben, war ein besonders eindrückliches und erwärmendes Erlebnis in musikalischer wie auch in menschlicher Hinsicht.

Bisher noch kaum wahrgenommen ist der Dichter Peter-Michael Riehm. Jene geschwisterliche Verbundenheit zwischen Musik und Dichtung, die er so eng zusammenbringen konnte, hat auch ihn zur schöpferischen Tätigkeit gebracht, vielleicht als ein Spiegel seines kompositorischen Schaffens. Hier findet sich eine nochmalige Konzentration der Sprache, eine Verdichtung bis zur Grenze der Musik? Das dichterische Werk harret noch der Veröffentlichung.

Schließlich soll der Komponist noch in den Mittelpunkt gerückt werden mit seinem zentralen Anliegen, das wie eine Quelle für all die anderen Tätigkeitsfelder erscheint. Werke für alle möglichen Besetzungen sind entstanden. Auch hinterlässt er ein großes Liedschaffen, jene Verschmelzung zwischen Wort und Ton, die ihm ein so tiefes Anliegen war. Viele Liedera-bende gemeinsam mit seiner Frau, der Sängerin und Dirigentin Ursula Riehm, sind Zeugnis dieses Strebens. Es steht zu hoffen, dass sein kompositorisches Werk den Weg findet zu breiterer Rezeption.

Ein Jahr nach seinem Tode wurde in der Musikhochschule in Karlsruhe ein Gedenkkonzert mit seinen Kompositionen veranstaltet. Unter den vielen Weggefährten, die das Konzert besuchten, war damals auch der berühmte moderne Komponist Wolfgang Rihm. Wohl wegen der ähnlichen Nachnamen, gab es in der Musikhochschule immer die Zusammenschau des kleinen und des großen Ri(e)hms. Die beiden Kommilitonen und späteren Kollegen standen stets im höchsten Respekt zueinander. Beide scheint mehr zu einen als zu trennen, in der Suche nach dem feinen Zukunftsfaden fanden sie sich. Das Eingangszitat entstammt einer Festrede für Dmitrij Schostakowitsch, die Wolfgang Rihm im Jahr 1984 hielt, jenem russischen Komponisten, dessen Lebensweg und dessen Schaffen unter steter existenzieller Bedrohung stand. Dieses Zitat hat Peter-Michael

Riehm selbst wieder aufgegriffen in seinem Essay »Über die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen« (Karlsruhe, 1992).

Zuletzt möchte ich eine Bitte aussprechen: Es wäre schön, wenn sich weitere Berichte von Begegnungen mit Peter-Michael Riehm finden sollten. Vielleicht fühlen sich Menschen angesprochen, eine persönliche Anekdote, innere wie äußere Erlebnisse, aufzuschreiben. Senden Sie bitte Ihre Schilderungen an die Mailadresse *koelble@freie-hochschule-stuttgart.de*.

Zum Autor: *Alexander Kölbl* war dreizehn Jahre an der Waldorfschule Rastatt. Er ist jetzt Dozent an der Freien Hochschule Stuttgart.

Literatur

Peter-Michael Riehm, Vorträge zur Musik, Stuttgart 2014, ISBN 978-3-944911-03-8

Peter-Michael Riehm, Der beseelte Klang, Weilheim/Teck 2007,
ISBN 978-3-937518-06-0

Peter-Michael Riehm, Das Ziel ist der Mensch, Weilheim/Teck 2007,
ISBN 978-3-937518-09-1

Wolfgang Rihm, Zur Musik von Dmitrij Schostakowitsch, Hans Sikorsky Musikverlage, ISBN 978-3-920880-20-4

Websites: www.pmri.de

LEBENSBLIDER

Ursula Magdalena Rhoese geb. Bühse

20. 2. 1953 – 17. 4. 2021



Ursula Rhoese wurde als drittes Kind in ein mittelständisches, traditionsreiches Unternehmen – eine Seilerei in Neumünster – hinein geboren. Die Eltern hatten wenig Zeit für dieses kreative und äußerst phantasievolle Kind. Bezugsperson und treue Begleiterin war zunächst die Urgroßmutter Magdalena, von der Ursula ihren zweiten Namen hatte.

In der Regelschule konnte Ursula sich nicht zurechtfinden. Eine Umschulung an die Rendsburger Waldorfschule war für das Kind ein Segen. Hier fühlte sie sich bald ganz zuhause. Besonders die Eurythmie und die Kunst hatten es ihr angetan. In der Oberstufe fühlte sie sich dann durch die Unterrichte von Dr. Werner Rauer und Rudolf Stibill tief angesprochen. Sie lieferte sowohl im Kunstunterricht als auch in der Eurythmie beeindruckende Ergebnisse ab. In ihren freien Zeiten zeichnete sie gerne.

Als Ursula in der 12. Klasse war, kam die Familie durch einen katastrophalen Niedergang des Unternehmens in existentielle Not. Nur aufgrund eines lukrativen langfristigen Auftrags konnte die Produktion – wenn auch stark verkleinert und an einem neuen Ort – aufrechterhalten werden. So konnte Ursula nach dem Waldorfabschluss für sich erstmal nur die zwingen-

de Notwendigkeit sehen, den Eltern im Betrieb tatkräftig zur Seite zu stehen. Nicht sehr lange darauf starb der Vater schon mit 49 Jahren, ein gebrochener Mann. In dieser neuen Situation wurde Ursula von ihrer Mutter ermutigt, jetzt ihren eigenen Weg zu suchen. Wo sollte ihr Platz sein?

Sie erinnerte sich an die Anregungen, die Dr. Rauer und ihr Kunstlehrer Gerhard Schlecht ihr gegeben hatten: Ein Kunststudium und die Hinwendung zur Pädagogik könnten ihr Weg sein. So stellte sie sich mit einigen ihrer Zeichnungen an der Kunststudienstätte Ottersberg vor und wurde für das folgende Jahr angenommen! Die Zwischenzeit überbrückte sie mit Arbeit in der Altenpflege.

In diese Zeit fällt auch die Vermählung mit dem späteren Diplommathematiker Werner Rhoese, den sie am Ende ihrer 11. Klasse kennengelernt hatte.

Ursula Bühne, jetzt Frau Rhoese, absolvierte das vierjährige Studium in Ottersberg mit Bravour. Sie schloss ab als Kunstpädagogin und Kunsttherapeutin. Ihre schriftliche Abschlussarbeit trug den Titel »Menschenwesen und Krebsgeschehen«, ihr praktischer Schwerpunkt war die Plastik, die Holzbildhauerei. Ihre erste Anstellung erhielt sie als Kunsttherapeutin in der Krebsnachsorge in Lehmrade bei Mölln.

Schon bald darauf erreichte Frau Rhoese hier eine dringende Anfrage der Rendsburger Waldorfschule: Die Stelle des Kunstlehrers war vakant geworden! Sie und ihr Mann sahen in dem Ruf etwas Schicksalsmäßiges und daher folgte sie ihm. So begann sie im Alter von 26 Jahren mit dem Schuljahr 1979/80 ihre berufliche Tätigkeit als alleinige Kunstlehrerin für die Oberstufe, ergänzt durch einige Werkstunden in der Mittelstufe.

Schon im Herbst 1979 arbeitete Frau Rhoese zusätzlich als Dozentin im ersten berufs begleitenden Lehrerkurs an der Waldorfschule Kiel mit. Manchen ihrer Studenten dort begegnete sie noch viel später wieder bei Vorstellungen in Neumünster. Die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den KollegInnen der Rendsburger Gründergeneration, die zum Teil auch ihre LehrerInnen gewesen waren, ermöglichte ihr eine ständige und allseitige Vertiefung der im Studium angelegten theoretischen Grundlagen. Die Bilder und Plastiken, die in ihren Unterrichten entstanden – immer wieder war auch Herausragendes dabei – präsentierte sie laufend und eindrucksvoll im gesamten Schulgebäude. So hatte Frau Rhoese schon bald das Profil einer sehr versierten und engagierten Kollegin, was in jener

Zeit durch die Einladung zur Teilnahme an der internen Konferenz ausgedrückt wurde. Es war ihr dann auch ein Bedürfnis, in die Anthroposophische Gesellschaft einzutreten. In der Gesellschaft wurde sie auch in der Hochschularbeit aktiv.

Jetzt kündigten sich Veränderungen in ihrem Privatleben an. 1982 wurde ihre Ehe durch die Geburt der Tochter Ella-Maria zu einer Familie. 1984 wurde die zweite Tochter Juliane geboren.

Frau Rhoese lebte nun etwa 2 Jahre intensiv mit ihrer Familie. Ihr Fokus lag immer auf der Erziehung zur Freiheit, gesunder Ernährung und viel künstlerischer Betätigung. Dann begann sie in kleinem Rahmen auch wieder »außen« zu arbeiten. Es wurden ihr aus Rendsburg und Neumünster Einzeltherapien Erwachsener und Heranwachsender angetragen. Bald wurde sie gebeten, an der Gründung des »Therapeutikums Rendsburg« in der Praxis der anthroposophischen Dres. Bergmann und Haupt mitzuwirken. Hier leitete sie bald Malgruppen für Erwachsene. Das ging stundenweise und war nur ein paar Schritte von ihrem Wohnhaus entfernt. Das ließ sich gut mit ihrem anderen großen Anliegen, für ihre Kinder da zu sein, vereinbaren!

1988 dann kam die Anfrage aus Neumünster, wo sich eine Waldorfinitiative gebildet hatte und man Frau Rhoese für das Gründungskollegium gewinnen wollte.

In Vereinbarung mit ihren familiären Verpflichtungen begann sie mit Eltern, Kindergärtnerinnen und den neuen KollegInnen zu arbeiten. Als die Neumünsteraner Schule dann endlich 1989 beginnen konnte, übernahm Frau Rhoese zunächst den Handarbeitsunterricht. Anfangs war die Schule in einer ehemaligen Möbelfabrik untergebracht. Nun galt es, die Räumlichkeiten für eine Waldorfschule künstlerisch auszugestalten. Dies übernahm Frau Rhoese als Mitglied des Baukreises, später für den Schulneubau verantwortete sie das gesamte Farbkonzept des Bauprojekts. Alle Fensterrahmen und Türen, jegliche Gebäudeaußenwände und Innenraumwände trugen ihre künstlerische Handschrift. Das konnte hinunterreichen bis zum Anmischen von Farbeimern.

Für Frau Rhoese war das allmähliche Wachsen der Schule ein Glücksfall. Durch das zunächst kleine Stundendeputat konnte sie den häuslichen

Verpflichtungen ihren Kindern gegenüber – die die Schule in Rendsburg besuchten – auf eine gesunde Art nachkommen.

Bald waren in Neumünster der freichristliche Religionsunterricht und der Werkunterricht zu besetzen. Frau Rhoese nahm alle Aufgaben mit großer Ernsthaftigkeit an. Diese Selbstdisziplin und Begeisterungsfähigkeit zogen sich durch ihr gesamtes Leben.

Bis kurz vor ihrem Ruhestand war sie eigentlich ununterbrochen in wechselnden Gremien der Schulführung tätig – Aufnahmegremium, Personalkreis, Schulleitung, Baukreis. Bei unzähligen »sensiblen« Gesprächen wurde sie sowohl von KollegInnen- als auch von Elternseite als vermittelnde Person hinzugebeten.

Mit dem Auftreten der ersten 9. Klasse wurde der Kunstunterricht Oberstufe wieder ihr zentrales Unterrichtsfach, so wie vordem in Rendsburg. Nun musste sie aber zusätzlich die Kunstgeschichteperioden geben. Mit immensem Einsatz arbeitete Frau Rhoese sich in diese Gebiete intensiv ein. Die Mitarbeit in der jährlich stattfindenden Kunst- und Kunstgeschichtslehrertagung auf der Rüspe war ihr dabei eine wertvolle Stütze. Der krönende Abschluss des Oberstufenkunstunterrichts war in jeder 12. Klasse die Architekturepoche und damit verbunden die Kunstreise. Die Herausforderung besteht hier in der Zusammenführung von praktischer künstlerischer Betätigung und Kunstgeschichte.

17 Kunstreisen insgesamt trugen ihre organisatorische und künstlerische Handschrift. Was die Beschäftigung mit der italienischen Renaissance unter ihrer Anleitung bei den SchülerInnen auslöste, war erstaunlich – Eltern und Kollegium waren gleichermaßen dankbar für diese großartige Begeisterung, die Frau Rhoese entfachen konnte.

Bedingt durch eine in der Lebensmitte auftretende, schwere Erkrankung beschäftigte sie sich immer intensiver mit der Homöopathie und therapierte sich selbst. Nutznießer ihrer erworbenen Kenntnisse waren auch ihre Familie und ihr nächster Freundeskreis. Auch SchülerInnen und andere Außenstehende erhielten, wenn die Sprache darauf kam, gelegentlich einen Hinweis, welches Mittel helfen könnte. Man hörte sehr genau auf ihren homöopathischen Rat.

Neben ihrer Lehrertätigkeit war Frau Rhoese auch eine aktive Kunstschaffende. Mehrere Werkausstellungen fanden großen Anklang. Dies alles

wurde 2008 durch einen tragischen Unfall jäh unterbrochen. Über ein Jahr lang war sie an Krücken und Rollstuhl gefesselt. Die alte Kraft als freischaffende Künstlerin konnte sie nicht mehr erreichen. Ihre Energien flossen nach dem Unfall überwiegend in die sozialen Formkräfte, sodass sie – entgegen den ärztlichen Prophezeiungen – im Schulleben wieder mit voller Kraft tätig werden konnte.

Daneben wurde sie eine überaus zärtliche und umsorgende Groß-Mutter von zwei Mädchen. Sie sah auch dieses Geschenk wie eine ständig fordernde Aufgabe an, der sie sich kompromisslos mit all ihrer Liebefähigkeit stellte.

Für das letzte Jahr vor der Altersgrenze zog sie sich aus der Schulführung zurück. Am Ende des Schuljahres 2017/18 trat sie in das Rentenalter ein. Für die Kunstgeschichteperioden verpflichtete sie sich weiter, also für vier Epochen im nächsten Schuljahr.

Anfang 2019 wurde Frau Rhoeses Krebskrankheit manifest. Zwei kleinere Operationen schienen das Problem zu beseitigen. Im September führte sie ihre letzte Kunstreise durch. Dann wurde die Erkrankung zum alles überschattenden Lebensthema. Zur Jahreswende 2020 traf sie sich ein letztes Mal mit SchülerInnen für deren bevorstehende Jahresarbeitenpräsentationen. Dann folgte eine schwere Operation und sie musste sich aus dem Schulleben vollkommen zurückziehen. Der körperliche Zustand war äußerst reduziert. Nur ihre Willenskraft trug sie über das letzte Jahr. Bald wurde ihr Zustand schlechter, das Sprechen immer schmerzhafter, bis es kaum noch möglich war. Im März 2021 wurde ein Rezidiv festgestellt, an dem sie im April starb.

Die große Anteilnahme beim Tode von Frau Rhoese war überwältigend für ihre Familie. Viele ehemalige SchülerInnen, Kollegiumsmitglieder, FreundInnen und Bekannte bekundeten ihre Dankbarkeit, ihre Trauer und Betroffenheit.

Frau Rhoeses zentrales Lebensthema war der Mensch in all seinen Facetten, ihr Antrieb die Liebe zu den ihr anvertrauten Menschen. Unermüdlich und uneigennützig setzte sie sich für ihre SchülerInnen und Mitmenschen und das Künstlerische in der Waldorfpädagogik ein. Sie hatte immer eine offene Tür und ein offenes Ohr für die Nöte anderer.

Meike Magesching, Werner Rhoese

Alheidis Gräfin von Bothmer, geb. von Raven

3. 9. 1928 – 25. 4. 2021



Alheidis von Bothmer erblickte am 3. September 1928 als Alheidis von Raven in Thüringen die Welt und wuchs auf Gut Groß-Luckow in der Uckermark mit ihren vier Geschwistern auf.

Sie hatte eine schöne Kindheit inmitten einer weiten Landschaft. Alheidis selbst war wie ihre Heimatlandschaft mit einer großen, weiten Offenheit und Großherzigkeit in der Bewegung zu erleben. Sie wurde auf dem Rücken der Pferde groß. Ihre ganze Fortbewegung war auf vier Beinen, nie auf nur zwei. Das Landgut inmitten der Landwirtschaft und weiten Felder und Äcker prägte ihr Leben ebenso wie die Flucht der Familie 1945, die mit wenig Gepäck aus der Heimat fliehen musste.

Über Umwege kamen sie zu Verwandten nach Niedersachsen. Die Eltern konnten ein kleines Anwesen pachten und Alheidis begann eine landwirtschaftliche Ausbildung bei einem Nachbarn. Später studierte sie in Hohenheim bei Stuttgart und lernte dort ihren späteren Mann Hans-Jörg von Bothmer kennen. Sie heirateten und bekamen zwei Kinder, ihre Tochter Marionna und zwei Jahre später ihren Sohn Gothard. Alheidis wollte nur zwei Kinder, da sie auf der Flucht erfahren hatte, dass man nur an jeder Hand ein Kind mit sich führen konnte.

Zunächst arbeiteten sie in Hessen auf einem Hof, anschließend im Kinderdorf Wahlwies.

Es mussten viele Jahre vergehen, bis Alheidis die Gymnastik ihres Schwiegervaters kennenlernen durfte. Diese war ihr bislang gänzlich unbekannt. Doch wurde dieses Kennenlernen zu dem einschneidenden Ereignis in ihrem Leben.

Sie erlebte Knut Ross aus UK, der die Gymnastik auf der Bühne in Stuttgart zeigte. Ab da beschäftigte sie sich damit. In Stuttgart konnte sie ihre Ausbildung bei Gretel Krause beginnen. Gretel Krause-Eppinger hatte die Bothmer Gymnastik noch bei ihrem Schwiegervater in der FWS Stuttgart-Uhlandshöhe im Turnunterricht erlernt.

Nach ihrer Arbeit im Kinderdorf fuhr Alheidis mehrmals die Woche nach Stuttgart und bewegte, übte und lernte. Es reifte der Entschluss, ganz nach Stuttgart zu ziehen und nur für die Bothmer Gymnastik da zu sein.

Alheidis unterrichtete an den vielen Stuttgarter Seminaren, die es zu dieser Zeit gab. Viele Studierende durften sie erleben, sie kennenlernen und trugen den gymnastischen Impuls in ihre Heimatländer zurück, bis drei junge, internationale Studenten kamen und Alheidis baten, sie in der Bothmer Gymnastik auszubilden. Das Freie Jugendseminar gab im ersten Jahr die Räumlichkeiten dazu. Langsam baute sich eine Ausbildung auf.

Alheidis wurde auch in ferne Länder eingeladen, da viele bei ihr die Bothmer Gymnastik kennen und lieben gelernt hatten. Sie gab Kurse in Australien, Neuseeland, Nordamerika, Südafrika, England ... Auch wurde sie von ehemaligen Studenten, die bereits an Schulen in Übersee arbeiteten, um Unterstützung gebeten. In verschiedensten Ausbildungen brachte sie sich mit ihrer Arbeit ein, wie z. B. der Tschchow Schule in New York.

Der Bothmer-Gymnastische Impuls wuchs. Der Bewegungs-Impuls war im dritten Jahr, als der Schulverein im Beisein vieler Studentinnen und Studenten in der Haußmannstraße in Stuttgart gegründet wurde. Jaimen McMillan, einer ihrer ersten Studenten, stand ihr zur Seite, die Schule aufzubauen. Kurze Zeit später mussten für die Schule Räumlichkeiten gesucht werden. Es gab das Angebot des Bundes der Freien Waldorfschulen, in die Libanonstraße zu ziehen. Die einstigen Computerräume wurden von den Studenten ausgebaut. Bei der Einweihung im Sommer 1983 war auch Alheidis' Mann zugegen.

Die Schule wuchs. Viele Studenten kamen. Das Unterrichtsangebot wurde immer verbessert und neue Impulse schnell umgesetzt. Dazu kamen immer wieder Anfragen an Alheidis um Unterstützung bei ehemaligen Studenten.

Alheidis war eine Dame von Welt. Eine Studentin nannte sie, wenn sie von ihr sprach, die »Gräfin«. Die Gräfin sagte ... die Gräfin gab uns fol-

gende Aufgabe ... Ein anderer lernte von ihr, sein Leben in die Hand zu nehmen und die Dinge des täglichen Lebens kennen.

Alheidis prägte den Ausspruch: »Die Bothmer Gymnastik mache den Menschen schön! Schön von innen heraus.« Das lebte sie. Über zwei Jahrzehnte führte sie die Schule.

Als sie geschlossen wurde, war Alheidis im Rentenalter, aber nicht am Aufhören. Weiterhin gab sie in Europa und in Süd- und Nordamerika Kurse und begeisterte junge Menschen. Ihre Erfahrung mit der Bewegung ihres Schwiegervaters wuchs. Sie schrieb ein Buch über ihren Schwiegervater, der ihr Leben so impulsiv hatte. Später ein weiteres über die Bothmer Gymnastik. Beide wurden im Schattauer Verlag herausgegeben.

Alheidis war es eine Herzenssache, eine Herzaufgabe, ihren Erfahrungsschatz weiterzugeben. So lange es ging, vermittelte sie jungen suchenden Menschen die Gymnastik. Die Anatomie des Leibes, die Architektur des Leibes, das Räumliche, die Weite waren ihr so vertraut wie das tägliche Brot und der tägliche Kaffee.

Die letzten Jahre ihres Lebens verbrachte sie in der Nähe ihrer Kinder, ihrer Familie. Das war ihr eine weitere Herzensangelegenheit. Sie war sehr mit ihren Enkelkindern in Chile und Deutschland verbunden.

Am 25. April 2021, dem gleichen Todestag wie dem ihres Mannes, verließ sie die Erde, um nun weiter gymnastisch in der großen Himmels-Weite arbeiten zu können ...

Ich selber habe mit Alheidis die Zeit der Schulgründung, den Ausbau der Schulräume, viele Jahre der Ausbildung sowie später die Schulschließung mitgemacht. Ihre Studenten wurden dann meine Studenten.

Viele Jahre ihrer »Renten-Unruhezeit« waren wir sehr verbunden und erlebten viel gemeinsame Gymnastik – sowie private Stunden miteinander. Auch einige Kurse in Deutschland und Südamerika, Mexiko und Brasilien konnten wir zusammen geben und unterrichten.

Michael Neu, Freie Hochschule Stuttgart

Alheidis von Bothmer und ihre Mitarbeit bei den Turnlehrertagungen

Alheidis von Bothmer war lange Zeit bei den Turnlehrertagungen in der Vorbereitung des Trägerkreises aktiv. Während der Tagungen gab sie Bothmer-Gymnastik-Kurse. Im Juni 2001 entschied sie sich, in Hamburg-Bergstedt von der Turnlehrertagung Abschied zu nehmen. Das Thema der Tagung war: Über das Lehren und Lernen im Bewegungsunterricht, das Seelisch-Geistige im Tun erleben. Georg Glöckler war damals unser Vortragsredner.

Alheidis wirkte das letzte Mal zusammen mit Isabell Röhm mit dem Thema der Oberstufen Bothmer-Übungen: »Dem Ich eine Brücke zur Welt bauen«. Daraus entstand die Idee, ihr die geistige Welt in unserem Plenum vorzuspielen.

Natürlich war in dieser Welt eine Person besonders wichtig: Fritz Graf von Bothmer! Ein Sportkollege stellte ihn als Engel dar, der sich zusammen mit seiner Frau Hildegard an die Zuschauer wandte. F. von Bothmer schaute auf die Welt hinunter und sah, dass in seiner Gymnastik eine spezielle Übung fehlte, eine letzte Übung, zu der er zu Lebzeiten nicht mehr gekommen war.

Diese Übung wurde dann Alheidis als Geschenk, als Geste mit einem herzlichen Dankeschön übergeben. Die Übung hieß »Das Große Herz«.

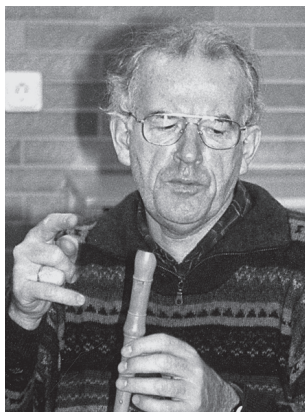
Eine große Umarmung zweier Gymnasten mit Alheidis als Mittelpunkt. Alheidis war das große Herz der (Waldorf) Bothmer-Bewegungsgemeinschaft.

Zum Abschluss als 120 Sportlehrer im Amphitheater der Christophorus Schule zusammensaßen, wurde Alheidis noch nach ihren Impulsen und Einsichten über den Sport, die Bothmer Gymnastik und ihre Bedeutung für die heutigen Jugendlichen befragt.

*Eric van Wijnen
Waldorfschule Märkisches Viertel, Berlin*

Hans-Rainer Hauff

8. 3. 1943 – 16. 5. 2021



Hans-Rainer Hauff wurde am 8. März 1943 in Plauen/Vogtland in eine Lehrerfamilie geboren. Seine drei Brüder und er hatten sich Eltern ausgesucht, denen die Musik ein großes Anliegen war. Vor allem Hans-Rainer wurde von seinem Vater stark gefördert. Nach der Übersiedelung der Familie nach Baden-Württemberg besuchte er ab 1949 in Korntal die Grund- und Hauptschule, um 1962 in Leonberg das Abitur abzulegen.

Sehr zielstrebig ergriff er den Beruf des Lehrers und studierte an den Hochschulen in Leonberg und Stuttgart zunächst Lehramt für Volksschulen und dann bis 1972 in Nordrhein-Westfalen berufsbegleitend Lehramt für Deutsch und Geschichte an Realschulen. Schon während seiner Realschulausbildung war er vom Schulamt beurlaubt, um an der Hibernia-Schule zu arbeiten. Hier lebte die Musik ganz anders als in einer staatlichen Schule und mit hoher Energie erarbeitete er sich autodidaktisch auch noch dieses Fach. Er lernte Instrumente, suchte den Austausch mit den Kollegen im methodisch-didaktischen Gespräch, übte sich in der Chorarbeit. Eine Reise nach Schottland zu den Camphill-Einrichtungen stärkte seinen Wunsch, sich mit der Waldorfschule auf Dauer zu verbinden. Zusammen mit seiner Frau und den zwei Töchtern zog er 1980 nach Würzburg, um der jungen Schule beim Aufbau zu helfen. Einige Lehrer hatten ihn auf einer Tagung angesprochen.

Während die ersten 37 Jahre seines Lebens sich wie ein Vorklang empfinden lassen, sind die 27 Jahre, die Herr Hauff in Würzburg wirkte, auch für sein Erleben der Hauptteil seines Lebens gewesen. Er kam in eine schwie-

rige Aufbausituation hinein: Es war die Oberstufe zu konzipieren, er musste eine Klasse übernehmen, damit eine Doppelklassenführung aufgelöst werden konnte, das Schulgebäude war zu errichten. Seine ungeheure Willenskraft, sein dauernder Einsatz, seine breiten Erfahrungen waren überall vonnöten: Neben der Klassenführung leitete er das Oberstufenorchester und zeitweise den Chor und gab viele Jahre Unterricht in Geschichte in der Prüfungsklasse.

Drei Facetten dieses arbeitsreichen Lebens seien herausgegriffen: Sein Verhältnis zu den Schülern, zum Kollegium, zur Musik.

Herr Hauff war ein Kollege, der riesige Klassen souverän führte. Bis zu 48 Kinder gleichzeitig – eine heute schwer vorstellbare Zahl. Kamen Eltern mit Kindern auf die Schule zu, die anderswo gescheitert waren oder unglücklich, nahm er sie gerne auf, so dass sie neuen Lebensmut fassen konnten. Einige Kollegen staatlicher Schulen wussten von dieser Fähigkeit und wiesen bestimmte Eltern auf die Waldorfschule hin. Einmal nahm er einen albanischen Jungen auf, der aus einer großen Familie stammte, die während der Jugoslawienkriege geflohen war. Wie er dort zum Elternbesuch war, stellte er fest, dass es für die große Familie nur drei Stühle in der Wohnung gab. Beim Abendessen standen die Kinder um den Tisch, an dem Vater, Mutter und der Gast saßen. Er setzte viel in Bewegung, um diese materielle Not zu lindern. Eine deutsch-russische Familie, die noch fast nichts besaß, die sich aber ein Klavier organisiert hatte, damit die Tochter Musik lerne, wurde von einem staatlichen Kollegen an ihn vermittelt, der der Auffassung war, dass dieses Kind an seiner Hauptschule untergehen würde. So sah er des anderen Menschen Not und verzichtete notfalls auf einen Teil des Weihnachtsgelds.

Im Kollegialen wirkte er integrierend. Er sah, wenn irgendjemand Schwierigkeiten hatte, und trat für ihn ein. Um den Oberstufenchor zu verstärken, übte er mit dem Kollegium in der Konferenz. Hier ging er davon aus, dass, wenn die einzelnen Stimmen ihren Part zweimal durchgesungen hatten, der Satz schon vierstimmig gelingen würde. Auch wenn man hier an Grenzen kam, war die gemeinsame künstlerische Arbeit verbindend. Es gab aber auch Situationen, wo sich Menschen von ihm abwandten und es dann schwierig wurde, eine Brücke zu bauen. Dies mag

auch seiner cholерischen und etwas poltrigen Art geschuldet sein. Verhielt sich jemand aus seiner Sicht unsozial, konnte er sehr deutlich werden.

Den größten Einsatz leistete Herr Hauff jedoch in der Musik. Das fing schon vor der Schule an: Das Autoradio spielte stets Klassik. Einige Schulkinder wurden immer unterwegs aufgesammelt. Während mit der linken Hand das Lenkrad lässig geführt wurde, dirigierte er mit der rechten präzise Mozart. Er motivierte Eltern dazu, ihr Kind ein Instrument lernen zu lassen, förderte die Begabtesten durch Soloauftritte vor der Schulgemeinschaft und gewann immer wieder Musiker und Eltern als Verstärkung des Schulorchesters oder als Solisten z. B. in der Carmina Burana. Manches Werk (Peer Gynt von Edvard Grieg) mag vom Umfang und den Schwierigkeiten ein Stück weit über das übliche Niveau eines Oberstufenorchesters hinausgegangen sein – jedoch sollten gerade junge Menschen große Musik kennen und erleben lernen. So wurden, falls nötig, Stimmen für andere Instrumente umgeschrieben oder auch Klassenzimmer komplett ausgeräumt, um Übmöglichkeiten für Teilgruppen zu schaffen. Es gelang ihm, viele Musiker:innen sowie Eltern für Teilaufgaben zu motivieren. Mit der Waldorfschule Loheland realisierte er gemeinsame Projekte und brachte sie in großen Räumen wie z. B. Sankt Alfons in Würzburg zur Aufführung. Hier bot der gewaltige Altarraum Platz für mehr als 80 Sänger und 50 Orchestermitglieder.

Die letzten Lebensjahre verbrachte er in Berlin, weil er in Würzburg keine Aufgaben mehr für sich sah. Sein Enkel fand dort endlich »seine« Klassenlehrerin und für eine seiner Töchter boten sich sehr gute Arbeitsmöglichkeiten im Klinikum Havelhöhe. So konnte er mit seiner Frau an dem kulturellen Leben einer Metropole teilnehmen. Als Lebensmotto ist einem Schüler folgender Ausspruch in Erinnerung geblieben: »Man soll bei den kleinen Dingen im Leben großzügig sein.« Am 16. Mai 2021 ist Hans-Rainer Hauff in die geistige Welt zurückgekehrt.

Christian Pax

Jürgen Kranz

20. 8. 1943 – 27. 8. 2021



Jürgen Kranz begann seinen Erdenweg am 20. August 1943 in Berlin – Köpenick. Der zweite Weltkrieg war in vollem Gange. Es wurde immer schwieriger in Berlin mit so einem kleinen Kind sicher zu leben. Der Vater geriet am Ende des Krieges in Hamburg in Kriegsgefangenschaft und so übersiedelte die ganze Familie nach Hamburg. In Hamburg-Bergedorf besuchte der kleine Jürgen Grundschule und Gymnasium. Er

war ein sehr begabter Schüler. Nach dem Abitur ging er zwei Jahre zur Bundeswehr. Danach studierte er an der FU Berlin Geologie. 1975 promovierte er und war dann noch bis 1976 in Berlin. Er wurde bei der Metallgesellschaft Frankfurt als Geologe eingestellt, um Erze zu suchen. Inzwischen hatte er seine Frau Christa geheiratet und 1975 kam sein Sohn Christian auf die Welt. Die junge Familie übersiedelte nach Bayern. Jürgen Kranz ging bis 1979 nach Kanada und schließlich bewarb er sich, noch von Kanada aus, an der noch jungen Freien Waldorfschule Filstal als Oberstufenlehrer für die im Aufbau befindliche Oberstufe. Inzwischen war es der jungen Familie Kranz wichtig, zusammen zu bleiben. Er hatte sich mehrere Waldorfschulen angeschaut, aber da die Freie Waldorfschule Filstal ihm sofort zusagte, führte der Weg nach Göppingen. Der kleine Sohn besuchte den Waldorfkindergarten in der Kleiststraße und wurde dann in die Freie Waldorfschule Filstal eingeschult.

Jürgen Kranz unterrichtete Geografie, Biologie, Chemie und Physik. Er baute eine sehr schöne geologische Gesteinssammlung auf und prägte auch die Sammlungen in der Biologie und in der Chemie. Mit viel Ruhe und Gemüt vermittelte er die Lerninhalte und zog seine Schülerinnen und

Schüler dadurch in den Bann, dass er sehr anschaulich erzählen konnte. Man hörte ihm einfach gerne zu. Er wusste sehr viele besondere Zusammenhänge, das machte den Unterricht spannend. Das Wichtigste aber war ihm, zu seinen Schülerinnen und Schülern ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen. Im Wesentlichen gestaltete er den Aufbau der Prüfungen, vor allem der Fachhochschulreifeprüfung mit. Das Fach Biologie wurde hier mündliches Prüfungsfach und das ist bis heute so. Er wurde mehrmals Klassenbetreuer. 1982 führte er mit anderen jungen Kolleginnen und Kollegen das Feldmesspraktikum erstmals in Terenten, Südtirol, durch. Ein Kollege hatte dort den Raffalthof, eine von der Familie Schmid geführte Pension, und das Mühlental zum Vermessen entdeckt. Wir führen bis heute unsere Feldmesspraktika in Terenten durch. Wenn man im Gästebuch den Eintrag von 1982 liest, dann wird schnell klar: Wenn Jürgen Kranz mit Schülerinnen und Schülern unterwegs war, dann gab es auch immer viel zu lachen. Er hatte einen wundervollen Humor. So erzählen ehemalige Schüler, dass er deren Kleider runter ins Tal trug, während sie im Bergsee schwammen, und meinte, er habe gedacht, sie hätten die Kleider vergessen. Humorvoll war auch sein »Lustiges ABC der Tiere« sati(e)rische Gedichte für Kinder und Erwachsene aufgeschrieben und skizziert von Jürgen R. Kranz. Er fand für jeden Buchstaben ein Tier! Wüssten Sie so spontan ein Tier mit »X« ? »Der Xanten-Barsch vom Niederrhein ist schon wochenlang allein. Die Bärschin hat ihn wohl verlassen nach Rotterdam, wo auf den Gassen sie anschafft fein, viel Geld kommt rein«. Wenn wir, auch nach seiner Pensionierung, Jürgen Kranz zur Weihnachtsfeier einladen, dann konnten wir ganz sicher sein, er trägt etwas Feines, Humorvolles vor.

Jürgen Kranz war im Kollegium sehr beliebt. Er war nicht immer gleicher Meinung mit Kollegen, aber es gab nie Streit mit ihm. 2008 ging er in den Ruhestand, seine letzte Klasse, die er in Biologie mündlich geprüft hatte, war die Klasse, die er mit seinem Auto bei deren Radtour in der siebten Klasse zum Steinheimer Becken begleitet hatte. Kaum war er im Ruhestand, da holten wir ihn für Physik in der Realschulabschlussgruppe noch einmal zurück und er überbrückte für eine nachfolgende Kollegin die Zeit, bis diese mit ihrer achten Klasse fertig war und in die Oberstufe kommen konnte. Inzwischen wohnte er mit seiner Familie im Remstal. Im Sommer 2021 hatte er eine Operation am Knie, die gut verlief, und war in

der Reha in Bad Boll. Dort ist er am Nachmittag des 27. August sanft eingeschlafen. So war sein erfülltes Leben jäh zu Ende. Wir hätten ihn noch gerne weiterhin zu uns eingeladen und mit ihm das fünfzigjährige Jubiläum unserer Freien Waldorfschule Filstal gefeiert. Wir werden ihm stets ein ehrendes Andenken bewahren. Voll Dankbarkeit blicken wir auf die schönen Jahre mit ihm zurück. Und nicht nur wir Kolleginnen und Kollegen, sondern auch zahlreiche Schülerinnen und Schüler.

Birgit Kohn

Magda Maier

7. 11. 1929 – 31. 8. 2021



Foto: Habermann, Waiblinger Kreiszeitung

Das Leben von Magda Maier zeigt wie in einem Brennspiegel den mit wachsender Bewusstheit durchschrittenen Schicksalsweg eines modernen Menschen, den Entwurzelung prägte.

Ehe am 31. August der Morgen graute, hat Magda Maier im Haus Hohenstein in Murrhardt ihren Lebensweg vollendet. Wenig mehr als 30 Kilometer entfernt kam sie am 7. November 1929, dreieinhalb Jahre vor der Machtergreifung, in Stuttgart zur Welt.

Die beiden Orte, auf die ich am längsten zurückschauen kann, prägten sich mir im wahrsten Sinn des Wortes ein: Stuttgart und Arosa. Mit ihnen verbinden sich die Welt der Mutter und die des Vaters.

Die Welt von Gerta Goldschmidt, der Mutter: das war in Stuttgart eine der Villen in der Dillmannstraße 16, die um die Wende zum 20. Jahrhundert auf dem Boden aufgelassener Weinberge erbaut worden war. (Sie hat den Krieg nicht überstanden.) Sie umschloss das Leben der assimilierten, wohlhabenden jüdischen Familie des Rechtsanwalts Eduard Goldschmidt: man pflegte das Gespräch, die Großmutter Magda, aus Berlin stammend, las dem Großvater täglich vor, sah immer schön aus, malte: ein bildungsbürgerliches Leben der Kaiserzeit; die Enkelin Magda liebte es, wenn sie die Großmama abends Klavier spielen hörte. Besuchte man die Großeltern, zog man dem Kind eine weiße Schürze an, ehe man das untere Stockwerk betrat.

Bis zur Emigration im August 1939 lebte die junge Familie Maier – Gerta mit ihrem Mann Reinhold und den Kindern – im oberen Stockwerk dieses Hauses.

Die Welt des Vaters: das war Schorndorf, das war die schwäbische, liberale, protestantische Welt einer im Remstal bodenständigen Familie; sein Vater war Stadtbaumeister. Reinhold Maier war Rechtsanwalt. Nach der Niederlage Deutschlands 1918 wollte er politisch nicht abseits bleiben, sich aktiv am Aufbau eines demokratischen Staates beteiligen. 1930 wurde er Württembergischer Wirtschaftsminister. Er war ein großer Wanderer, im Welzheimer Wald zuhause, und er liebte die Berge. Mit seinem Bruder Hermann Maier-Leibnitz zusammen hatte er in Arosa das Haus Schöneck erworben.

Für die kleine Magda war die Welt wohlgeordnet: die Mutter kümmerte sich um den 1933 geborenen Bruder Georg in der Dillmannstraße, Magda wanderte an der Hand des Vaters durch Stuttgart. Bald wurde sie auch in der Eisenbahn mitgenommen auf die Alb, nach Gmünd. Wenn sie müde wurde, sprach ihr der Vater die langen Umlandballaden vor, von Graf Eberhard dem Greiner, dem »alten Rauschebart«, vom Feuer, das die Stadt Reutlingen verzehrte. Ihr Gedächtnis nahm alles, auch die Intonation, ganz und gar auf. Sie konnte später in England diese Gedichte nach Bedarf vorsagen. Im Stuttgarter Schlossgarten blieben sie oft vor einem kleinen Tempel stehen und der Vater las vor: »Nicht in Blüt und Purpurtraub lebt heilige Kraft allein. Es nährt das Leben vom Leide sich. Hölderlin.« Blüten und Trauben und einen Holunderbusch – das sah sie vor sich und die Buchstaben, sie lernte lesen dabei. Papa Reinhold war ein unerschöpflicher Quell von Gedichten und Geschichten und ein genauer Beobachter. Auf den Ausflügen mit der Bahn, dritter Klasse, hat er, wenn ein Mitreisender ausstieg, die Tochter gefragt, was der wohl für einen Beruf habe. Er wies sie hin auf die schweren Schuhe, die abgearbeiteten Hände: Wohl keiner, der mit dem Kopf schafft! (schwäbisch für: arbeitet). Oder sie fuhr mit dem Vater nach Arosa. Dort kannte sie sich bald gut aus und konnte allein die Milch beim Bauern holen. Sie wusste natürlich nicht, dass der Vater so viel Zeit hatte, weil er nach 1933 seines Amtes als Wirtschaftsminister enthoben war, und dass die Mutter nicht mit in die Schweiz reisen konnte, weil sie keinen deutschen Pass mehr besaß.

Im April 1936 wurde Magda eingeschult, hatte den gleichen Schulweg wie einstens ihre Mutter. Sie habe, so wurde ihr eingeschärft, zu jedem Lehrer zu sagen: »Ich heiÙe Magda Maier und bin ein Mischling ersten Grades«. Sie wusste nicht, was das genau bedeutete, etwas Ähnliches wie »Dackel«, jedenfalls peinlich. Die Entwurzelung hatte begonnen! Fräulein Hinderer, die Klassenlehrerin, vernahm diesen Satz. »Soso«, sagte sie und, das Kind betrachtend: »Du gehörst zu den Größten. Da setzt du dich am besten in die hinterste Reihe.« Fräulein Hinderer hielt unbeirrt die auseinanderbrechende Welt noch zusammen.

Sie erzählte uns die Geschichten von Abraham, von Jakob und Esau, vom wunderbaren Rat des Herrn

und Magda sah den lieben Gott mit fliegendem Bart auf einem goldenen Fahrrad auf den Wolken daherfahren,

sie sang mit uns die schönen Lieder von Paul Gerhardt, die sie auf der Geige spielte.

Voller Eifer schrieb Magda die Formen nach, die an der Tafel entstanden: Auf/Ab Auf/Ab – aber o weh, alles falsch, das linkshändige Kind schrieb die Zacken von rechts nach links. Es musste nachsitzen, saÙ allein in der hintersten Bank, die Schiefertafel tränenverschmiert, dann aber kam Fräulein Hinderer, schob sich in die enge Schulbank neben Magda, nahm von oben und hinten deren ungeschickte rechte Hand und murmelte: »auf-ab, auf-ab, auf-ab, sieh'sch, des Händle kann's scho« – eine urpädagogische Lektion!

Von da an wusste ich: ein Lehrer ist dazu da, dass man etwas kann, was man vorher nicht gekonnt hatte. Der verwandelt einen ganz und gar. Wie sie wollte ich werden!

Magda Maier schrieb rückblickend:

Fräulein Hinderer hatte Geduld, Liebe, Strenge und Beharrlichkeit, ich durfte ihr ganz und gar vertrauen, und ich konnte erleben, wie das Schicksal einem »verkleidete Urbilder« bereithält.

Gleich nach ihrer Rückkehr aus England 1946 nahm Magda Maier den Kontakt mit dieser Lehrerin wieder auf.

Im August 1939 gelang die Emigration, weil England nach der Reichsprogromnacht seine Grenzen noch einmal öffnete. Durch Vermittlung der Christengemeinschaft, der Gerta Maier angehörte, hatte sich in England eine Frau gefunden, die bereit war, sie und ihre beiden Kinder, die neunjährige Magda und den sechsjährigen Georg, aufzunehmen. Der Weg nach England führte über Arosa, Genf, Frankreich. Zur endgültigen Auswanderung erhielt Frau Maier einen gültigen Pass. Was heißt endgültig, was ist gültig?, fragte sich die Neunjährige. In Genf trennte sich die Familie, Vater Reinhold Maier kehrte nach Deutschland zurück. In den folgenden sieben Jahren der Trennung gelangten gelegentlich über das Rote Kreuz Briefe von Deutschland nach England. Jedes Mal ein Fest, die Vergewisserung: Er lebt noch.

Die ersten langen Monate im fremden Land waren die beiden Kinder auch von der Mutter getrennt. Sie war als ausgebildete Hauswirtschafterin in einer Familie in der Nähe von London angestellt, denn sie hatte für ihren und der Kinder Unterhalt aufzukommen. Das war die Bedingung für die Aufnahme der »friendly enemy aliens«: Die mussten garantieren, dass sie dem Land nicht zur Last fallen würden. Gerta Maier hatte während ihrer Ausbildung ein Jahr in England verbracht. Sie sprach gut Englisch.

Magda und Georg lebten zunächst in Kimsbury Farm bei Stroud, in einem kleinen Heim für seelenpflegebedürftige Kinder. Die Farm lag isoliert in einer Kalksteinlandschaft wie der Alb in den der dazumal sehr primitiven Cotswolds. Man war nicht an das elektrische Netz angeschlossen. Arno Rohde, ein Heilpädagoge aus Gerswalde, leitete das Heim.

Als wir zur Farm hinuntergingen, erlebte ich sehr stark, so dass ich's heute (2011) noch weiß: jetzt wird alles ganz anders.

So war es: Eine andere Welt als die Dillmannstraße! Ohne die Mutter – sie fuhr sofort nach Hertfordshire, um ihre Stelle als *cock general* anzutreten – ohne den Vater, ohne die vertraute Sprache, aliens, was im Englischen bedeutet: Nicht-Engländer. Welche Seligkeit, als nach Monaten, an Weihnachten, die Mutter nach Kimsbury kam! Für die beiden an Wasserpocken erkrankten Kinder war es eine wunderbare Zeit,

denn wir hatten eine Mutter nur für uns.

Auf der Farm waren sie auf dem attic, also dem Dachboden, untergebracht, bei den tröstenden Überseekoffern aus Stuttgart – ein Stück Zuhause –, in die die kluge Mutter vorausschauend auch Bücher wie Hauffs Lichtenstein und Rulaman eingepackt hatte, bei den Wasserbehältern, sie schliefen auf Matratzen.

Die Mäuse störten uns nicht.

Die Neunjährige hatte nun zwei Schweine zu versorgen; das alte Pony habe ihr beigebracht, wie es anzuschirren sei. Als der Krieg ausbrach – wenige Tage nach ihrer Ankunft – nahm Arno Rohde die beiden Kinder abends auf einen Hügel hinter Farm und zeigte ihnen den Vollmond. »Wenn du da hinaufschaut Magda, und auf der anderen Seite wieder hinunter, kannst du bis nach Deutschland sehen zu deinem Vater und so kannst du ihn treffen.« Ein Trost, den sie nicht vergaß.

Im September 1939 wurde Magda Schülerin der Waldorfschule Wynstones School, Gloucester, damals im zweiten Jahr ihres Bestehens: ein deutsches Mädchen, also Feindeskind, mit dünnen Zöpfen – Zöpfe kannten englische Kinder nicht! – mit der dicken Brille einer Kurzsichtigen, sportlich unbegabt – welch ein Makel in England, kurzum ein Fremdkörper! Sprachlich war sie bald geschickter als die englischen Klassenkameraden. Denn da war Miss Ogle, Helen Margaret Seton Ogle, deren Initialen, auf die sie Wert legte, hinwiesen auf ihre »gehobene« Herkunft. (Her/His Majesty's Ship – die Ogles gehörten zur Marine). Sie hatte in der Schule auf einem Zettel mit einem Foto der drei Maiers gelesen: *Who can help these people? I can*, war ihre Reaktion. Sie war Anthroposophin, was Entfremdung von ihrer Familie, auch finanziell, zur Folge hatte. Jeden Abend las nun Miss H. M. S. Ogle – im Laufe der Jahre wurde sie zur geliebten Auntie – Magda und Georg vor, englische Kinderbücher wie Winnie-the-Pooh, englische Märchen, dann Gedichte und Geschichten aus der englischen Literatur. So prägte sich den Kindern der Reichtum und der schöne Klang dieser Sprache ein. Miss Ogle war eine strenge Erzieherin, wie ihre Sprache war auch ihr Lebensstil von ihrer Herkunft geprägt. Ein *gosh* als Ausdruck des Erstaunens oder der Empörung kostete three pennies – ein Viertel des wöchentlichen Taschengeldes! Sie stand bolzengerade und legte die Hand an die Rocknaht, wenn im Rundfunk die Nationalhymne z. B. anlässlich

eines Sieges der englischen Armee erklang. Für die Deutschen, aliens, galt das nicht. Aber ein Stück Unterarm auf dem Tisch? Unmöglich! *I want you to become a useful member of society.*

Jahre später, im Rückblick auf ihr Studienjahr 1951/52 in den USA, fragte sich Magda, ob ihr übermäßig britisches Englisch wie eine Art Hochnäsigkeit gewirkt habe und eine Distanz zu den Mitstudierenden im College schuf.

Geblieben ist wenig, wenn ich an Cleveland denke. Ganz anders die große Busfahrt durch die Rockies; in der Erinnerung lebt noch die Gewalt des Pazifik!

Erst diese große Reise in Greyhound-Bussen schuf eine Verbindung zu dem Land, in das sie auch ihre Liebe zu dem Dichter R. W. Emerson geführt hatte.

Als es Reinhold Maier via Schweiz gelungen war, seine Frau von der Verpflichtung, Geld zu verdienen, zu befreien, konnte die Mutter zu ihren Kindern ziehen, die nun unter der Obhut von zwei Frauen aufwuchsen – zwei sehr verschiedenen Frauen, die durch die Verantwortung für die Kinder und durch ihre geistige Orientierung ein schwieriges Zusammenleben in den widrigen Umständen des Alltags dank genau eingehaltener Rituale und viel Verzicht bewältigten.

Viel später wurde mir klar, dass Auntie in einer doppelten Wirklichkeit lebte. Sie litt an Verfolgungswahn, war von Feinden umgeben. Ich verdanke ihr nicht nur die Geschichten aus der englischen Literatur, sondern das Erleben einer Haltung. (Im Umgang mit den Kindern zeigten sich ihre Schwierigkeiten nicht). Ich verdanke ihr sehr viel!

Sie habe viel aus dieser Art Lebenskunst gelernt, bemerkte Magda Maier im Zusammenhang mit den Erfahrungen, die sie Jahre später im Kibbuz in Israel machte.

Margaret Bennell, ihre verehrte Klassenlehrerin, war ein Leitstern in der englischen Schulzeit. Sie nahm das deutsche Mädchen liebevoll auf. Von ihr wusste Magda sich verstanden, ihr vertraute sie, ihre Aufforderungen nahm sie sehr ernst. *She must learn to take the world around her as seriously*

as the world of books heißt es im Zeugnis der 6. Klasse. Miss Bennell sah, wie gefährdet dieses Menschenkind war, sich vor der Welt zu verschließen, sich in seine Gedankenwelt zu flüchten. Als Magda in einem Zeugnis las: *Her written work is a disaster*, fing sie an zu üben bis sie mit ihrer ungeschickten rechten Hand so schön schreiben konnte wie die Lehrerin, und diese klare Schrift hat sie beibehalten, bis in den letzten Lebensjahren der Parkinson die Herrschaft übernahm.

Miss Bennell konnte wundervoll erzählen, sie spielte Cello, wir lernten fechten bei ihr. Ich betrachte es als die wesentlichste Gabe, die mir das Leben früh bereithielt, dass ich über eine Zeit von vielen Jahren in der Schule und im Leben ihr, Margaret Bennell, verbunden sein durfte.

Shakespeare verband die beiden Sprachmenschen. Seine Sprache in ihrer Vielfarbigkeit, ihrer Drastik und zugleich Feinheit und ihr hintergründiger Humor rührte vielleicht auch eine Saite in Magdas schwäbischer Seele an. (Der maiersche Humor – treffsicher – war in mancher schwierigen Diskussion in der Konferenz befreiend.)

Für ihre Klasse wählte sie den »Sturm« als Abschlussspiel – eine große Herausforderung für eine achte Klasse! Prospero und Caliban, der Weise und der Wilde, als Gegenüber. »Sei nicht furchtsam, die Insel ist voll von Geräuschen, Tönen und anmutigen Melodien, was Freude bringt und nicht schmerzt. ...« Diese Worte des Caliban aus dem Munde eines kräftigen Achtklässlers: unvergesslich!

Sie solle *a bridge between nations* werden, schrieb ihr Miss Bennell am Ende der siebten Klasse ins Zeugnis. Das wollte sie – und das wurde sie.

Im Rückblick auf ihre Jahre in England schilderte Magda Maier die Zerrissenheit, die sie erlebte: England war ihr zur zweiten Heimat geworden. Nie hat die Sehnsucht nach England sie verlassen. In ihren letzten Jahren sprach sie zeitweise mehr Englisch als Deutsch, sang mit Lust auch englische Moritaten: *She sat'neath the lilacs and played her guitar ...* Aber sie war als im Exil lebend natürlich auch mit denen verbunden, die das gleiche Schicksal hatten wie sie, die, wenn sie den Mund aufgaben, Erstaunen hervorriefen. Man war fremd und blieb letztlich immer »draußen«, war eben – bedauerlicherweise – »nicht englisch«. Was sie aus Deutschland, wo der

geliebte Vater lebte, hörte, erschütterte, verstörte die Heranwachsende zu tiefst. Sie sah in den Nachrichten das Feuermeer von Pforzheim und hörte Berichte von Konzentrationslagern. Wohin gehörte sie?

1981, am Ende ihrer Klassenlehrerzeit, riefen Eltern ihrer Klasse und sie »Die Fähre« ins Leben. In einem Gebäude in der Hackstraße in Stuttgart wurden Räume gemietet und liebevoll gestaltet. Dort fanden ausländische Kinder lebensnahe Hilfe, um sie mit der deutschen Sprache und dem fremden Land vertraut zu machen. Sie hatte ein tiefes Verständnis für Fremdheit und Heimatlosigkeit aus eigenem Erleben.

Eine geschichtliche Katastrophe hatte sie vertrieben, ruckartig, aus dem Land ihrer Kindheit, der Zusammenbruch ihres Ursprungslandes führte sie ruckartig zurück in dieses Land. Die Sechzehnjährige wollte nicht zurück nach Deutschland.

Am 20. August 1946 landeten Magda und Georg Maier nachts auf dem amerikanischen Militärflugplatz Eschborn bei Frankfurt. Ihr Vater Reinhold Maier, von der Militärregierung eingesetzter Regierungschef in der US-Zone, und die Mutter holten sie ab. Gerta Maier hatte schon im Januar nach Deutschland zurückkehren können. Die beiden Kinder begrüßten den Vater, den sie nach sieben Jahren wiedersahen, mit »Hallo«! Das war für sie als gewordene Engländer natürlich, für den Vater herb. Die nächtliche Fahrt durch die zerstörten Städte: ein einziger Albtraum. Schließlich hielt das Auto. *Wir sind daheim*, sagte der Vater. Sie standen vor einem Trümmerhaufen. Weiter unten am Hang war im Dunkeln noch ein Haus zu erkennen, dort in der Schottstraße hatte der Vater sich bei Freunden eingemietet.

Bilder der Erinnerung altern nicht! Schön war die Stadt Stuttgart, als das Kind sie verließ. Jetzt ein einziges Trümmerfeld: ein Schock! Wie sehr unterschieden sich die Erfahrungen des Krieges! »Du hattest es gut, du warst ja nicht hier im Bombenhagel«, hörte sie. Stimimte. Wer fragte aber je, wie es ihr ergangen war? Die Wochen und Monate des Einlebens weckten wieder die Frage: wohin gehöre ich? Wieder fühlte sie sich als Fremdling, im Zwischen lebend.

Eine Muttersprache war mir Heimat. Nach dem Hineinwachsen in das zweite mir lange Zeit gemäßigere Sprachgebiet fand ich in Deutschland

eine fremdgewordene Sprache vor, die gewissermaßen befleckt, verdorben erschien und im Mund bitter und faulig schmeckte. Die tiefste Sehnsucht war, zu diesem Land und dieser Sprache einen reinen Zugang zu finden. Da sind es sechs sehr verschiedene Persönlichkeiten, denen ich zu einem Lebensdank verpflichtet bin: Dr. Schwebsch, Herrn Weißert, Emmy Frey (Deutschlehrerin am Königin-Katharina-Stift, Stuttgart), Professor Rothfels, Karin Haupt und Dora Gutbrod. Durch die Schülerschaft zu ihnen kam ich an drei Persönlichkeiten des deutschen Sprachraums, die in der Zeit lebten, ehe Michael die Regentschaft der Zeit übernahm: Goethe, Schiller und Wilhelm von Humboldt.

Von 1946 bis zu ihrem Abitur 1949 war Magda Maier Schülerin der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe. Der große Wunsch, in England, in Oxford zu studieren, sollte sich nicht verwirklichen. Nach einem knappen Jahr in der schwäbischen Frauenarbeitsschule studierte sie Geschichte, Germanistik und Anglistik in Heidelberg, Cleveland/Ohio und Tübingen. Sie begann nach dem Staatsexamen eine Dissertation bei Hans Rothfels, Professor für Geschichte in Tübingen. Er war wie sie aus der Emigration nach Deutschland zurückgekehrt.

Den Volksaufstand in Ungarn 1956 und seine blutige Niederschlagung durch das kommunistische Regime – wieder ein Ruck in der Geschichte – erlebte Magda Maier als Aufruf des Zeitgeistes zum Handeln. Sie legte den Stift hin, brach sehr zum Bedauern von Professor Rothfels ihr Studium ab. Die Zukunft braucht selbstbestimmte, initiative junge Menschen, denen wollte sie sich widmen.

Sie absolvierte das Studienreferendariat mit Praktika an verschiedenen Gymnasien und begann 1958 ihre Unterrichtstätigkeit an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe, ihrer Schule.

16 Jahre unterrichtete sie Englisch auf allen Klassenstufen. Gleichzeitig war sie am Lehrerseminar (damals so geheißen) in Stuttgart tätig in der Ausbildung von Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen und gab Sprachkurse in Dornach am Lehrerseminar, immer anregend, Fragen stellend, impulsierend. Sie baute Brücken und vermittelte, wie man Brückenbauer werden kann. Denn der Brückenbauer, die Brückenbauerin ist entscheidend. Das hatte sie selbst erlebt, die von sich sagte, dass die Menschen,

denen sie begegnen durfte, sie davor bewahrten, sich der Welt zu verschließen. Dem Ruf, die Nachfolge von Margaret Bennell in Hawkwood College, einem Zentrum für Weiterbildung, das ihre Klassenlehrerin gegründet hatte, zu übernehmen, folgte sie nicht: Sie hatte sich, abwägend, für die deutsche Sprache entschieden.

Nach 16 Jahren des Unterrichtens ermöglichte ihr die Schule ein Freijahr. In Südafrika besuchte sie einige Waldorfschulen, dann reiste sie nach Israel.

Dorthin zog sie nicht der Erbstrom mütterlicherseits: Im väterlichen Erbteil war die Psoriasis, die sehr lästige Schuppenflechte enthalten. Eine Kur am Toten Meer sollte Abhilfe schaffen. Es fügte sich, dass sie den 7. Oktober 1973 als Beginn der Schiffsreise von Genua nach Israel festlegte. Am 6. Oktober hatten ägyptische Flugzeuge den Suezkanal überflogen und israelische Siedlungen im Sinai angegriffen: Der vierte Nahostkrieg hatte begonnen, der entscheidend in Magda Maiers Leben eingreifen sollte. Aufwühlende Situationen unter den Menschen auf dem Schiff, das vor Neapel vor Anker ging! Abwarten! In diesen acht Tagen der Ungewissheit knüpften sich tiefe Beziehungen zwischen ihr und einigen deutschsprechenden Israelis, die, aus Deutschland stammend, in Israel mit Kindern und Enkeln etabliert waren.

Fortan ließ das Schicksal Israels sie nicht mehr los.

Von 1974 bis 1982 führte sie eine Klasse in ihrer Schule in Stuttgart. Dieser Aufgabe widmete sie sich voll und ganz, aus tiefem Verständnis für die ihrer Führung anvertrauten Menschen, so wie sie es bei ihrer Klassenlehrerin erlebt hatte. Ihre rechte Hand übte nun, beraten von Karl Auer, Bilder an die Tafel zu malen, sie lernte Cello spielen, die tägliche Zeitungslektüre begann beim Sportteil, sie arbeitete intensiv mit den Eltern. *Ich fühlte mich bei ihr zu Hause*, erzählte ein Schüler bei einem Gedenken an die Klassenlehrerin, *mein Vater war nicht dafür, dass ich in die Waldorfschule gehe, aber am Schluss, da gab es für ihn keine bessere Schule*. In allen Auseinandersetzungen spürten die Heranwachsenden das Vertrauen, das die Lehrerin in sie setzte. *Sie werden ihren Weg finden*, das schuf Zuversicht.

Nach den intensiven acht Jahren zog sie 1982 für ein Jahr nach Israel. Sie lebte in dem Kibbuz Kfar Menachem, bügelte im Waschhaus und lernte Ivrit. Sie wollte beim Lernen dieser ihr in jeder Hinsicht fremden Sprache allgemeine Gesetze des Sprachlernens erleben. Und sie wollte dieses

Land und seine Menschen kennenlernen, es erfahren und es verstehen in all seinen Widersprüchen.

In den folgenden Jahren bis 2001 reiste sie regelmäßig nach Israel, um Freunde zu besuchen und um mit jungen Menschen, die sich für Waldorfpädagogik interessierten, zu arbeiten. Sie hörte zu, führte Gespräche und begleitete so von ihren ersten Schritten an die Entwicklung der Waldorfpädagogik in diesem kleinen Land, in dem sich drei große Religionen so eng berühren. 1989, 70 Jahre nach Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart, wurden im Kibuzz Harduf (nahe Haifa) 13 israelische Waldorfschüler eingeschult. Heute gibt es 25 Waldorfschulen in Israel, darunter in Shfa'ram in der Nachbarschaft von Harduf, die einzige arabische Waldorfschule. Wegspuren zu einer Verständigung!

1990 beendete Magda Maier ihre aktive Teilnahme am Schicksal der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe und ihrer Schüler und Schülerinnen unter sich wandelnden Bedingungen. Der Bogen ihrer Tätigkeit griff weiter aus, ungeschmälert durch ihren Umzug nach Murrhardt ins Haus Hohenstein, wo sie ihren 70. Geburtstag feierte. Sie gab Einstiegshilfe in den Sprachunterricht an neu gegründeten Waldorfschulen in Rostock, Cottbus, Ljubljana, Budapest, Zagreb, Ferienkurse in Hawkwood College, Stroud, unterrichtsbegleitende Kurse in der Hochschule Mannheim.

Sie beteiligte sich am Aufbau berufsbegleitender Lehrerbildungskurse in Stuttgart, als der Mangel an Lehrkräften zu neuen Wegen der Abhilfe aufrief.

Bei internationalen Lehretagungen im Goetheanum in Dornach war für die Teilnehmer aus aller Welt die Brückenbauerin zu erleben, wenn sie die Vorträge von Jörgen Smit mündlich vom Deutschen ins Englische übertrug – was auch für deutsche Ohren oft erhellend war. Es war fast atemberaubend, wie schnell sie von einer Sprache in die andere wechselte. Sie vernachlässigte aber ihre Nähe keineswegs: tatkräftig beteiligte sie sich am Leben im Haus Hohenstein.

Am Ende der siebten Klasse hatte ihr Margaret Bennell ins Zeugnis geschrieben, sie solle eine Brücke sein zwischen Menschen und Völkern. Das war sie geworden.

In den zahlreichen Notizen aus ihrer späten Zeit findet sich in großer Zitierschrift die Bemerkung:

das wichtigste Wort: und.

Give all to love,
Obey thy heart,
Friends, kindred, days,
Estate, good-fame,
Plans, credit and the Muse,
Nothing refuse.

R. W. Emerson

(die erste Strophe eines Gedichtes, das sie mit einer 11. Klasse rezitierte)

Ihre Heimat war die Waldorfschule, die werdende. An ihr wird sie weiter wirken. Ihre Heimat war die Sprache. Ihre Heimat war die Zukunft.

Meike Bischoff

Hannelore Schenck

2. 2. 1925 – 13. 9. 2021



Im kirchlichen Jahr ist der 2. Februar Mariä Lichtmess, der Tag, an dem die Kerzen für das kommende Jahr in der Kirche geweiht werden – die Lichter für die Zukunft.

An diesem Tag 1925 wurde wenige Wochen vor dem Tode Rudolf Steiners Hannelore Schenck in Gera geboren. Diese Stadt im Osten von Thüringen war im 19. Jahrhundert eine der reichsten Städte Deutschlands. Das Aufblühen der Textil-

industrie hatte ihre Bürger reich gemacht. Viele prachtvoll gezierte Villen im Stadttinneren, nicht nur am Marktplatz, tragen das zur Schau, auch heute noch. Hannelore Schenck hat ihre Kindheit und Schulzeit in einer schönen Stadt erlebt. Für diesen Reichtum mussten sich viele Hände regen in Spinnereien, Webereien, Färbereien. So ist Gera auch eine Arbeiterstadt. In der NS-Zeit werden dann metallverarbeitende Betriebe aufgebaut

Am 13. November 1925 tritt Hitler zum ersten Mal in Gera auf. Vor dem Lokal, in dem er reden will, kommt es zu heftigen Protesten der Sozialdemokraten und Kommunisten. War Johannes Schenck, ihr Vater, dabei?

Er ist Sozialdemokrat, von Beruf Musiker, Lehrer. Er spielt Cello, Orgel und Klavier, Musik durchklingt das Familienleben, ist Freude für beide Töchter. Besonders gern musiziert der Vater mit Waltraud, der musikalisch sehr begabten Älteren: sie singt, er begleitet. Da fühlt sich Hannelore wohl manchmal etwas zurückgesetzt. Auch sie liebt die Musik, sie lernt Klavierspielen.

Wie verschieden die beiden Schwestern sind! Lebhaft, temperamentvoll bewegt sich die Ältere freudig im Kreis von Menschen, wirbelt gerne

herum, scheut sich nicht aufzutreten – sie wird später Sängerin. Hannelore ist eher still, mit großen Augen betrachtet sie die Welt, sie ist zarter gebaut, gleichwohl kräftig und regsam. Bis ins hohe Alter legte sie im Nikolaus-Cusanus-Haus Wert darauf, sich mittels ihres Rollstuhles auf den Gängen selbst zu fortzubewegen! Solange es ihre Finger erlaubten, spielte sie Klavier. Trotz des Gefühls, im Schatten der Schwester zu stehen, bleibt Hannelore ihrer Schwester sehr verbunden. Ihre Lebenswege trennen sich für einige Jahre, führen sie aber in Stuttgart wieder zusammen.

Johannes Schenck unterrichtet Musik nicht an einer Regelschule, sondern an einer Schule mit eigenen Lernzielen, in der die Schüler in handwerklichen und künstlerischen Fächern besonders gefördert werden, ein sozialdemokratischer Gegenentwurf zum Gymnasium.

Am 25. November 1925 tritt Hitler zum zweiten Mal in Gera auf und diesmal wird seine Rede von Tausenden von Arbeitern begeistert aufgenommen. 1933 nach der Machtergreifung wird diese Schule geschlossen. Herr Schenck muss Zwangsarbeit leisten in einem der neuen Rüstungsbetriebe, wo er viel mit Säure in Berührung kommt, was seine Musikerhände schwer schädigt. Es folgen schwere Jahre für die seit der Geburt des Bruders fünfköpfige Familie. Die Mutter betreibt jetzt eine kleine Pension, in der eines Tages auch ein kriegsversehrter junger Elsässer Aufnahme findet. Die Musik gibt der Familie Halt und Kraft in dieser Zeit.

Hannelore Schenck lebt nun in zwei Welten, die Haustüre bildet eine Grenze. Was drinnen gesprochen wird, darf draußen nicht gehört werden. Sie weiß die beiden Welten zu unterscheiden. Die Schule durchläuft sie wie üblich. Nach dem Abitur 1943 wird sie wie die anderen zum Arbeitsdienst eingezogen. Da lernt sie das Leben auf einem Bauernhof kennen – mit Freude! Jahre später, als Klassenlehrerin in der Waldorfschule, blickt sie dankbar auf dieses Jahr zurück. Sie konnte, wie sie schreibt, in der Ackerbau epoche die Arbeiten auf dem Feld mit Pflug und Egge, Sense, Hacke und Dreschflügel und im Stall aus eigenem Erleben anschaulich schildern.

Die einjährige Ausbildung zur Lehrerin schließt sie 1945 in Jena unter Sirenengeheul und Hasten in den Luftschutzkeller mit dem Examen ab, just vor dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Deutschlands.

Zwar eine Befreiung von der Zwangsarbeit, aber eine Befreiung in tieferem Sinn bringt das Ende des NS-Staates nicht. Das zeigt sich deutlich, als Sowjettruppen die amerikanische Besatzungsmacht in Thüringen ablösen. Hannelore Schenck tritt nicht in den Schuldienst ein. Sie beginnt eine Ausbildung zur Krankenschwester – um der Ideologisierung zu entgehen? – und arbeitet ein Jahr als Sprechstundenhilfe. Als ihr Onkel auf offenem Feld von einem Russen erschossen wird und seine Frau, schwer an Typhus erkrankt, ins Krankenhaus muss, übernimmt Hannelore die Verantwortung für die so plötzlich vaterlosen vier Kinder. 1948 hält es sie nicht mehr in der DDR, sie sucht neue Wege, folgt dem Beispiel ihrer Schwester und flieht über die grüne Grenze nach Westdeutschland. Waltraud lebt inzwischen in Karlsruhe mit ihrem Mann Daniel Schneider, jenem Elsässer, der in der Pension bei Schencks Unterschlupf gefunden hatte.

Hannelore Schenck arbeitet zunächst in einem Fürsorgeerziehungsheim in Heidelberg, später von 1950 bis 1952 als Schwesternlehrerin in Freiburg. Dann aber schlägt das Pendel zwischen Pflege und Pädagogik zugunsten der Kinder aus: 1952 übernimmt sie eine Stelle als Lehrerin an der Volksschule in Weiler im Remstal, heute ein Vorort von Schorndorf.

Von Weiler ist es nicht weit zu der Waldorfschule Engelberg. Die interessiert Hannelore, denn begeisterte Erzählungen ihrer Schwester über einen Chor, in dem sie neuerdings singt, haben sie neugierig gemacht. Das kam so: Waltraud saß in Karlsruhe in der Straßenbahn neben einer Frau, die wie sie selbst in Noten las. Die beiden Sängerinnen, beide auf dem Weg zu einer Probe, kamen ins Gespräch. So begeistert schilderte die andere Notenleserin ihren Chorleiter, das Waltraud ihn kennenlernen will. Sie geht mit in eine Chorprobe. Ein folgenreicher Schritt; damit beginnt ihr und ihres Mannes Weg in die Anthroposophie, denn dieser Leiter ist Anthroposoph.

Hannelore Schenck fährt also zu Veranstaltungen auf den Engelberg und lernt eine Waldorfschule kennen. Sie nimmt an Eurythmiekursen und an Arbeitsgruppen teil, besucht in Stuttgart die Sommertagungen zur Einführung in die Waldorfpädagogik und weiß nun: die Waldorfschule ist ihr Weg! Sie beschließt, Waldorflehrerin zu werden.

Sie gibt ihre Stelle als Volksschullehrerin in Weiler auf und wird 1956 für ein Jahr wieder zur Studentin, sie schreibt sich am Lehrerseminar in Stuttgart ein.

Dann zieht es sie in die Berge: die Bergschule Avrona in Tarasp / Graubünden lockt sie. Zwei Jahre arbeitet sie dort mit jungen Menschen, die besonderer Förderung bedürfen, in einer intensiven Gemeinschaft. Zu allen Jahreszeiten hat mich die herrliche Gebirgswelt begeistert, schreibt sie. Immer wieder hat es sie mit Freunden zum Wandern in diese Bergwelt gezogen, in vielen Ferien.

»Wir sind viel gewandert«, schreibt eine Schülerin in Erinnerung an ihre Klassenfahrt zum Abschluss der 8. Klasse, »und haben gestaunt, was für eine sportliche und zähe Lehrerin wir haben. Frau Schenck hat als Höhepunkt eine geführte Wanderung über den Morteratschgletscher organisiert! Was für eine coole und verantwortungsvolle Aktion!!!«

Ostern 1959 folgt sie dem Ruf der Waldorfschule Uhlandshöhe nach Stuttgart, wo die Lebenswege der beiden Schwestern zusammenlaufen im gemeinsamen Ziel: Seit 1952 ist nämlich Daniel Schneider dort Französischlehrer, Familie Schneider wohnt mit ihren drei Kindern auf dem Schulgelände. Hannelore wird ein Teil der Familie.

Reich an Erfahrungen übernimmt sie also Ostern 1959 eine erste Klasse (zu der Zeit begann das Schuljahr an Ostern). Hannelore Schenck ist angekommen. Sie ist 34 Jahre alt. Vier Klassenzüge wird sie führen.

»Ich erinnere sie als streng, aber gerecht. Fordernd und dennoch einfühlsam. Durch sie, die ja aus Gera stammte, habe ich damals begonnen, mich für die Geschichte der beiden Nachkriegsdeutschlande zu interessieren. Sie war also auch inspirierend.«

»Ich sehe sie noch ganz lebendig vor meinem inneren Auge, wie sie im adretten Kostüm vor uns steht. Sie war uns stets liebevoll zugetan, war gerecht und humorvoll und führte uns mit guttuender Klarheit und Autorität.«

»Ich war ein überaus stilles, und schüchternes Kind, hatte jedoch immer den Eindruck, dass Frau Schenck mich stets während des Unterrichts im Bewusstsein hatte. Voller Begeisterung unterrichtete sie Mathematik. Das war eindeutig ihr Steckenpferd ... Viele Lehrer äußerten immer, wie

wenig sie Fasching mögen, doch Frau Schenck war mit Feuereifer dabei. Sie hat die Faschingsfeiern geliebt.«

Zwischen dem 2. und 3. Klassenzug ermöglicht ihr die Schule ein Freijahr. Sie reist über Hongkong nach Australien und in die USA. »Vieles von dem Erlebten konnte ich«, schreibt sie selbst, »in meinen Unterricht einfließen lassen.« »Mit ihrer Begeisterung für das Erlebte auf ihren Reisen steckte sie uns regelrecht an«, so ein Schüler.

Nicht nur in die Höhe der Berge, auch in die Weite gehen ihre Reisen: Ägypten, Israel, Frankreich. Das Staunen über die große, weite Welt in ihre Klassen hineinzutragen, das war ihr großes Anliegen. Mit herzlicher Anteilnahme, auch mit Ratschlägen hat sie ihre Schüler und Schülerinnen begleitet weit über deren Schulzeit hinaus.

Ihre eigenen Klassen unterrichtete sie auch in Französisch. Außerdem gab sie freien Religionsunterricht und hielt die Handlungen.

Im Frühjahr 1987 beendete sie ihre Unterrichtstätigkeit. Sie betreute noch 14 Jahre die Ausleihe der Lehrerbibliothek und freute sich über den Kontakt mit ihren Kollegen und Kolleginnen.

Und sie stand neuen Kollegen und Kolleginnen bei der Einarbeitung in die Waldorfpädagogik zur Seite.

Vielen ihrer Ehemaligen blieb sie tief verbunden, wie es auch das Echo nach ihrem Tode zeigt.

2011 zog sie in das Nikolaus-Cusanus-Haus ein. Dort war sie wieder mit Schwester und Schwager und Freunden unter einem Dach vereint.

In die Abenddämmerung des 13. September hinein ist sie still über die Schwelle des Todes gegangen.

Viele Lichter hat sie angezündet.

Meike Bischoff

Bernhard Ehni

27. 2. 1953 – 29. 9. 2021



Bernhard Ehni begann seinen Lebensweg am 27. Februar 1953 in Deggingen im Täle. Aufgewachsen ist er dann aber in Göppingen. Als der kleine Bernhard drei Jahre alt war, trennten sich die Eltern. Er wohnte fortan mit Mutter und Opa in einer Zweizimmerwohnung und besuchte ein Kinder-tagesheim, wenn die Mutter zur Arbeit ging. Schon sehr früh lernte er deshalb, Mittagessen zu kochen, und dieser Bezug

zum Kochen, nämlich für andere Essen zuzubereiten, blieb ihm bis an sein Lebensende erhalten. Zu den Freizeitbeschäftigungen der Familie Ehni gehörten Wanderungen auf der Schwäbischen Alb mit Vater und Mutter gemeinsam und später, als Jugendlicher, in den Alpen. Das Skifahren kam hinzu und das Haldenseehaus, ein Haus des Deutschen Alpenvereins – Sektion Göppingen. Bernhard Ehni lernte mit 18 Jahren Elvira beim gemeinsamen Gitarrenspiel im Orchester kennen und lieben. Im Jahre 1982 wurde Hochzeit gefeiert und im selben Jahr gesellte sich Sohn Sebastian und im Jahr 1985 Sohn Daniel dazu. Seine beiden Söhne waren Bernhard Ehni immer sehr wichtig. Mit väterlichem Stolz begleitete er deren Entwicklung und ermöglichte ihnen bei ihrem Heranwachsen viel Freiheit, sich im Leben zu erproben. Als sich zu Daniel dessen Frau Ylva gesellte, waren ihm die Geschicke der beiden jungen Leute sehr wichtig.

Nach seiner Schulzeit, die er in Göppingen mit dem Abitur abschloss, ging Bernhard zum Studieren nach Stuttgart, Deutsch und Geschichte. Dort lernte er Michael Bader und Andreas Kaufmann kennen, die ihn mit zur Teestube in der Göppinger Freihofstraße nahmen. Dort begegnete er Axel Dittus, der sein langjähriger Kollege und Freund wurde. Die noch

junge Freie Waldorfschule Filstal baute eine Oberstufe auf und so sah Bernhard Ehni schon bald seine Berufung im Lehrerberuf. Nachdem er das Lehrerseminar in Stuttgart besucht hatte, begann er am 1. 2. 1982 als Oberstufenlehrer für die Fächer Deutsch und Geschichte. Bernhard baute aber nicht nur die Oberstufe in Göppingen auf, er gestaltete auch die Fachhochschulreifeprüfung für die Waldorfschulen in Baden-Württemberg mit und gehörte bis zu seiner Pensionierung der Prüfungskommission für das Fach Deutsch an. In der Freien Waldorfschule Filstal war er lange Jahre der Fachhochschulbeauftragte. Viele Jahre nahm er regelmäßig an den Regionalkonferenzen der Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg teil. Er war ein leidenschaftlicher Deutschlehrer, der in enormer Geschwindigkeit Aufsätze gründlich korrigierte und bei Bedarf mit dem Schüler oder der Schülerin den Aufsatz besprach. Es war ihm wichtig, dass seinen Schüler*innen, egal ob Realschulabschluss, Fachhochschulreife oder Abitur, eine gute Prüfung gelang. Er fuhr immer mit zu korrigierenden Aufsätzen und Zeitungsartikeln in den Urlaub, sicher nicht leicht für die Familie. Seine viele Arbeit, die er investierte, trug bei seinen Schüler*innen Früchte. So konnte es passieren, dass ein Schüler in seinem Berufsleben angesprochen wurde, wo er denn so gut Deutsch gelernt hätte, um so gute Berichte zu schreiben. Die Antwort war dann, er habe einen sehr guten Deutschlehrer gehabt, da habe er das gelernt. Oft war er Klassenbetreuer.

Die Geschicke der Schule begleitete Bernhard Ehni lange als Mitglied der Internen Konferenz. Er gehörte der Stundenplangruppe bis zu seiner Pensionierung an. Mit einer Engelsgeduld brütete er, ausgestattet mit Papier, Bleistift und Radiergummi, auf dem Tisch einen Teller mit Äpfeln, über dem Epochenplan und dem Stundenplan. Es waren stets intensive Gespräche, die er dann mit den beiden anderen Mitgliedern der Gruppe führte, wenn diese von einem Unterricht zurückkamen. Dabei wurde deutlich, dass er für den Stundenplan ein sehr feines Gespür hatte, was eine Kollegin oder einen Kollegen entlasten oder belasten könnte. Nicht immer wurde das von allen Kolleg*innen so gesehen, aber diese Kritik konnte er auch stehen lassen. So wie er insgesamt bei Kritik beeindruckend ruhig bleiben konnte.

Sein Hobby, gerne und vor allem gut zu kochen, setzte er über viele Jahre auf dem Breitwiesenhof ein, wo die 9. Klasse als ganze Klasse ihr

Landwirtschaftspraktikum absolvierte. Er bekochte auch die hungrigen Skifahrerinnen und Skifahrer bei der Skiwoche im Haldenseehaus. Immer, wenn er kochte, machten Schülerinnen und Schüler mit. Das war ihm ein Anliegen und sie konnten dabei auch wirklich etwas lernen. Beeindruckend war, dass er neben dem Kochen auch noch geduldiger Skilehrer war und beides unter einen Hut bringen konnte.

Bernhard Ehni war ein stiller, besonnener Mann. Er war bescheiden, sein Ideal war ein einfaches, natürliches Leben. Er war ausdauernd, geduldig, aber auch freigiebig. Er war in seinem Inneren aufmerksam, tiefgründig und regsam. Der anthroposophische Schulungsweg und der Sozialimpuls waren ihm wichtig. In seiner Freizeit waren ihm die Familie, die Freunde und die Kinder mit ihren Partnerinnen wichtig. Er liebte es, mit dem Motorrad durch die Lande zu ziehen, aber auch zu wandern und im Herbst Pilze zu sammeln. Sein zweites Zuhause war eine Steinhütte im Piemont. Daraus erwuchs eine große Liebe zu Italien und der italienischen Sprache. Fuhr man mit ihm nach Terenten zum Feldmesspraktikum, dann musste man an der ersten Esso-Tankstelle nach dem Brenner, in der es eine Espresso-Bar gab, anhalten und den ersten (sehr guten) italienischen Espresso trinken, »Willkommen Italien!!«. Das Haus in Italien war sein Sehnsuchtsort für die Rente. Es wurde all die Jahre renoviert und gepflegt. Bernhard freute sich sehr auf die Rente. Am 1. Oktober 2018 war es dann so weit. Der Leistungsdruck war verschwunden, das Leben wurde leichter. Er zog in ein kleines Häuschen in Eislingen. Es begann für ihn eine intensive und erfüllte Zeit für alles, was ihm wichtig war. Er ging noch gerne mit zum Kochen im Haldenseehaus und lernte eine Kollegin ein. Nun war er nicht mehr Skilehrer. Am letzten Tag fuhr er dann immer seine Abfahrt und kam mit leuchtenden Augen zurück. Er war nach seiner Pensionierung auch noch gerne Begleitperson beim Feldmessen in Terenten.

Mit seinem braunen VW-Bus, den sein Sohn so umgebaut hatte, dass er auch mit Gas fahren konnte, und auf den er sehr stolz war, verunglückte er im November 2019. Im Krankenhaus dann die Diagnose: Gehirntumor. Das war der Beginn eines zweijährigen geschenkten Lebens. Er war voller Vertrauen, dass zur rechten Zeit geschieht, was geschehen soll. Sein Lebensmotto wurde: Lebe jeden Moment und schöpfe das aus, was möglich ist. Fragte man ihn, wie es ihm denn gehe, so war seine Antwort, solange er sprechen konnte, es gehe ihm gut. Drei Monate Hospiz in

Faurndau. Dort wurde er immer mehr in eine zunehmende Leichte geführt und er öffnete sich immer mehr für das lichte Leben. Am 29. September 2021 ging er über die Schwelle. Drei Kolleg*innen, die zwei Jahre zuvor mit ihm zusammen in Terenten waren, waren an diesem Tag ebenfalls dort und Bernhard war ihnen nahe. Wir verlieren nicht nur einen Kollegen, einige von uns verlieren auch einen guten Freund. Wir blicken mit großer Dankbarkeit auf all das, was er für die Freie Waldorfschule Filstal und vor allem für all die Schülerinnen und Schüler Gutes getan hat.

Birgit Kohn

Angelika Kohli-Stroé

21. 6. 1942 – 18. 2. 2022



Angelika Kohli-Stroé war eine der ersten Dozentinnen und Kollegen, die Ernst Schuberth bei der Begründung des Mannheimer Lehrerseminars um sich scharte. Sie war zunächst beim Aufbau der Waldorfschule in Bonn-Tannenbusch tätig gewesen und wurde nach einem ersten Durchgang von Klasse eins bis acht frei für diese neue Aufgabe, die sie mit Kraft und Begeisterung ergriff. Sie brachte ihre Fächer Musik und

Deutsch, aber auch ihre Erfahrung als Klassenlehrerin ein. So konnte sie Generationen von Waldorflehrer:innen Rüstzeug für ihren Beruf mitgeben. Das Seminargebäude an der Zielstraße mit seinem großen Festsaal wurde Ort großer Konzerte, die sie organisierte. Auch zeitgenössische Werke ihres späteren Ehemanns Aurel Stroé, (1932–2008), dem rumänischen Komponisten, wurden aufgeführt, einmal auch in Dornach. Seine Schülerin Violetta Dinescu trat auch im Rahmen der Konzerte auf, der Pianist Sorin Petrescu war ebenso beteiligt. Durch das Wirken von Angelika Kohli war das Haus durchklungen von Musik und Gesang, oft wurde die gute Akustik der Treppenhäuser einbezogen. Bei Festen, die sie ideenreich gestaltete, kam auch immer Angelika Kohlis Humor zum Vorschein, ganze Faschingsnummern konnte sie zum Besten geben. Da sie Russisch sprach, verbrachte sie jahrelang vorlesungsfreie Zeiten in St. Petersburg und war dort maßgeblich an Gründung und Aufbau von Waldorfkinder- garten und -schule beteiligt.

Angelika Kohli-Stroé war am Sonnwendtag des Jahres 1942 in Breslau in eine evangelische Pfarrersfamilie hineingeboren. Zu dieser Jahreszeit hatte

sie immer eine besondere Beziehung. Ihre Großmutter war Herrnhuterin. Schon im zarten Alter von noch nicht zwei Jahren – der Vater war im Krieg – machte sie auf der Flucht mit der Mutter Schlimmes durch, sie hat damals viel geweint und gelitten. Nach dem Kriege wurde ihr Vater zunächst Pfarrer in Freiberg/Sachsen, dann in der Nähe von Chemnitz, wo die Familie das Glück eines großen Gartens genoss; später wirkte ihr Vater in Görlitz. Als zweite von fünf Geschwistern, vier Schwestern und einem Bruder, nahm sie in gewisser Weise eine besondere Stellung ein, indem sie schon mit 16 Jahren, von der Mutter bis zur Grenze begleitet, allein nach Westberlin ging, um weiter die Schule besuchen zu können. Dies wäre der begabten, hochmusikalischen Jugendlichen in der damaligen DDR als Pfarrerstochter verwehrt gewesen. Sie spielte Geige, Klavier und Orgel. Durch den Mauerbau war sie dann kurz darauf von der Familie getrennt, ganz auf sich gestellt, und musste sich fast ohne Geld durchschlagen. Daher rührt wohl ihr Verständnis für Menschen, die es schwer haben und die sie im späteren Leben immer wieder vorübergehend bei sich beherbergte.

Sie nahm also ihr Leben früh in die Hand! Nach dem Abitur und Studium der Musik und Germanistik sowie der Referendarzeit ging sie ans Stuttgarter Lehrerseminar zu E. M. Kranich. Sie war nämlich während der Studienzeit durch einen guten Freund aus anthroposophischem Hause der Anthroposophie begegnet. Auch die Begegnung mit Wilhelm Rath bestärkte sie in der Beziehung zu Rudolf Steiner. Ein prägendes Schulpraktikum machte sie in der Klasse von Helmut von Kügelgen, auf das sie dankbar zurückblickte.

Sie wurde eine fantasievolle Lehrerin, die viele originelle Ideen hatte, alle Zeugnisprüche für die Kinder selbst dichtete und mit Begeisterung unterrichtete. Dabei war sie der Pädagogik Rudolf Steiners und der Menschenkunde unbedingt verpflichtet. Als Klassenlehrerin führte sie einen Zug in Bonn durch. Sie war dort Professor E. Meffert verbunden, stand dem Kreis um Dr. Siewecke nahe und liebte neben Novalis die Mystiker, besonders Jakob Böhme, der in ihrer Heimat Görlitz gewirkt hatte.

Ende der 90er Jahre – sie hatte ihre Tätigkeit am Lehrerseminar beendet – gründete sie dort zusammen mit der Eurythmistin Hannelore Blume, die als erste Waldorfkindergärtnerin an der Begründung der Mannheimer

Waldorfschule beteiligt gewesen war, das berufsbegleitende Waldorflehrerseminar in Mannheim. Sie entwickelten ein Curriculum für den Beruf des Klassenlehrers. Dieses Seminar floriert noch heute mit drei parallelen Kursen an der Akademie für Waldorfpädagogik. Angelika Kohli-Stroé war mit vielen Menschen durch ihre reichen Arbeitsbeziehungen verbunden und pflegte viele Kontakte mit Student:innen, Ehemaligen und Kolleg:innen in einem großen Umkreis. Sie konnte sich aber auch mit Menschen überwerfen und auseinanderleben. So war ihr Leben wohl auch leidvoll und nicht immer einfach. Was sie jedoch an Musik- und Gesangsbegeisterung in den Menschen erweckte, was sie den zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen mitgeben konnte, hat weit in die Schulbewegung ausgestrahlt. Immer wieder bei Abschiedsreden von Studierenden wurde die musikalische Förderung hervorgehoben. Für die lange Zeit ihres Einsatzes für die Mannheimer Lehrerbildung noch weit über die Pensionierung hinaus gebührt ihr herzlichster Dank.

In den letzten Jahren, nach Schlaganfällen, wurde es still und einsam um sie. Antje Schmorleitz, eine ehemalige Musiklehrerin der Mannheimer Waldorfschule, war in dieser Zeit eine treu zugewandte wöchentliche Begleiterin, auch in den Jahren im Pflegeheim, bis zuletzt. Dieser Freundin folgte Angelika Kohli-Stroé einen Monat nach deren völlig unerwartetem Tod (17. 1. 22), durch eine Coronainfektion geschwächt, am 18. Februar im achtzigsten Lebensjahr in die geistige Welt.

Ich möchte unserer Kollegin, die Gedichte so geliebt hat und mit den Romantikern so verbunden war, nachrufen:

Schläft ein Lied in allen Dingen,
Die da träumen fort und fort,
Und die Welt hebt an zu singen,
triffst du nur das Zauberwort.

Joseph von Eichendorff

*Für die Lehrerbildung in Mannheim
Angelika Fried*

BUCHBESPRECHUNGEN

Mobbing und Cybermobbing in der Schule

Gewalt erkennen und wirksam beenden
mit dem NO BLAME APPROACH
von Christine Laude

Info3 Verlag, Frankfurt am Main
1. Auflage 2021
Klappenbroschur · 146 Seiten
ISBN 978-3-95779-141-2 · € 16,90



Der Mehrwert des No Blame Approach

Der No Blame Approach dürfte die erfolgreichste Methode zur Intervention bei Mobbing in Schulen sein. Bemerkenswert ist, dass es dabei in keiner Weise um Schuldzuschreibung den Akteuren gegenüber geht. Vielmehr besteht ihr Kern darin, eine »Unterstützergruppe« in der Klasse zu bilden, die sich des letztlich für alle untragbaren und vor den Erwachsenen verborgenen Problems annimmt. Zu dieser Gruppe gehören auch die eigentlichen Agenten des Mobbing, die nun, man mag überrascht sein, ihr Verhalten in den meisten Fällen vollkommen ändern. Denn dieser Ansatz geht nicht von einer Täter-Opfer-Logik aus, die atomisiert, sondern sieht Mobbing treffender als ein systemisches Geschehen, in der es Hauptakteure, Unterstützer, applaudierende sowie stumme Zuschauer gibt, und die neben der betroffenen Person auch wenig wirksame Kritiker des Geschehens registriert. Die Vorgehensweise macht sich das System der unterschiedlichen Rollen zunutze und setzt nicht aus dem Geist der Zurückweisung, Relegation oder angedrohter Konsequenzen an, sondern aus einer für Alle positiven Sichtweise. Man könnte auch sagen, hier wird nicht mit Schwere, Konfrontation und Polarisierung gearbeitet, sondern aus der Leichte heraus und mit Hilfe der Auftriebskräfte. Insofern passt, auch wenn er nicht in diesem Kontext entwickelt wurde, dieser Approach hervorragend in den Kontext der Waldorfpädagogik mit ihrem Ideal, die Individualität aller Schülerinnen und Schüler in sozial wirksamer Weise zu fördern, nicht sie zu begrenzen und anzupassen.

Das hört sich einfach an, macht aber nur dann Sinn, wenn die überschaubaren Tools mit der entsprechenden Haltung und beziehungsfördernden Sorgfalt eingesetzt werden. Da wird es anspruchsvoller. Denn ohne gut entwickelte Soft-Skills wie Empathie, die Fähigkeit, gut zuzuhören, die Vorbildfunktion der Erwachsenen, eine klare Haltung oder Achtung vor der Individualität der jungen Menschen sind die explizit beschriebenen Schritte nicht erfolgsversprechend. Christine Laude, die Autorin, stellt all dies gut verständlich und ebenso umsichtig im Blick auf die Verwendbarkeit des Buches dar. Sie bezieht auf der einen Seite die aktuelle und historisch wichtige Forschungsliteratur konzentriert ein. Kein unnötiger Ballast findet sich da. Alle wichtigen und weiterführenden Quellen sind angeführt. Auf der anderen Seite kommt ihr die reiche Erfahrung als Ausbilderin für die Schüler-Mediator:innen der Hamburger Waldorfschulen zugute, um bei der Darstellung an all das zu denken, was für ein Gelingen wichtig ist.

Eingeführt wird das Buch überdies durch ein Kapitel, das die grundlegende pädagogische Bedeutung von Beziehung in der (Waldorf-)Pädagogik so darstellt, dass die Bedeutung Anderer (verstanden als auch sehr unterschiedliche Andere) in der Beziehungsfähigkeit plastisch wird. Ein wesentlicher Schlüssel für das Entstehen, die Prävention, aber auch die ›Behandlung‹ von Mobbing ist in der Krise des neunten Lebensjahres zu finden, von dem an es erst Mobbing im strengen Wortsinn gibt – einem »Punkt ohne Wiederkehr« (S. 31), dem in der Waldorfpädagogik so genannten »Rubikon«. Die Art, wie die Autorin in dem einführenden und zugleich grundlegenden Kapitel (S. 22–47) weitläufig aus dem Werk Rudolf Steiners zitiert, geben seinen Worten, die ja vor einem Jahrhundert gesprochen wurden, einen blinkenden Glanz frischer Aktualität.

Steiners immer noch provokante These, dass »Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Menschen« sind (zitiert S. 44), führt die Autorin zu dem Gedanken, dass wir ja eine solche wirksame »Umgebung« nicht so sehr als Einzelperson, vielmehr als Team, als Kollegium darstellen und dass deshalb pädagogisch besonders wirksam die Art ist, wie wir miteinander umgehen, auch wenn sie in unseren Unterrichtsvorbereitungen und der Organisation der Schulangelegenheiten eine kaum sichtbare Rolle spielt. Mit anderen Worten: Es geht um die Schulkultur, also die meist unausgesprochenen Werte und die gelebten Umgangsformen im Miteinander. Zu recht, meine ich, spricht die Autorin deshalb vorsichtig von einem anstehenden Paradigmenwechsel nicht nur zum teamorientierten Kollegium, vielmehr auch im Abschied von einer falsch verstandenen ›Augenhöhe‹: »Es wäre für unsere Kommunikation unter Umständen hilfreicher, wenn wir nicht selbstverständlich von einer gleichen Wellenlänge ausgehen würden, sondern die vorhandene, wechselseitige Ungleichheit sehen, akzeptieren und als positive Bereicherung in der gegenseitigen Entwicklungsmöglichkeit – oder schlicht als Ressource oder Erweiterung des Systems – erleben würden.« (S. 46)

Wir finden in diesem Buch klare Kriterien zur Eingrenzung des sehr weitläufig verwendeten Ausdrucks Mobbing auf seine eigentliche Bedeutung: Mobbing ist ein destruktives, attackierendes Verhalten gegenüber einer Person, das wiederholt und systematisch stattfindet, weitgehend verdeckt ist und die betroffene Person isoliert (S. 61).

Cybermobbing kann in den sozialen Medien verstärkend dazu kommen (S. 62 f.). Wichtig ist es, das Rollengeschehen im Auge zu haben (S. 57–60) und seine Steigerungsformen zu kennen (»Mobbingspirale« S. 64–68). Mobbing ist nicht zu verwechseln mit Konflikten, auch nicht mit Cyberkonflikten (S. 69–73). Lehrpersonen sollen einen guten Blick entwickeln für die weitgehend verborgen ablaufenden fatalen Vorgänge der indirekten oder direkten Gewalt gegen Einzelne. Für diesen Zweck ist es lohnend, sich die (metaphorische) »Mobbingbrille« bereit zu halten (S. 74–87), mit welcher verborgene indirekte Gewalt sichtbar gemacht wird. Selbstverständlich sind dabei der Kontakt zu den Eltern, eine gute Selbstreflexion der Lehrperson, den Blickwinkel von Streitschlichter*innen oder Schülermediator*innen einzubeziehen, auf Veränderungen zu achten und einiges mehr. Dazu gibt die Autorin differenziert Hinweise auf mögliche Signale und so etwas wie Checklisten an die Hand.

Die Darstellung der eigentlichen Intervention gliedert sich in eine erfahrungsdurchdrungene Beschreibung ihrer Schritte (S. 88–110), die für mich die dichteste Passage des Buches darstellt, und einen Praxisteil (S. 111–119), mit dem wir den Interventionsprozess kleinschrittig vorbereiten und üben können. Schließlich fehlen auch nicht ein Beitrag zu den Rechtsfragen einerseits, die im Kontext von Mobbing auf jeden Fall in einer Schule bekannt sein sollten (S. 131–134), sowie grundsätzliche Überlegungen zur Prävention von Mobbing andererseits (S. 121–130).

Insgesamt finden wir in dem Buch nicht nur eine erfreulich lesbare und umsichtig aufbereitete Darstellung des auch in anderen Schriften zugänglichen No Blame Approach, sondern auch einen Mehrwert an Überlegungen zu unseren oft ungenügend reflektierten schulischen Alltagshandlungen, zur Schulkultur. Was zum Beispiel macht eine neutrale Haltung von Lehrpersonen aus, die gleichwohl nicht unempathisch und unengagiert ist? (vgl. S. 100 f.) Führt ein – keinesfalls selbstverständlicher – »positiver Konfliktbegriff« (S. 128) nicht zu Lernerfahrungen, die selbst eine gute Beziehungskultur notwendig vertiefen und bereichern müssten, um der blinden Konflikthaftigkeit unserer Gegenwart mehr als bloß ausgeliefert zu sein? Weil solche Fragen nicht nur ein paar Fachleute an Schulen angehen, sondern entscheidend ist, »dass die ganze Schule eine gemeinsame Strategie entwickelt« (S. 111), ist die Zielgruppe dieses Buches nicht weit genug zu verstehen. Ich meine, es gehört in jede Lehrerbibliothek, mehr noch, es sollte lange auf dem Tisch im Lehrerzimmer ausliegen und nach einer Weile richtig zerlesen und zerknautscht aussehen.

Ulrich Kaiser

Steiner Waldorf Pedagogy in Schools

A Critical Introduction

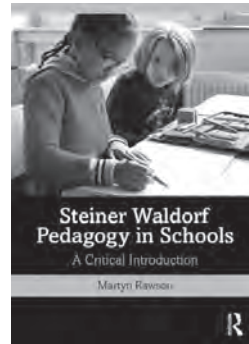
von Martyn Rawson

Routledge, London 2021

englisch

Paperback · 212 Seiten · 17 x 24 cm

ISBN 9780367333980



Martyn Rawsons neuestes Buch, erschienen in einem der führenden akademischen Verlage der englischsprachigen Welt, stellt einen Meilenstein unter den bisherigen Büchern über die Waldorfpädagogik dar. Die Gründe dafür sind vielfältig.

Durch seine mehr als 40-jährige Tätigkeit als Waldorflehrer und Dozent, die in Großbritannien begann, anschließend in Deutschland fortgeführt wurde und inzwischen sich zu einer breiten internationalen Tätigkeit mit einem besonderen Schwerpunkt im asiatischen Raum ausgedehnt hat, gelingt Rawson eine durchgehend international geweitete Perspektive auf die Waldorfpädagogik. Ferner vermag Rawson durch seine maßgebliche Arbeit am englischsprachigen Waldorffcurriculum, das er zur Zeit für Großbritannien weiterentwickelt, einen weiten Überblick über die Grundlagen und die Praxis der Waldorfpädagogik zu geben. Und nicht zuletzt durch seine inzwischen umfassenden akademischen Tätigkeiten, die in den letzten Jahren auch weit über Waldorfkreisen herausragt, z. B. durch seine aktive Mitarbeit in einer internationalen Expertengruppe im Rahmen des UNICEF Projekts »Measure What Matters« und durch Artikel und Bücher in akademischen Journalen und Verlagen, ist er immer wieder in der Lage, Bezüge zu aktuellen wissenschaftlichen Forschungen und Theorien, die sich als höchst relevant für die Waldorfpädagogik erweisen, zu stellen. In diesem Zusammenhang ist das Heranziehen von zahllosen Schriften und Studien aus dem gesamten englischsprachigen und deutschsprachigen Raum hervorzuheben, Studien sowohl aus der waldorfpädagogischen Forschung als auch aus dem allgemeinen Erziehungswissenschaftlichen Kontext. All das allein wäre schon ein bemerkenswerter Beitrag zur Waldorfpädagogik, der sowohl Außenstehenden eine differenzierte und fundierte Perspektive ermöglicht, als auch für schon belesene Waldorffkollegen immer wieder neue und anregende Perspektiven ermöglicht. Jedoch das Buch bietet noch viel mehr.

Nach dem ersten Teil des Buches, der eine Einführung in das Leben und in die Gedankenwelt von Rudolf Steiner und in die Ursprünge und Entwicklung der Grundlagen der Waldorfpädagogik enthält, bilden der zweite und dritte Teil das eigentliche Herzstück des Buches. Anhand einer Vielzahl von *generative principles* (dt. generative Prinzipien) geht er vielen der Waldorfpädagogik zugrundeliegenden Gedanken auf

eine Weise nach, die sowohl für Waldorfpädagogen als auch für Außenstehende nachvollziehbar und einleuchtend sein kann. Er tut das von Anfang an auf eine eminent waldorfpädagogische d. h. phänomenologische Weise: Die genauen Verläufe von fünf verschiedenen Unterrichtsstunden werden eingehend und transparent beschrieben: eine Stunde aus dem Naturkundeunterricht in einer vierten Klasse in Indien, eine naturwissenschaftliche Stunde in einer 7. Klasse, eine Handarbeitsstunde mit einer 5. und eine in der 10. Klasse, eine Kunstgeschichtsstunde in der 9. Klasse und eine Fremdsprachenstunde in der 12. Klasse. Die verschiedenen Prinzipien, die dem Unterricht von Anfang bis Ende zugrunde liegen, werden konkret anhand der jeweiligen geschilderten Situation herausgearbeitet und besprochen.

Anschließend werden in einer Reihe von Unterkapiteln leitende allgemeine Prinzipien der Waldorfpädagogik weiter erarbeitet und jeweils eingehend erklärt, oft anhand konkreter Unterrichtsbeispiele. In diesem Zusammenhang ist es Rawson ein grundsätzliches Anliegen, immer wieder vielfältige Bezüge zu relevanten Gedanken aus einer Vielzahl von Forschungspublikationen herzustellen, die innerhalb und außerhalb des Waldorfkontexts entstanden sind. Jedes Kapitel bildet dementsprechend ein paradigmatisches Beispiel für den Wert eines solchen charakterisierenden Verfahrens, wonach aus ganz verschiedenen Blickwinkeln diese *generative principles* betrachtet werden. Hierin wird auch der große Vorteil eines umfassenden Blickes auf sowohl die englischsprachige als auch die deutschsprachige Literatur besonders ersichtlich. Damit wird die Aktualität der Waldorfpädagogik und auch ihre Dialogfähigkeit sehr deutlich. Am Ende jedes Unterkapitels werden u. a. weitere Forschungsfragen angesprochen.

Eine weitere Besonderheit dieser Einführung in die Waldorfpädagogik, die mit einem klaren Blick auf die Ansprüche und Sichtweisen der akademischen Welt geschrieben ist, bietet die klare und offene Thematisierung der spirituellen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Sowohl im ersten Teil in der Darstellung von Steiners Werken, als auch bei der *generativen principles* wird die zentrale Rolle der Spiritualität, d. h. auch der Anthroposophie auf eine klare und redliche Weise dargelegt. Die anthroposophischen Begriffe, durch welche sich die Waldorfpädagogik von anderen Ansätzen der Reformpädagogik klar unterscheidet, werden dann immer wieder in ihren konkret pädagogischen Konsequenzen auf eine Weise herausgearbeitet, die auch für skeptische Leser möglicherweise nachvollziehbar erscheinen kann. Im Widerspruch zur häufig in akademischen Publikationen zu lesenden Kritik an der Waldorfpädagogik, sie könne zwar auf eine gute und langjährig erprobte Praxis verweisen, die jedoch vor einem unverständlichen und rational unzugänglichen Theoriehintergrund stehe (vgl. Heiner Ulrich), wird durch Rawsons Publikation gezeigt, dass die Grundlagen, die generativen Prinzipien der Waldorfpädagogik, nicht zu trennen sind von einem Menschenbild und einer Menschenkunde, die das geistige Wesen des Menschen als wesentlich für alle pädagogische Bemühungen erachtet.

Es sprengt die Grenzen einer Rezension, die einzelnen Prinzipien auch nur andeutungsweise darzustellen: ich liste sie aber hier auf, weil sie an sich ein Gesamtbild dieses großen Entwurfs darstellen.

Waldorf education takes the spiritual dimension into account.

Sense of coherence is the basis for healthy learning and well-being.

The quality of the teacher's preparation influences the quality of learning.

Children and young people need to be ready to learn and they need time to learn.

Learning is a rhythmical process.

The learning processes are structured over time.

Block teaching strengthens learning dispositions.

Direct experience is the basis for learning.

Activating the imagination through vivid pictorial descriptions and images is another important starting point for learning.

A phenomenological approach enables the organic growth of knowledge.

The teaching must be artistic.

The self-activity of the learner is essential to learning.

Good teaching and learning depends on the development of the senses.

The Waldorf class can be understood as a learning community.

Teachers support their pupils' learning and development by generating active knowledge using assessment for learning.

The teachers are a collegial learning community with responsibility for the educational leadership of the school.

The curriculum maps out possible learning situations and learning pathways in relation to the developmental tasks.

Becoming a Waldorf teacher is a process of transformative learning.

In den letzten Teilen des Buchs wird die bisherige Rezeption der Waldorfpädagogik in der akademischen Welt besprochen und dann ein Blick auf Waldorfschulen in der ganzen Welt geworfen. Am Ende werden manche Schlussfolgerungen des Autors kurz zusammengefasst.

Das Buch wirkt insgesamt wie eine Art Lebenswerk – auch wenn Martyn Rawson natürlich noch sehr aktiv arbeitet und schreibt – und die Auslese dieses bewegten Lebens in und mit der Waldorfpädagogik ist für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik sehr bedeutend. Das Buch stellt eine essentielle Grundlage der weltweiten Waldorflehrerbildung dar. Es wäre sehr zu wünschen, dass es sobald wie möglich auch in anderen Sprachen erscheint, sodass die Internationalität und Multikulturalität, die dieses Buch so tief prägen, auch sprachlich zur Geltung kommen und interessierte Menschen es auch in ihrer Sprache lesen können.

Peter Lutzker

Physik 10. Klasse Physics 10th Grade

Statik – Kinematik – Dynamik
Statics – Kinematics – Dynamics

von Wilfried Sommer

Pädagogische Forschungsstelle Kassel, 2022

deutsch/englisch

Paperback · 256 Seiten · 17 x 24 cm

ISBN 978-3-949267-41-3 · € 26,00



Als Physiklehrer an einer Waldorfschule sieht man sich mit vielfältigsten Herausforderungen konfrontiert: An erster Stelle haben die Schülerinnen und Schüler einen Anspruch darauf, an einem lebendigen und zeitgemäßen Unterricht teilzuhaben, in dem sie mit einprägsamen Experimenten neuen Themen begegnen können und sodann durch eine geschickte Gesprächsführung an der Bildung physikalischer Begriffe aktiv beteiligt sind. Ferner gilt es, die erworbenen Fähigkeiten mit den Schülern in der kurz bemessenen Zeit einer 3- bis 4-wöchigen Epoche soweit ühend zu festigen und zu vertiefen, dass auch in späteren Jahren wieder an sie angeknüpft werden kann und insbesondere auch der Anschluss an die geläufige Fachsprache gewährleistet ist. Schließlich stehen viele KollegInnen vor der Aufgabe, eine in die Jahre gekommene Physiksammlung wieder in Schuss zu bringen bzw. überhaupt erst eine neue Sammlung aufzubauen.

In Begleitung des neu erschienenen Buchs von Wilfried Sommer kann man sich den vorgenannten Aufgaben in Bezug auf die Mechanikepoche in der 10. Klasse gestrost stellen!

Das Buch greift den seit Jahrzehnten insbesondere am Lehrerseminar in Kassel ausgearbeiteten und erprobten phänomenologischen Ansatz auf, präsentiert ihn nun aber sehr unterrichtsnah und mit sehr ausführlichen methodisch-didaktischen Hinweisen. So wird der Leser Schritt für Schritt in konkrete Unterrichtssituationen geführt, angefangen von der sorgfältigen »Inszenierung« der Versuche, den sich anschließenden möglichen Gesprächen und Gedankengängen, die man mit den Schülern führen kann, bis hin zum Heftaufschrieb zur Ergebnissicherung. Zahlreiche farbige Abbildungen von Tafelzeichnungen und Anschrieben dienen dabei als Orientierung und Anregung.

Die Darstellung folgt im Großen dem Aufbau der Epoche, gegliedert in die drei Bereiche Statik, Kinematik und Dynamik, und stellt auch im Kleinen immer wieder konkret den Bezug zum dreigliedrigen Hauptunterricht her. Die Übungsaufgaben zu jedem einzelnen Kapitel sind zum Download bereitgestellt. Damit ist das Buch insbesondere für Berufsanfänger eine ideale Grundlage, um sich in diese Epoche einzuarbeiten.

Aber auch für erfahrene Kollegen bietet das Buch vielfältige Impulse und Ansatzpunkte zur Reflexion des eigenen Unterrichts. Insbesondere der Kraftbegriff wird kritisch befragt und vor dem Hintergrund der aktuellen didaktischen Forschung neu beleuchtet. Der immer wieder sich vollziehende Übergang von einer leiblichen Erfahrung hin zu einem gedanklich geordneten, vorgestellten Vorgang greift das aus der phänomenologischen Optik bekannte Motiv des Übergangs von der eingebundenen zur abgelösten Perspektive hier im Rahmen der Mechanik auf. Auch die besondere Stellung des für die Kinematik charakteristischen Gedankenexperiments ist sehr klar herausgearbeitet.

Fazit: Dieses Buch beugt einer Mechanikepoche vor, die von Schülern oft als formellastig empfunden wird, und ermutigt zu einer den Phänomenen zugewandten Unterrichtshaltung, ohne dabei an sprachlicher und mathematischer Präzision einzubüßen.

Thomas Neukirchner

Entwicklungsstufen des werdenden Menschen

Zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik
von Helmut Eller

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2020
Paperback · 361 Seiten · 17 x 24 cm
ISBN 978-3-7725-1645-0 · € 22,00



Mit Helmut Ellers gut 350 Seiten umfassenden Kompendium (erschienen 2020) liegt ein klar strukturiertes Werk über die Entwicklung des Kindes bis zur jungen Erwachsenen vor. Es umfasst den Bogen des menschlichen Seins vom Vorgeburtlichen bis zur nachtodlichen Existenz aus der Sicht der praktischen Erfahrungen eines langjährigen Waldorf-Klassenlehrers und Dozenten mit fundiertem anthroposophischem Wissen. So richtet es sich an alle Eltern, Lehrer*innen und Pädagog*innen im weiteren Sinne, die einen Gesamtüberblick über die »Entwicklungsstufen des werdenden Menschen« erhalten wollen, und ist somit für den praktischen Gebrauch geeignet, übersichtlich und verständlich.

Zahlreiche Beispiele aus dem Leben, vom Autor mitunter auch aus seiner Vaterrolle angereichert, werden untermauert mit geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen,

zum Teil mit Bezug auf Angaben von Steiner, immer wieder auch rein aus der Beobachtung heraus, die als solche stehenbleibt. Bewährte anthroposophische Autor*innen mit ihren Werken aus Medizin und Pädagogik wie Wilhelm zur Linden, Michaela Glöckler und Wolfgang Göbel, Rainer Patzlaff, Karl König, Friedel Lenz, Hermann Koepke u.a. finden an den entsprechenden Stellen Erwähnung.

Eller beginnt mit seiner Betrachtung im Vorgeburtlichen und schildert dann ausführlich eindrückliche biografische Entwicklungsschritte wie die Abtrennung von der Nabelschnur, das eigenständige Atmen, den Temperaturunterschied zwischen Mutterleib und Außenraum, den er als Kälteschock für das Neugeborene bezeichnet (S. 30). In einzelnen Kapiteln werden die ersten drei Jahre als jeweils in sich geschlossene Entwicklungseinheiten mit Sehen- und Hörenlernen, Spracherwerb und Gehenlernen, Sprechen und Denken bis hin zur Ich-Entwicklung ausführlich dargestellt und erläutert.

Viele für die Waldorfpädagogik wesentliche Themen, zum Beispiel die Wesensglieder des Menschen und die Dreigliedrigkeit, finden dabei wiederholt Erwähnung und werden in einem später eingeschobenen Exkurs unter Einbeziehung der Menschenkunde Rudolf Steiners vertieft.

Ab Seite 163, also in der zweiten Hälfte des Buches, wird das Schulalter thematisiert; dies in klar benannten Kapiteln, die jeweils das siebte bis zehnte, das zehnte bis zwölfte, das zwölfte bis vierzehnte Lebensjahr beleuchten. Nach der Darstellung des zweiten Jahrsiebts folgt ein weiterer vertiefender Exkurs, bevor in ebensolchen jahreszusammenfassenden Kapiteln das dritte Jahrsiebt erläutert wird.

Wie schon im ersten Teil des Buches geht Eller auch hier im Hinblick auf die entsprechenden Altersstufen auf praktische Erfahrungsberichte und waldorfpädagogische Grundlagen ein: beginnend mit der ersten Schulstunde; Haupt- und Epochenunterricht, Klassenlehrer*innen-Prinzip, Stundenplan, Temperamentenlehre, Rubikon, Erdenreife, Berücksichtigung biographischer Umbrüche durch den Lehrplan.

In einem Rück- und Ausblick schlägt Eller einen Bogen zum Beginn seiner Ausführungen, wo er das Vorgeburtliche des Menschen in den Lebenslauf miteinbezogen hat, und wagt einen Vorblick auf die nachtodliche Existenz des Menschen – ein durchaus umfassender Bogen, der aber in der Art der Darstellung doch schlüssig und in sich geschlossen wirkt.

Die in der Einleitung formulierte Behauptung, dass »eine ausführliche Gesamtbetrachtung aller Entwicklungsstufen« noch nicht existiere und damit noch ausstehe, erscheint angesichts der Fülle der vorhandenen Literatur zu diesem Thema fragwürdig. In jedem Fall kann man nach der Lektüre dieses Buches sagen, dass hier praktische Erfahrungen mit fundiertem anthroposophischem Wissen verknüpft und miteinander in Verbindung gebracht werden. Insofern ist die Lektüre für einen Gesamtüberblick über die »Entwicklungsstufen des werdenden Menschen« zu empfehlen, auch wenn wegen der Komplexität des Themas die Einzelaspekte etwas oberflächlich ausgeführt werden. Neben den zahlreichen eingespeisten Zitaten der oben genannten Autor*innen wären Hinweise auf weiterführende, vor allem aber auch aktuelle Fachliteratur an dieser Stelle hilfreich.

Ebenfalls wünschenswert wäre die Berücksichtigung von Gender-Aspekten in der Schreibweise.

Im Gesamtduktus wirkt die Darstellung, hinter der ein reicher Erfahrungsschatz steht, liebevoll-beschaulich, durch die zahlreichen persönlich erlebten Beispiele und eigenen Bewertungen aber auch durchaus subjektiv und etwas belehrend. Da mag sich jede Leserin und jeder Leser das herausnehmen, was ihr und ihm nützlich ist – in diesem Sinn mit Sicherheit ein reicher Quell für den praktischen Gebrauch!

Katia Hornemann

Mikrobiom und Mensch

Die Bedeutung der Mikroorganismen
und Viren in Medizin, Evolution und Ökologie
Wege zu einer systemischen Perspektive
von Thomas Hardtmuth

Salumed Verlag, Berlin 2021
Hardcover · 236 Seiten · 17,9 x 24,7 cm
ISBN 978-3-928914-42-0 · € 38,00



Als Chirurg mit langjähriger Berufserfahrung hat Dr. med. Thomas Hardtmuth im Sommer 2021 ein Buch vorgelegt, das man – nicht nur Lehrer*innen naturwissenschaftlicher Fächer – wärmstens empfehlen kann.

Zum einen enthält das Werk eine große, geradezu überwältigende Fülle an aktuellem, akkurat recherchiertem Fachwissen, welches dem interessierten Laien in gut lesbarer Form präsentiert wird. Noch wichtiger als das Fachwissen erscheinen uns die Zusammenhänge, in welchen es, konsequent eingebettet, präsentiert wird. Und teils zwischen den Zeilen, teils explizit ausformuliert, findet der interessierte Leser immer wieder sehr wertvolle weiterführende Verständnis-Ansätze und Gedanken zu den Hintergründen der pandemischen Lage, in der sich die Welt seit 2020 befindet.

»Mikrobiom und Mensch« besteht aus fünf Kapiteln, die so verfasst sind, dass auch einzelne Abschnitte für sich gelesen werden können. Manche der Kernaussagen des Buches wiederholen sich gewollt, wenn auch jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, wobei die meisten im letzten Kapitel noch eine deutliche Vertiefung erfahren.

Im ersten Kapitel des Buches geht es schwerpunktmäßig um die Eigenschaften und das Vorkommen von Bakterien, Archaeen und Pilzen, erst in der äußeren Natur,

dann im Mikrobiom des Menschen. Außerdem wird die Rolle des Mikrobioms bei zahlreichen Krankheitsbildern beschrieben. Hier merkt man am deutlichsten, dass man ein medizinisches Fachbuch in Händen hält. Das zweite Kapitel »Viren und Genetik« vermittelt einen umfassenden Überblick über die Welt der Viren, angefangen von kleinsten RNA-Bruchstücken bis hin zu Gigaviren, welche fast die Größe von Bakterien erreichen können. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Seuchen und den Umständen, welche sie begünstigen, beispielsweise Massentierhaltung, Kriege, Stresssituationen und Panik. Auch auf den evolutionsbiologischen Aspekt von Seuchen wird eingegangen und damit bereits inhaltlich zu einem systemwissenschaftlichen Verständnis von Mikroorganismen übergeleitet, welchem das vierte Kapitel gewidmet ist. Ein ausführliches letztes Kapitel beschäftigt sich mit den Phänomenen der Mikrobiologie vor dem Hintergrund eines geisteswissenschaftlich-anthroposophischen Menschen- und Evolutionsverständnisses. Die behandelten Themen werden dadurch nicht nur abgerundet, sondern es werden noch zahlreiche weiterführende Gedanken präsentiert. Besonders hervorzuheben sind hierbei die dargestellten Parallelen zur Entwicklung in der Welt des Lebendigen und den vier Evolutionsstufen vom Alten Saturn bis zur heutigen Erde.

Das Buch enthält eine Fülle an Beispielen, von welchen eine ganze Reihe noch vor wenigen Jahren sogar von der Fachwelt als unmöglich angesehen wurden. Dadurch wird der Leser sozusagen mit an die Forschungsfront genommen. Sowohl für Laien als auch für Experten der Gesundheitswissenschaften dürfte das Buch daher von Interesse sein. Für Unterrichtende im Fach Biologie oder verwandter Naturwissenschaften ist es in jedem Fall ein Zugewinn.

Einige Beispiele, vor allem zu den schier unvorstellbar großen Zahlen dieser kleinsten aller Mitgeschöpfe, seien hier wiedergegeben: Nach neuesten Schätzungen machen Mikroorganismen (Prokaryonten) den Hauptteil der gesamten Biomasse der Erde aus. Wir finden sie ebenso in 15 km Höhe (bis in die untere Stratosphäre) wie in 5 km Tiefe im Gestein, wo sie Millionen Jahre überdauern können. Aber auch im Kühlwasser von Kernkraftwerken, auf der Außenwand der Raumstation ISS oder in 121 °C heißem Wasser können sie überleben. Mit Ausnahme von flüssiger Lava gibt es demnach keine natürlichen sterilen Bereiche auf der Erde. 1 g Humusboden enthält etwa 1 Milliarde Mikroorganismen, welche zu 8.000 verschiedenen Arten gehören (zum Vergleich: in Deutschland gibt es etwa 4.000 höhere Pflanzenarten). 1 m³ Luft kann mehrere Millionen enthalten, 1 ml Regen, Schnee oder Hagel durchschnittlich 1.700. 1 ml Meerwasser (20–25 Tropfen) enthält etwa 1 Million Mikroorganismen, 10 bis 100 Millionen Viren und ein Mehrfaches an freien RNA-Fragmenten, die allesamt genetische Signlträger im ökologischen Gleichgewicht darstellen.

Das Mikrobiom eines Menschen besteht aus etwa 38 Billionen Mikroorganismen die zu etwa 1.000 verschiedenen Arten zählen. Aber dazu kommen noch die Viren: »Unser Wissen über virale Diversität hat sich in den letzten Jahren revolutioniert. Wir gehen heute davon aus, dass etwa 10¹⁵ (1 Billionen) Viren den menschlichen Darm besiedeln, darunter auch reichlich potentielle Pathogene wie Herpes-, Masern-, Zika- und Noroviren, HIV, Astro-, Anello- und Picornaviridae u. v. a.« (Seite 123).

Die Gesamtheit dieser Armee von Mitbewohnern ermöglicht nicht nur unser Leben, sondern sie ist für unsere Gesundheit wie auch für zahlreiche Krankheiten mitverantwortlich. Letzteres meist dann, wenn sie gestört vorliegt – in erster Linie, wenn ihre Biodiversität vermindert ist. Nur kurz erwähnt werden sollen hier die engen Wechselbeziehungen, in welchen so gut wie alle menschlichen Organe zu Mikroorganismen stehen – und eine Vielzahl an Krankheiten. Aber nicht nur im Physischen, sondern auch im Psychischen trägt jeder Mensch zahlreiche Ergebnisse dieser Wechselbeziehungen mit sich!

Zahlreiche Krankheiten gehen mit einem Diversitätsverlust der Mikroorganismen einher, was letztlich zu einer pathologischen Monokultur führen kann. Auf die direkt vergleichbaren Verhältnisse in Ökosystemen unserer Erde durch Biodiversitätsverlust wird mehrfach explizit hingewiesen.

Dabei versucht das Buch immer wieder eine Brücke zwischen der stofflichen Seite der Naturwissenschaften und den Lebens- und Geisteswissenschaften zu bauen. Dies entspricht einem Trend, den man derzeit zunehmend auch in den etablierten Naturwissenschaften verfolgen kann. Vielerorts wächst in den letzten Jahren die Einsicht, die kausal-analytische Methode durch einen integrierten systemwissenschaftlichen Denkansatz zu erweitern. Dieser macht es deutlich leichter, eine Annäherung an das Ätherische zu erlangen (s. Kapitel fünf). Nicht immer jedoch wird dieser Brückenschlag so gekonnt vollzogen, wie es Thomas Hardtmuth hier gelungen ist.

Benjamin Bembé

Ein Weg zu den irrationalen Zahlen

Ein Thema für die 9. Klasse
von Stephan Sigler

Pädagogische Forschungsstelle Kassel, 2022
Hardcover · 199 Seiten · 17 x 24 cm
ISBN 978-3-949267-47-5 · € 25,00



Stephan Sigler, der neben der Herausgabe von Themenheften auch eine Reihe von Artikeln und Büchern zum Mathematikunterricht veröffentlicht hat (zuletzt zur Projektiven Geometrie), stellte im Frühjahr 2022 ein neues Buch mit dem Titel »Weg zu den irrationalen Zahlen« vor, das für die Unterrichtspraxis in der 9. Klasse konzipiert ist.

Das Buch enthält die mathematische Einbettung dieses Themas in die zahlen-theoretischen Grundlagen, pädagogische sowie didaktische Aspekte und bietet eine Übersicht über eine mögliche dreiwöchige Epoche zu diesem Thema. Die Darstellung ist dabei keineswegs so trocken wie diese Auflistung, sondern lebendig, facettenreich und beeindruckend.

Aus meiner Erfahrung weiß ich, dass der Behandlung irrationaler Zahlen oft nur ein Randdasein für wenige Stunden gewährt wird. Bestenfalls kann man dabei die Schüler zum Staunen bringen, während die tiefere mathematische und geschichtliche Bedeutung dieser Zahlen unberührt bleibt.

Im Grundlagenteil des Buches betrachtet Stephan Sigler zuerst die natürlichen Zahlen (Primzahlzerlegung, Teilbarkeit, Teilerzahl (ggT und kgV) und die rationalen Zahlen (Stammbrüche, rein- und gemischtperiodische Dezimalbrüche). In beiden Bereichen werden auch Fragen angeschnitten, die deutlich oberhalb des gewöhnlichen Unterrichts-Horizonts liegen.

Im Hauptkapitel »Irrationale Zahlen« werden schließlich – ausgehend von den Quadratzahlen – die Quadratwurzeln mit Hilfe des Wurzelalgorithmus und der Kettenbrüche untersucht. Wer mit dem Irrationalen noch nicht bekannt ist, kann auf diesem Weg Vertrauen in die Existenz solcher Zahlen und in den rechnerischen Umgang mit ihnen gewinnen, bevor $\sqrt{2}$ auch geometrisch behandelt wird und die gängigen Kurzbeweise vorgeführt werden. Der Ausblick auf die Fibonacci-Zahlen und den goldenen Schnitt beschließt den mathematischen Teil.

Beim Lesen und Durcharbeiten des Buchs hat mich folgendes beeindruckt:

- Das mathematische Material wird stets durch Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler hervorgebracht. Die Erfahrungen werden gesammelt und geordnet, schließlich das Wesentliche herausgeschält, bewiesen und niedergelegt – ganz im Sinne des entdeckenden Lernens sowie der drei Phasen des Hauptunterrichts (Schluss, Urteil, Begriff).
- Im vorgeschlagenen Unterrichtsgang erkennt man die langjährige Erfahrung des Autors. Das ambitionierte Programm wird sicherlich auf die jeweilige Klasse angepasst und zugeschnitten werden müssen.
- Ein reichhaltiges Übungsmaterial gibt Gelegenheit, das eigene Verständnis zu vertiefen und zu erproben und für den Unterricht vom Einfachen bis zum Anspruchsvollen auszuwählen.
- Das rhythmische Rechnen, dessen bildende Kraft von verschiedenen Autoren immer wieder herausgestellt wird, hat Stephan Sigler in diesem Buch breit eingesetzt, indem er den euklidischen Algorithmus und die Kettenbrüche gezielt entwickelt und zur Erforschung des Irrationalen anwendet.

Die vorgelegte Darstellung ist fundiert, erfahrungsgesättigt und verständlich. Auch für den interessierten Laien sind viele Beweise nachvollziehbar.

Das Plädoyer des Autors für eine tiefeschürfende Behandlung der irrationalen Zahlen ist so überzeugend, dass ich mich sofort gefragt habe, ob dieses Thema in

den Kanon der Epocheninhalte aufgenommen werden könnte oder sollte und welche Inhalte man dafür auslagern oder streichen müsste. Zugespißt könnte man sich die Frage stellen, ob die Epoche über »geometrische Formen« oder die hier vorgestellte Epoche zum Irrationalen den höheren Bildungswert hat – eine Frage, die nicht allgemein beantwortet werden kann, sondern stets auch von der unterrichtlichen Situation abhängig ist.

Stephan Sigler selbst merkt an, dass die Epoche bei Bedarf gestrafft werden könnte. Ich könnte mir vorstellen, dass sich das Kernprogramm (9. bis 14. Tag) auch separat unterrichten ließe, wenn die Klasse über die natürlichen Zahlen und die periodischen Dezimalbrüche gut Bescheid weiß.

Ich wünsche diesem mutigen Buch eine gute Verbreitung. Es kann Freude am Mathematisieren verbreiten und den Mathematikunterricht in der 9. Klasse durch erfrischende Anregungen bereichern.

Albrecht Häberlein

ZEIT für KLANG

Anregungen und Hintergründe zum Umgang
mit klanglichen Mitteln und neuen Instrumenten
von Martin Tobiassen

edition waldorf
Pädagogische Forschungsstelle Kassel, 2021
Softcover · 195 Seiten · 21,0 x 29,7 cm
ISBN 978-3-949267-33-8 · € 24,00



Das Buch *Zeit für Klang* von Martin Tobiassen thematisiert eine umfassende Geschichte des Klanges in 12 Kapiteln. Im Zentrum dieser Abhandlung steht das Hören als individueller Schulungsweg. Dabei steht nicht vornehmlich das tonale Hörerlebnis im Mittelpunkt, sondern es wird ein Versuch über eine Genealogie des Hörens unternommen, die alle Hörvorgänge – ob bewusst wahrgenommene oder unbewusst durchlebte – berücksichtigt. Die Hörübungen, die Tobiassen in seiner langjährigen Tätigkeit als Pädagoge phänomenologisch erforscht und entwickelt hat, beziehen sowohl die individuelle Hörwahrnehmung als auch erweiterte Gesichtspunkte wie Raumumgebung und Klangeigenschaften verschiedener Materialien mit ein. Im Hinblick auf die Sinneslehre Rudolf Steiners werden grundlegende Hinweise gegeben, wie

eine Hörschulung im Sinne eines Selbsterziehungsweges wirksam sein kann. Neben Anregungen zu einer erweiterten Klangpädagogik, widmet sich das Buch in einem eigenen Kapitel dem musikpädagogischen Einfluss Carl Orffs und dessen Bedeutung für die Schul- und Instrumentalpädagogik. Martin Tobiasen schafft in seinem Buch *Zeit für Klang* ein Bewusstsein dafür, wie wichtig eine lebendige Musik- und Hörerziehung ist, und gibt fundierte Hinweise, wie eine solche Hörschulung einerseits im Schulunterricht und andererseits als Selbstschulungsweg stattfinden kann. Ein neues Bewusstsein für Klang und Hörwahrnehmung, wie es Tobiasen aufzeigt, wird für eine zeitgemäße und zukunftsweisende Musikpädagogik unverzichtbar sein.

Iru Mun

Die philosophischen Quellen der Anthroposophie

Eine Vorlesungsreihe an der Alanus-Hochschule von Jost Schieren (Hrsg.)

Schriftenreihe Kontext Band 17
Info3 Verlag, Frankfurt am Main
1. Auflage Mai 2022
Softcover · 344 Seiten
ISBN 978-3-95779-157-3 · € 24,90



Keinesfalls sollte man sich in diesen Sammelband vornehmlich mit dem »reinen« Erkenntnisinteresse des Historikers vertiefen, dieses schon allein aus dem Grund, im Steinerschen Sinne dann als »schwacher, unkräftiger Mensch« zu gelten, durch historische Erkenntnis der »Energie und Spannkraft des eigenen Wirkens« beraubt. Obwohl: auch mit diesem historischen Interesse wären durchaus vielfältige und bisher nicht unbedingt im allgemeinen Bewusstsein verankerte Erkenntnisse zu gewinnen!

Nein, man sollte aus einem anderen Motiv sich dem Studium dieser mitunter weite Weltanschauungsdimensionen umspannenden »Vorlesungen« wirklich in Muße widmen – etwa jener von Jaap G. Sijmons über »Edmund Husserl und Rudolf Steiner. Eine hermeneutisch-dialogische Betrachtung« – oder der von Wolf-Ulrich Klünker – »Keine Wirklichkeit ohne Mensch. Aristotelische Grundlagen der Wissenschaft« –, die in ihrer exakten Klarheit einer auf den Punkt gebrachten Gedankenführung besticht, indem hier die Konsequenzen des Paradigmas »Anima forma corporis« für das Verständnis der Stellung des erkennenden und empfindenden Menschen als ein

»konstituierendes Element wissenschaftlicher Erkenntnis« (S. 29) formuliert sind, was dem aktuellen Wissenschaftsverständnis zuwider läuft. Dieses Motiv ist die Frage danach, inwieweit man sich selbst in seinem eigenen (anthroposophischen) Erkenntnistreben durch die mitvollziehende Gedankenbildung der verschiedenen Autoren befördert fühlt.

Damit wäre auch das Verständnis der »Quellen-Metapher« im Titel dieses Sammelbandes, welcher 10 Vorlesungen einer entsprechenden Reihe aus dem Jahre 2017 an der Alanus Hochschule versammelt, geklärt: Anthroposophie als Quellort originärer philosophischer Eigenständigkeit zu verstehen, welche das individuelle Erkenntnistreben impulsiert, und nicht als Summe ihrer »Teile«, d.h. nachweisbarer Bezüge zu Denktraditionen.

Die verschiedenen Beiträge decken Bezüge auf, die von Platon (Salvatore Lavecchia: »Denken als schöpferisches Licht des Guten«), Aristoteles (Wolf-Ulrich Klünker: »Keine Wirklichkeit ohne Mensch«) über die Psychologie und Kosmologie im 13. Jahrhundert (ebenfals Wolf-Ulrich Klünker) ihren ersten Kulminationspunkt in der differenzierten Betrachtung der Weltanschauung Kants und Goethes (Jost Schieren: »Intellektuelle Anschauung und anschauende Urteilskraft«) findet. Kann man diese genannten Beiträge im Sinne einer Grundlegung verstehen, auf welche Steiner in seiner philosophischen Denkart aufbauen kann, so sind seine Bezüge zu Johann Gottlieb Fichte, wie sie Marcelo da Veiga aufdeckt (»Was für eine Philosophie man wähle, hängt davon ab, was man für ein Mensch werden will ...«) und durch Hartmut Traub, der die Anthroposophie Steiners unter dem Aspekt ihrer Bezüge zur »... Tradition theologisch-philosophischer Experimental-Psychologie« beleuchtet, schon als Ausdruck einer Lebenshaltung zu verstehen, will heißen: Anthroposophie ist kein philosophisches Konstrukt, sondern ein Anlass zu individuellem spirituellem Erkenntnistreben. Dieser »individualgeistige« Aspekt wird durch den Beitrag von Leonhard Weiß (»Der ›Sprung‹ des Denkens«) über die »Bedeutung der Geistphilosophie Georg Friedrich Hegels für Rudolf Steiner« ausführlich begründet.

Der »freie« Mensch im Zentrum: Max Stirner und Friedrich Nietzsche als die Exponenten. Steiners Auseinandersetzung mit ihrem Denken kann nicht hoch genug eingeschätzt werden; die »Philosophie der Freiheit« erweist sich da als eine eigenständige Überwindung bzw. Fortentwicklung der jeweiligen Geistesströme (David Marc Hoffmann: »Rudolf Steiners Auseinandersetzung mit Max Stirner und Friedrich Nietzsche«).

Ebenso bedeutsam für das methodische Problem der seelischen Selbsterfassung ist die Auseinandersetzung, die Steiner mit Brentanos Intentionalitätstheorie geführt hat; ihm schon in seinen Wiener Jahren während des Studiums begegnend hat Steiner erst ab 1910 diese Auseinandersetzung intensiv geführt und schließlich in »Von Seelenrätseln« Denken und Persönlichkeit Brentanos ausführlich gewürdigt. Im Beitrag von Axel Föller-Mancini wird diese Auseinandersetzung deutlich.

Nach dem intensiven und detailreichen dialogischen Überblick über die 12 Weltanschauungen in »Edmund Husserl und Rudolf Steiner« (Beitrag von Jaap G. Sijmons) schließt der Band ab mit dem biographisch orientierten Beitrag von Johannes Wagemann zu »Herbert Witzgenmanns Weg zu den philosophischen Quellen der Anthroposophie« – ein glücklicher kompositorischer Einfall des Herausgebers: in der

Persönlichkeit Witzensmanns wird exemplarisch die Zukunftsperspektive von Anthroposophie als eine »... undogmatische, von spirituellen Autoritäten emanzipierte Anthroposophie« (S. 319) greifbar.

Die vorgelegten 10 Vorlesungen atmen genau diesen Geist: Sie legen Quellen offen, stellen Bezüge in großer Vielfalt her und haben für denjenigen, der sich auf eine spannende Lektüre freuen kann, das Potenzial einer »Beförderung« des eigenen Erkenntnistrebens. Man mag sich gern des von Wolf-Ulrich Klünker zitierten Hinweises von Siger von Brabant zu Herzen nehmen: »Wache, studiere und lies, auf dass du aus dem dir verbliebenen Zweifel zu neuem Studium und Leben erweckt wirst ...« (S. 59).

Wenn diese Veröffentlichung zeigen will, so Jost Schieren in seinem einleitenden Vorwort, »dass die Anthroposophie Rudolf Steiners an die großen Denktraditionen der abendländischen Philosophie nicht nur anknüpft, sondern darin tief verwurzelt ist und in Auseinandersetzung damit eine eigenständige, spirituell-freiheitlich orientierte Weltansicht formuliert« (S. 8), so möchte man hinzufügen: Wirkung entfaltet sie erst, wenn sie, wie es Johannes Wagemann ausdrückt, als ein existenzielles, aus dem individuellen Menschen hervorgehendes spirituelles Zivilisationsprinzip (siehe S. 329) nicht nur verstanden, sondern vor allem gelebt wird.

Walter Riethmüller

Beziehungskunst

Menschlichkeit, Identität und Sexualpädagogik
in der Waldorfschule
von Sven Saar (Hrsg.)

edition waldorf
Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart
1. Auflage 2022
Hardcover · 304 Seiten · 16,5 x 24,5 cm
ISBN 9783949267376 · € 25,00



Waldorfpädagogik und Sexuelle Bildung

Zu dem neu erschienenen Band »beziehungskunst« der Pädagogischen Forschungsstelle¹ – zugleich ein Forschungsbericht.

Gesprächen mit Jugendlichen, ehemaligen Schüler:innen oder mit Kolleg:innen zufolge fristet das Thema Sexualkunde an Waldorfschulen immer noch ein Schattendasein.

Das scheint an anderen, öffentlichen Schulen nicht groß anders zu sein, wengleich dort lehrplanmäßig zum Beispiel ein Aufklärungsunterricht zu den biologischen Fakten der Sexualität und des Kinderkriegens schon in der dritten Klasse fest verankert und mit vielseitigem Unterrichtsmaterial abgestützt ist. Für die Waldorfschulen wäre das ein zu direktes Vorgehen. Will sie doch den Kindern angemessen Zeit lassen, in der sie in verspielter Fantasie Kind sein können, ohne durch die nüchterne Welt der Erwachsenen vorschnell geweckt oder gar erschreckt zu werden, wozu unter Umständen auch die Sexualität gehört. Vielleicht auch ist der Mainstream der Waldorfschulen noch Teil einer Schicht des Bürgertums, in dem die überlieferten Vorstellungen des Zusammenlebens der Geschlechter – Mann und Frau – weitgehend unhinterfragt fortbesteht? Und schließlich: Ist nicht die Anthroposophie selber, aus der die Waldorfpädagogik grundlegende Ideen schöpft, geprägt von einem Menschenbild, das bürgerlich konservativ und von einem gleichsam normativen, archetypischen Verständnis von Mann und Frau geprägt ist? Hinzu kommt, dass in ihrer spirituellen Orientierung die Sexualität eher zum Bereich des Materiellen und damit des, sagen wir es einfach, Primitiven, zu Vermeidenden oder in der menschlichen Entwicklung jedenfalls zu Überwindenden gehört? Das sind Fragen oder Mutmaßungen, die als solche ihre Berechtigung haben, zu denen es sich aber lohnt, genauere Nachfragen zu stellen. Das tue ich hier, indem ich einen Blick auf die Literatur werfe, die zum Thema der Sexuellen Bildung bislang erschienen ist. Anlass ist das Erscheinen des vielversprechenden Sammelbandes »beziehungs*kunst*«, auf den ich anschließend genauer eingehe.

Welche Publikationen gibt es bislang?

Auf der Ebene der Veröffentlichungen, die von der Pädagogischen Forschungsstelle der Waldorfschulen die alltägliche Praxis begleiten und impulsieren sollen, erschien bereits vor vier Jahrzehnten ein umfangreiches Werk des Politologen und Waldorflehrers Stefan Leber mit dem Titel »Geschlechtlichkeit und Erziehungsauftrag. Ziele und Grenzen der Geschlechterziehung«². Acht Jahre später kam der Band in überarbeiteter Neuauflage sowie ergänzt durch Beiträge der Biologen Andreas Suchantke und Wolfgang Schad neu heraus. Er trug nun einen anderen Titel: »Die Geschlechtlichkeit des Menschen. Gesichtspunkte zu ihrer pädagogischen Behandlung«³. Allein aus dieser Veränderung geht hervor, dass der Akzent in dem ersten Buch eine Reaktion auf zu starke Liberalisierungstendenzen in der sexuellen Aufklärung war, während die erweiterte Neuauflage ein Jahrseht später wesentlich neutraler und entspannter wirkte – es ging um Gesichtspunkte, nicht mehr Ziele und Grenzen. Im pädagogischen Umgang mit der Sexualität, das wird auch hier sichtbar, lösen sich Tendenzen der Liberalisierung und solche der Restriktion regelmäßig ab.⁴

In meinen Anfangsjahren als Klassenlehrer – die zweite Auflage war damals neu erschienen – las ich das Buch interessiert, fand, besonders in dem Beitrag von Suchantke, eine Haltung vor, die ich als frei und unverkrampft empfand, konnte aber für meinen Unterricht genauso wie für das Gespräch mit den Eltern wenig damit anfangen. Die Darstellungen hielten sich im Allgemeinen. Es ging um die seelische und biologische Entwicklung. Der abstrakte Schreibstil vermittelte mir das Gefühl,

dass das Thema vor allem geistig durchdrungen werden sollte, Sexualität selber würde sonst eher zur Verhöhnung beitragen. Ich war froh, auch wenn mir einzelne Kollegen von gelungenen Beispielen einzelner Sexualkunde-Stunden berichteten, dass ich auf »externe« Angebote etwa einer Hebamme oder Ärztin zurückgreifen konnte. Ansonsten fühlte ich mich nicht nur allein, sondern auch nicht berufen oder extrovertiert bzw. locker genug für das Thema. Es war pädagogisch ein unbefriedigender Zustand.

Während Lehrpersonen an einer Waldorfschule wenigstens unter dem Vorzeichen »da gibt es doch was« (so etwas wie ein Alibi) auf diese Publikation verweisen konnten, wurde die Sexualkunde an den Waldorschulen erfreulicherweise um die Jahrhundertwende neu aufgegriffen. In der Zeitschrift »Erziehungskunst« gab es im Juni 1998 (»Sexualität – wie kann sie menschlich werden?«) und im Oktober 2002 (»Sexualkunde an der Waldorfschule«) viel beachtete Beiträge. Gleichzeitig hatte sich auf der 5. internationalen Kolisko-Tagung in Lahti/Finnland eine Arbeitsgruppe gebildet, die aus der Initiative der beiden Ärzt:innen Bart Maris und Nicola Fels hervorging, der sich der Geschichts- und Deutschlehrer Michael Zech anschloss. Im Rahmen der Pädagogischen Forschungsstelle wurden interne Forschungskolloquien veranstaltet, aus denen dann im Jahr 2006 ein Sammelband »Sexualkunde in der Waldorfpädagogik«⁵ hervorging, der eine Vielzahl von Gesichtspunkten und Beiträgen in sich aufnahm, die einigermaßen aktuell und vor allem praxisnah waren.

Allerdings unterschieden sie sich teilweise erheblich voneinander und vor allem: der Band erschien den Herausgebern quasi schon im Augenblick des Erscheinens als veraltet. Man empfand, dass er den aktuellen, sich wandelnden gesellschaftlichen Entwicklungen schon nicht mehr gerecht wurde. Ein Folgeband wurde ins Auge gefasst, der nun, 16 Jahre später – nicht so schnell wie geplant, aber nun doch – unter dem Titel »*beziehungskunst*« und der Herausgeberschaft des Klassenlehrers Sven Saar tatsächlich erschienen ist. Der Titel greift das Stichwort »Beziehungskunde« auf, das der Basler Klassen- und Kunstlehrer Christian Breme geprägt hat, für das er eine Reihe künstlerischer Formen entwickelte und worunter er eine Einbettung der Sexualkunde in das weitere Feld der menschlichen und natürlichen Beziehungen versteht.⁶ Dazu gehört ein Schulkonzept, das in den Schweizer Waldorschulen über eine Reihe von Jahren hin praktiziert wurde und nun offenbar eines neuen Impulses bedarf.

Daneben gab es im Bereich der *Lehrplanentwicklung* 2010 in der erweiterten und aktualisierten dritten Auflage des sogenannten »Richter-Lehrplanes« ein ausführliches Kapitel zur Sexualkunde,⁷ an dem neuerdings Martyn Rawson mitgewirkt hat, der in der Folge auch dafür sorgte, dass die Sexualkunde im englisch(sprachig)en Lehrplan einen angemessenen, innovativen Stellenwert bekam⁸. Und in der aktuellen Auflage des »Richter-Lehrplanes« von 2019 indessen erscheint die Sexualkunde nur deshalb auf lediglich zwei Buchseiten reduziert, weil ein bereits neuerer, stärker systematischer und ausführlicher Beitrag von Michael Zech dort durch einen entsprechenden Verweis als Pdf-Datei online zugänglich gemacht wird. – Und vergessen wir hier nicht die begleitenden Werke aus der *Beratungsliteratur* wie den eindringlichen Vortrag von Henning Köhler »Eros und Verstehen«,⁹ der für eine subtile Erkenntnisdimension von Zärtlichkeit eintritt; das schmale, gut lesbare und in einer Tonlage aufgeklärt-gelassener Vernünftigkeit geschriebene, immer noch lesenswerte Bändchen »Entwick-

lung zur Sexualität«¹⁰ von Mathias Wais, der als hervorzuhebende Ausnahme auch von der Erwachsenen-Sexualität als einem fortgesetzten »Lernfeld« spricht; oder schließlich das umfangreiche, in starker Systematik an den esoterischen Planetenqualitäten orientierte Werk von Jeanne Meijs »Liebe und Sexualität im Kindes- und Jugendalter«, das als »das große Aufklärungsbuch« präsentiert wird.¹¹

Gemeinsamkeiten und kritische Fragen

Allen diesen Publikationen gemeinsam ist das Anliegen, Sexualität überhaupt zu thematisieren, darüber zu sprechen, ihre Entwicklungsaspekte herauszufinden und entsprechend den Altersstufen angemessen zu unterrichten; tendenziell, auch wenn mit unterschiedlicher Qualität, finden wir auch das Anliegen, sie ins Menschsein zu integrieren, ihr pädagogisch umfassend und verantwortungsvoll gerecht zu werden und sich vor allem nicht auf eine technische und bloß funktionale Aufklärung einzuschränken, die sich auf körperliche Hygiene und die Vermeidung ungewollter Schwangerschaften bzw. von sexuell übertragbaren Infektionen konzentriert. Sexualität wird als ein Thema der »Lebenskunde« verstanden, das uns allen angehört, in sich vielfältig ist, das jederzeit anwesend sein kann oder ist.

Mit dieser Tendenz, Sexualität nicht isoliert-funktionell zu betrachten, sondern sie einzubetten in jene Bereiche des Lebens und der menschlichen Kultur, in der sie ohnehin vorzufinden ist, geht der ganzheitliche waldorfpädagogische Ansatz Hand in Hand mit der Entwicklung der Sexualpädagogik, sofern sie von akademischer Forschung und allgemein in der Gesellschaft verankerter Beratung vertreten wird. Viel mehr als die hygienischen und funktionalen Aspekte von Sexualität interessieren heute indessen ihre sozialen Aspekte, Fragen des Umgangs, der Einwilligung und Einstimmigkeit (*consent*), der schönen, lustvollen und menschlich bereichernden Sexualität. Gehen die waldorfpädagogischen Beiträge auch hier mit? Im Prinzip wäre es möglich, es wird aber noch nicht ganz sichtbar. Anders steht es mit den seit den 1990er Jahren breitenwirksam gewordenen Themen der sexuellen Orientierung, der sexuellen Identität, der Inter- und Transsexualität sowie den Aspekten des sozialen Geschlechts, des Gender mit seiner Infragestellung überkommener struktureller Machtverhältnisse, der Vermeidung des (nicht nur sexuellen) Missbrauchs.

Hier liegt also einerseits ein gemeinsames gesellschaftliches Themenfeld vor, in dem die inneren Verflechtungen der Aspekte von Sexualität und Kultur thematisiert, erforscht und pädagogisch gewinnbringend erkundet werden. Ein sensibler Punkt ist die Bewertung der gelebten Sexualität. Wird sie als solche positiv bewertet? Oder geht es letztlich darum, sie in anderen Kontexten wie dem der Beziehung, der (letztlich seelischen oder geistigen) Liebe oder kulturellen Bildung (Parzival) *aufzuheben*, was unter Umständen heißt, sie darin zu kaschieren? Ist Sexualität nur dann in Ordnung, wenn sie in umfassende »Liebe« als ihr gegenüber Höheres eingebunden ist?¹² Einige der bisher genannten waldorfpädagogischen Werke vermitteln den Eindruck, dass die gelebte Sexualität als elementare und eigenständige Form der Kommunikation, des Genusses und der Beziehung (auch mit sich selber als Autosexualität) abgewertet und nur aus Gründen einer bereits erfolgten Abwertung in Kontexte wie Beziehung, Liebe,

Kultur eingebettet wird, nicht aber aus dem Gedanken der menschlichen Ganzheit heraus. Deshalb wird die neue, hier zu besprechende Publikation auch an dieser kritischen Frage zu messen sein: Ist die eingebettete Weise der Behandlung von Sexualität eine Form der wertenden Vermeidung, gar Verdrängung gelebter Sexualität oder zeigt sich darin wertschätzende Ganzheitlichkeit?

Wie tritt der Band in Erscheinung?

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Gestaltung des Bandes, denn sie ist mit Sorgfalt erfolgt, das Buch liegt solide in der Hand, das hochwertige Papier ermöglicht die hohe Qualität der zahlreichen Abbildungen und des teils farbigen Schriftsatzes. Bereits der Einband zeigt in verhaltener Form das Farbspektrum, offensichtlich eine Anspielung auf den Regenbogen als Symbol von *Queerness*, also der Vielfalt der sexuellen Orientierungen und Identitäten, das sich hier subtil mit der goetheschen Farbenlehre, einem Grundbaustein der ästhetischen Erziehung an Waldorfschulen, überschneidet. *Queerness* und *Goetheanismus* wirken symbiotisch. Dass das Farbspektrum des Einbandes auch im Inneren auftaucht, nämlich im Inhaltsverzeichnis, dann konsequent den Kapiteln zugeordnet wird, entsprechend auch den Zitateinschüben und Illustrationen, ja, sogar den Fußnotenminuskeln und Gendersternchen(!), mag als übertrieben verspielter Gestaltungswille gelten, ist aber in der Leseerfahrung zuweilen witzig und sagt aus, dass auch Details, kleine Unterschiede von Bedeutung sind.

Die über 70 Abbildungen sind dem Text eher lose zugeordnet. Zum Teil sind sie dem Fundus der Fotografin Charlotte Fischer entnommen, der in den letzten Jahren die Waldorfpublikationen prägt und die Waldorfwelt abbildet, zum Teil entstammen sie der Agentur *pexel* oder anderen Quellen und gehören dem weltweiten Kontext an. Die Fotos erfüllen den heute üblichen Standard von Diversität, sind aber auch irreführend, wenn ich zum Beispiel in einem Text eines weißen Lehrers, der seinen Unterricht schildert, das Bild einer farbigen Lehrerin sehe, die damit offensichtlich nichts zu tun hat (S. 145). Die Fotos stellen mehr Vielfalt dar, als sie an Waldorfschulen bestehen dürfte. So verstehe ich sie denn eher als einen Appell an Vielfalt im Waldorfkontext, weniger als deren scheinbare Dokumentation.

Das dritte starke Gestaltungselement ist das Motiv der in Umrissen gezeichneten Hände, die in unterschiedlicher Form in Kontakt zueinander sind. Das Motiv taucht durchgängig auf, wird von Kapitel zu Kapitel variiert und vermittelt wie eine Art Grundbass, dass es hier um Kontakt (auch Selbstkontakt) und Berührung geht, vielleicht auch ein wenig um Sinnlichkeit. Sinnlichkeit im erotischen Sinn wird nicht angesprochen. Die Abbildungen wirken eher konzeptuell. Das Konzept ist die Beziehung der sprechenden Hände. Erotik und Sexualität bleiben draußen.

Diversität und Gender – zur Aktualität des Bandes

Die Themen der Diversität, Identität und Gender, die Bedeutung des kulturellen Geschlechtes, finden in dem Band ausführlich Beachtung. Das geht nicht nur unmissverständlich aus der Einleitung des Herausgebers Sven Saar hervor (S. 6 f.), son-

dern zeigt sich programmatisch in der Würdigung des einst diffamierten Pioniers der Sexualforschung Magnus Hirschfeld (S. 21) durch Michael Zech und ist vor allem explizites Thema von fünf der insgesamt fünfzehn Beiträgen, also einem Drittel des Buches. Mit besonderer Konsequenz und Gründlichkeit stellt Lea Deffner in ihrem von der Anthroposophischen Gesellschaft geförderten Beitrag »Geschlecht betrifft uns alle!« den heutigen Forschungsstand zur Bedeutung von Geschlecht dar (S. 31–38), diagnostiziert die implizite Gewalt, die bereits in der Zuordnung zu Gattungsbegriffen besteht (S. 38–41) und macht engagiert Vorschläge, wie sich diesen strukturellen Macht- und oft nur unterschweligen Gewaltverhältnissen durch Haltung und gezielte Aufmerksamkeit begegnen lässt (S. 42–48). Hier wird unausweichlich, dass die Auseinandersetzung mit sexueller Diversität (auch ohne Gender) elementar politische Fragen betrifft, dass wir damit bereits schon politisch handeln.

Deffner vertritt einen radikalen Standpunkt von Diversität, den sie an Steiners Kritik an der unterprivilegierten Stellung der Frauen Ende des 19. Jahrhunderts anschließen kann (S. 31) und vor allem auf die Forschungen des Biologen und Sozialwissenschaftlers Heinz-Jürgen Voss stützt (S. 32 u. ö.), der heute an der Merseburger Hochschule eine für das Thema Sexuelle Bildung maßgebliche Professur bekleidet. Deffner informiert in ihrem anspruchsvollen Beitrag bestens zum heutigen Forschungsstand zu sexueller Identität, Begehren, Geschlechtsausdruck, biologischen Geschlecht, der in etwa dem Diskussionsstand kritischer junger Menschen heute entspricht. Die hier sichtbare Gewalt ist eine des Systems. »Als Teil des Systems verhalten wir uns alle tendenziell diskriminierend. Die Frage ist, ob wir es bemerken, es uns eingestehen und gewillt sind, daran etwas zu ändern.« (S. 46) Unsere Probleme ergeben sich in der Hauptsache aus binären Denkmustern, die es zu überwinden gilt. Hier habe ich unter anderem gelernt, dass die Metapher »Schneeflocke« (S. 50) weniger für die junge Generation gefühlsöffener Menschen gilt, sondern der Ausdruck für radikale Individualität im Sinne von Einzigartigkeit ist.

Unterm Gesichtspunkt der Aktualität bemerkenswert ist sodann der Beitrag des schon im Zusammenhang der Lehrplandiskussion erwähnten Martyn Rawson, der in seinem Unterricht schlicht das konventionelle Belehrungsgefälle umkehrte und seine Schüler:innen einer elften Klasse zu Sexualität, Gender und Identität befragte (S. 90–102). In diesem Praxisforschungsprojekt wurde bestätigt, dass sich in den angesprochenen Fragen Angehörige der jungen Generation besser auskennen, kompetenter, unbefangener und bewusster sind, als die Generation der institutionell Lehrenden. Hier spiegelt sich unmittelbar die Bedeutung des Themenkomplexes Sexuelle Bildung in unserem konventionellen Rollenverständnis, insofern es mit Hierarchien und Privilegien zu tun hat. Mag der Slogan »Sexualität ist politisch« in den siebziger Jahren lediglich Ausdruck unbeholfener Revolte gewesen sein, so wird er hier unaufgeregter greifbar und konkret. Die Lehrperson resümiert hier, was vielleicht in subtiler Weise schon immer für geglückten Waldorfunterricht gelten kann: »Ich habe ... mit den Oberstufenschüler:innen meine Perspektive ändern und erweitern können. Vertrauen wir den jungen Menschen in unserer Obhut: Wir können von ihnen, mit ihnen und für sie lernen.« (S. 102)

Christian Breme, der Schöpfer des Konzepts »Beziehungskunde«, trägt unter dieser Rubrik einen Erfahrungsbericht über das »Begleiten transidenter Kinder und Jugendlicher« bei (S. 105–113), der von tiefer Menschlichkeit, Respekt und Mitgefühl zeugt (ebenso wie sein Beitrag über die »Würde der Scham« S. 254–269), der aber in seinem zugrundeliegenden Denkmuster anders als Lea Deffner voraussetzt, dass es sich zwar mit der Transition (dem biographischen Übergang von einem Geschlecht zum anderen) um mit der anthroposophischen Menschenkunde zwar verständliche/verstehbare Lebensthemen, aber letztlich doch Störungen handelt. Das geht aus Formulierungen wie »Jugendliche mit Transidentität« (S. 106), also einer Art von Pathologie, hervor, oder aus einer Fußnotenbemerkung wie: »Der innere Konflikt der betroffenen Kinder und betroffenen Jugendlichen wird sich ... nicht auflösen: Die Sehnsucht, aus einer Zwiespältigkeit herauszufinden wird bleiben.« (S. 112) Schließlich wird auch beiläufig die Diagnose mit »einer außergewöhnlich starken Betonung der Geschlechtlichkeit ihres Ätherleibes« für transidente Personen erstellt (S. 112). Unter einer wertvollen und pionierhaften künstlerisch-pädagogischen Praxis wirken hier konventionelle bzw. anthroposophische Begriffe wie normativ und pathologisierend. Wie wohltuend wirkt dagegen Sven Saars Erzählung am Schluss »Wenn Caspar *wirklich Lina ist*« (S. 271–278), die durchspielt, wie es sein kann, wenn wir nicht nur eine respektvolle Haltung praktizieren, sondern auch normierende, offenbar nicht »wirklichkeitsgemäße« Begriffe fallen lassen. Und sehr lebensnah, berührend und zugleich grundsätzlich informierend ist der Bericht der homosexuellen Klassenlehrerin Irene Eickhoff über ihr Coming-Out an der Schule (S. 114–136). Ob es gleichermaßen »einfach« ist für männliche homosexuelle Lehrpersonen, sich sichtbar zu machen? Wird überall so offen kommuniziert, wie in diesem Beispiel? Und auch hier lässt sich mit Lea Deffner fragen: »Warum ist ein Coming-Out überhaupt gefordert? Hier wird wieder die Macht der Heteronormativität deutlich. Wie oft sagt ein junger Mensch zu seinen Eltern: »Hey, ich muss auch was sagen, ich bin hetero.« (S. 43) Aber es hat sich schon einiges an normativen Einstellungen gelockert.

Alle Altersstufen und Schulformen sind angesprochen

Des weiteren geht dieser Sammelband auch nicht davon aus, dass das Thema Sexualität erst mit einem bestimmten Alter, etwa der Pubertät, auftaucht und dann auch schulisch Thema werden sollte, sondern dass sich in allen Altersstufen Aspekte von Sexualität finden, wenn auch anders. Das macht nicht nur der Überblick von Michael Zech am Schluss des Bandes deutlich (S. 282–294). Wenn Kinder Doktorspiele spielen, dann sehen das Erwachsene leicht mit einem besorgten Blick, weil sie von ihrer eigenen, aktuellen sexuellen Erfahrung ausgehen. Dagegen erfahren wir in dem Beitrag von Elke Rüpke zur »Bedeutung von Sexualität und Geschlechtlichkeit im ersten Jahrsiebt« (S. 73–88), dass es sich darin weniger um sexuelle Lust, als um »das Grundbedürfnis, die Welt kennenzulernen« (S. 76) handeln mag. Der Beitrag bietet an entscheidenden Stellen Hinweise auf brauchbare Broschüren, erzählt entspannt und kundig aus dem Kindergartenalltag und bietet grundlegende Informationen zur frühen psychosexuellen Entwicklung von Kindern (S. 76–78), spricht über die

frühe Ausbildung von Fähigkeiten zur »Entwicklung des späteren Umgangs mit der Sexualität im Rahmen der Beziehungsfähigkeit« (S. 78–84, hier S. 80) und schließlich über die Bedeutung eines reflektierten Umgangs mit dem eigenen Rollenverhalten (S. 84–86). Schließlich fehlt auch nicht die Bedeutung des Haltenkönnens von Grenzen, der Stärkung gegenüber Missbrauchssituationen oder deren Sichtbarwerden im kindlichen Spiel (S. 86–88).

Ausführlich schildert Sibylle Raupach ihre Erfahrungen mit der sexuellen Entwicklung und Bildung im Bereich von Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen. Sie stellt »Aspekte zur Haltung der Lehrer:innen oder Begleiter:innen in heilpädagogischen oder Inklusions-Klassen« dar (S. 187–217), wobei schon im Titel deutlich wird, dass es weniger um expliziten Unterricht zur Sexual- oder Beziehungskunde geht, sondern darum, auf entsprechende Situationen einzugehen, die einer individuellen Ansprache bedürfen. Dieser Aspekt der *Haltung* gilt natürlich für alle Schulformen. Es geht auch darum, »zu jeder Zeit die versteckten Fragen der Kinder« wahrzunehmen (S. 190) und ihnen eine Antwort anzubieten. Von einem fertigen Konzept hält die Autorin wenig, vielmehr ergäben sich »für jede Klasse individuelle Möglichkeiten, das Thema Sexualität aufzugreifen.« (S. 207) Welchen Zusammenhang Sexualität mit der frühen Sinnes- und Willensentwicklung hat, wird hier ausführlich dargestellt.

Schulpraktische Beispiele – Fachkräfte »von außen«

Generell gibt es zwei Möglichkeiten der Sexualkunde. Entweder führt die vertraute Lehrperson zum Beispiel eine Epoche durch, wie sie Sven Saar exemplarisch darstellt (S. 138–152). Sie kann umfassend sein, die Sexualität im großen Kontext der Natur betrachten, sie müsse vor allem aber auch »zeitgemäß, respektvoll, furchtlos und körperpositiv sein« (S. 139) und mag in ihrem Tonfall auch von dem Charisma, der Autorität, vor allem aber der Vertrautheit (mit) einer Klassenlehrperson zehren. Hier sind dann Gespräche über Schüler:innen-Fragen wie nach der Farbe von Sperma, Analsex oder Sex mit Tieren in gelingender Tonlage möglich (S. 146). Vielleicht entsteht so eher eine »ganzheitliche Stimmung« und ist es leichter, den »richtigen Entwicklungszeitpunkt« zu finden (S. 139).

Aber das dürfte auch möglich sein, und damit kommen wir zur Alternative oder besser Ergänzung, wenn ein:e engagiert:e Schulärzt:in oder eine gute Bildungseinrichtung zugegen ist, die menschlich warm, zugleich neutral und auf jeden Fall kompetent unterrichten kann. Die Schulärztin Martine Runge-Rustebeck spricht in ihrem nüchternen, aber höchst informativen Beitrag (S. 218–252) über Möglichkeiten der Inanspruchnahme von ärztlicher und fachlicher Beratung. Ihr Text wirkt wie eine Checkliste, mit der man für jedes Alter einerseits die »Entwicklungsaufgaben« der Kinder, andererseits die pädagogischen Maßnahmen als »Beziehungskunde« insbesondere *aus dem Umfeld* der Lehrpersonen überprüfen kann und ist insofern eine wertvolle Handreichung, die keine Scheu vor dem Kontakt mit öffentlichen Stellen zeigt. Dieser Text könnte auch für sich als Broschüre veröffentlicht werden. Angesichts seiner guten Informiertheit ist es bemerkenswert, dass er mit dem Satz schließt, dass es

für die »Weiterentwicklung des schulischen Curriculums förderlich sein« könne, »die Schüler:innen nach Verbesserungsvorschlägen zu fragen.« (S. 252)

Die unterschätzte Bedeutung der Schulkultur

Der Beitrag, der am deutlichsten den Charakter des Aufbruchs und des *Work in Progress* trägt, ist jener zur Kollegiumsarbeit. Petra Hamprecht-Krause wählt für ihren Arbeits- und Erfahrungsbericht aus der Konferenzarbeit den Titel »Das Kollegium sensibilisieren“ (S. 52–71). Wenn die Autorin sich »bisher für eine aufgeklärte, welt-offene und tolerante Lehrerin gehalten« hat (S. 54), aus diesem Schlummer aber durch Nachfragen ehemaliger Schüler:innen und von neuen Eltern geweckt wird, so dürfte das weniger eine persönliche, als eine generelle Situation sein. Die Themen Gender, sexuelle Orientierung und Identität werden erst nach und nach in den Waldorffkollegien aufgegriffen. »Gibt es dazu Fortbildungen, Austausch, Reflexion? Ist man sich herrschender Meinungen und eigener Vorurteile bewusst?« (ebd.) »Leben wir eine Stimmung in der Schule, in der sich junge Menschen mit nicht heteronormativer Identität oder Orientierung annehmen und ihr Coming-Out mit einer gewissen Selbstverständlichkeit wagen können? Gibt es eine Anlaufstelle für Schüler:innen, die Fragen zu ihrer sexuellen Identitäts- und Orientierungsfindung haben?« (S. 55)

Es geht bei der positiven Beantwortung dieser Fragen nicht allein um eine offene Haltung, in der eigene unbewusste Bewertungen hinterfragt werden, es geht auch schlicht um Bildung im Sinne von Wissen über und aus den LSBTTIQ*+ Communities und zumindest von Bedeutungen wie »Nichtbinär«, »Bigender«, »Queer« oder den Unterschied zwischen Intersexualität und Transgeschlechtlichkeit, es geht um eine Einsicht in die Bedeutung des Genderns, es geht um das Hinterfragen unseres Rollenverständnisses und wohl auch um eine reflektiertere Auseinandersetzung mit unserer je eigenen Sexualität und Partnerschaft. Gerade weil das Thema so viele Seiten hat und als »Lebenskunde« wenig konzeptuell verankert werden kann, ist es umso wichtiger, dass es in einem Kollegium lebt und die Kultur und Atmosphäre an einer Schule bestimmt. Das geht wohl kaum ohne entsprechende Arbeit, wie sie hier begonnen wurde.

Konzeptuelle Fragen, Ansatzpunkte und Perspektiven

Von einigen Kolleg:innen wird es derzeit erprobt, die überkommenen Rollenmuster vor allem von »Mann und Frau« nicht nur zu hinterfragen, sondern durch gendergerechte und gendersensible Veränderungen der bekannten Märchen und Mythen in Fluss zu bringen.¹³ Auf diesem Hintergrund nimmt sich der längere Beitrag von Alexander Hassenstein mit der Frage, ob die überlieferten Märchen und Mythen, die die Erzählunterrichte von Waldorfschulen ausfüllen, so etwas wie »wahre Bilder« enthalten, die unabhängig von gesellschaftlichen Rollenbildern Bedeutung haben (S. 154–184), wie auf verlorenem Posten aus. Er unterscheidet »Bewusstseins Ebenen« (S. 184), das alltägliche »begriffliche« oder intellektuelle Bewusstsein entspräche nicht dem »bildhaften« Bewusstsein, mit dem Kinder Märchen rezipieren, und würde viel-

mehr eine »zeitlose« Sphäre berühren, die sich unserem gesellschaftlichen Rollenverständnis entzieht (S.163 f.). Trotz einiger argumentativer Schwächen und einer etwas präskriptiven Haltung in diesem Text formuliert Hassenstein doch eine Frage, die es wachzuhalten gilt und die vielleicht erst dann in ihrem Gehalt bearbeitet werden kann, wenn wir ein hinreichendes Verständnis und eine wirksame Kritik unserer vorherrschenden gesellschaftlichen Rollenbilder – also im Alltag – geleistet haben.

Hier wird jedenfalls nach der Qualität jener Begriffe gefragt, die im Sinne der anthroposophischen Menschenkunde von grundlegender Bedeutung sind. Einerseits bringt Steiner historisch schon früh mit seiner »Wesensgliederlehre« und der These, dass der »Ätherleib« in jedem Menschen gegengeschlechtlich sei, die Vorstellung einer einfachen sexuellen Identität ins Wanken, wie Michael Zech in seinem einführend-methodischen Beitrag deutlich macht (S. 22 – 28). Aber man muss diese Begriffe eben auch in Bewegung halten und darf sie nicht verdinglichen nach dem Muster ineinander-geschobener Matruschka-Figuren (vgl. S. 106 – 108), die als esoterisches Sonderwissen eine normative Wirkung annehmen können. Insofern geht es waldorfpädagogisch nicht nur darum, Steiner zu studieren, sondern auch »ihn weiterzudenken«. (S. 28) Das wäre im Anschluss an diesen Band zu vertiefen.

Was gibt es noch?

In der Tat sind die Beiträge dieses Sammelbandes reichhaltig, vielfältig, informierend, anregend, sie bedeuten für Waldorfpädagog:innen eine Chance, bisherige Haltungen zu reflektieren und sie gegebenenfalls im Sinne der Zeitgenossenschaft aufzufrischen. Sie sind divers, sie fordern zu einer eigenen Stellungnahme heraus und der Band insgesamt ist trotz seiner soliden Aufmachung so etwas wie eine Baustelle, ein *Work in Progress*, das Fortsetzung, Vertiefung, Erweiterung verlangt. Seine Aktualität zeigt sich nicht zuletzt darin, dass es bereits von verschiedenen Seiten andere Beiträge gibt, die sich eigenständig mit dem Thema Sexuelle Bildung auseinandersetzen. Während in der Biologie augenblicklich die Chance Sexueller Bildung verpasst wird, indem entsprechende Themen eher beiläufig, wenn überhaupt angesprochen werden,¹⁴ ist zunächst einmal für den englischsprachigen Bereich auf zwei empfehlenswerte pädagogische Schriften zu verweisen, die in den letzten Jahren erschienen sind.¹⁵ Die Mannheimer Dozentin für Waldorfpädagogik Gisela Erdin vergleicht in einem theoretisch anspruchsvollen Text die Beiträge zur Sexualpädagogik von Sigmund Freud, Michel Foucault und Rudolf Steiner miteinander.¹⁶

Das neue, zeitgleich mit der »beziehungs-kunst« im Klinkhardt-Verlag erschiene-ne »Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik« bietet zwei aktuelle, wissenschaftlich fundierte Darstellungen zu den Themen »Gender« und »Sexuelle Bildung«. Als eine präzise und kundige Einführung kann Larissa Beckels »Gender und Identität – Verständnisgrundlagen mit Bezug zur Waldorfpädagogik«¹⁷ gelesen werden. In meinem eigenen Beitrag »Sexuelle Bildung – ein neues Paradigma«¹⁸ habe ich mich auf die allgemein vorliegende Literatur bezogen und dargestellt, dass die vorliegende Forschung in dieselben Fragestellungen mündet, die sich auch die Waldorfpädagogik zu stellen hat. Schließlich haben die Klassenlehrerin Sophia Klipstein und ich den doch schwer-

fälligen Bereich der Printmedien verlassen und mit den einfachen Mitteln, die uns augenblicklich zur Verfügung stehen, im Rahmen der Online-Plattform »Waldorflernt« den schon erwähnten Podcast ins Leben gerufen, der aktuelle Fragen der Sexuellen Bildung aufgreift und die Beweglichkeit und den frischen, unbefangenen Informationsfluss der sozialen Netzwerke nutzt. Unter dem spielerisch gemeinten Hashtag *#waldorflerntsexeducation* (die Anlehnung an die bekannte Netflix-Serie ist deutlich) betreiben wir auch einen *instagram*-Account, der sich über weiteren Zuspruch freut und für uns als Informationskanal interessant ist. Die *social media* Kommunikationswege sollten wir nicht unterschätzen.

Was bleibt zu wünschen?

Aber zurück zum Bändchen »*beziehungskunst*«, das auch als ein Aufbruch verstanden werden kann. Nennen wir es einmal »ein erfreuliches Ereignis«. Dessen erster Text der jungen Lehrerin Laura Frey entwirft einen Weg, wie es an den Waldorfschulen weiter gehen könnte und ist mit expliziten Wünschen verbunden (S. 10-18). Er berichtet von ihren eigenen Erfahrungen in den letzten Jahren, wirft Fragen auf und skizziert ein Konzept. Gleich welches Konzept wir aber verfolgen, es muss von lebendigen Lehrpersonen umgesetzt, kultiviert, belebt werden. Deshalb ist die kollegiale Arbeit so wichtig, die explizite Schulkultur, in der etwa ein Präventionskonzept erstellt wird, und die implizite Schulkultur, die von der regelmäßigen Zuwendung zu den Themen und der Bewusstseinsbildung nicht nur der Kolleg:innen, sondern vor allem des Kollegiums lebt.

In ein paar eher apodiktischen Sätzen von Michael Zech im letzten Beitrag heißt es, die Sexualpädagogik an Waldorfschulen sei zwar kein eigenes Unterrichtsfach, aber »in ihrer Komplexität ein fächerübergreifender Bestandteil des gesamten pädagogischen Auftrags.« (S. 283) Als solcher verliert sie aber leicht Kontur, wird vergessen, vielleicht verdrängt, weil die Sexualpädagogik keine feste Zuordnung hat, mit der man sie immer greifen kann. Gleichwohl bleibt es dabei: »Das Leben mit der eigenen Geschlechtlichkeit betrifft den verantwortlichen Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen und, trotz aller Emanzipation des Sexuallebens vom Fortpflanzungsvorgang, doch immer auch die Verantwortung für menschliches Leben. Deshalb muss eine alle Entwicklungsstufen umfassende Schulkultur etabliert werden, die sicherstellt, dass dieser Erziehungsbereich tatsächlich und kompetent in allen Jahrgangsstufen bearbeitet wird.« (ebd.)

Ulrich Kaiser

Anmerkungen

- 1 Sven Saar (Hrsg.), *beziehungskunst. Menschlichkeit, Identität und Sexualpädagogik in der Waldorfschule*, edition waldorf, Stuttgart 2022, 303 Seiten, 25,00 €. – Seitenverweise im Text in Klammern.
- 2 Stefan Leber, *Die Geschlechtlichkeit des Menschen – Gesichtspunkte zu ihrer pädagogischen Behandlung*, Reihe: Menschenkunde und Erziehung 39, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1981
- 3 Stefan Leber/Wolfgang Schad/Andreas Suchantke, *Die Geschlechtlichkeit des Menschen. Gesichtspunkte zu ihrer pädagogischen Behandlung*, Reihe: Menschenkunde und Erziehung 39, 2., völlig überarbeitete und erweiterte Edition, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1989
- 4 Dagmar Herzog, *Paradoxien der sexuellen Liberalisierung. (Hirschfeld Lectures)* Wallstein Verlag, Göttingen 2013
- 5 Bart Maris/Michael Zech (Hrsg.), *Sexualkunde in der Waldorfpädagogik*, edition waldorf, Stuttgart 2006
- 6 Christian Breme, *Menschenbild und Lebenskunde. Elemente einer Sexualerziehung aus spirituellem Verständnis*, Ikaros-Verlag, Basel 2013; Vgl. www.ikaros.ch
- 7 Tobias Richter (Hrsg.), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2010, S. 266 – 278.
- 8 Bransby, K., & Rawson, M. (2020). *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice*. Retrieved from: <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/>
- 9 Henning Köhler, *Eros als Qualität des Verstehens. Über das erotische Erwachen im Jugendalter und den gemeinsamen Ursprung von Kreativität und Zärtlichkeit*, FIU Verlag, Wangen 1998
- 10 Mathias Wais, *Entwicklung zur Sexualität. Begleitende Erziehung und Aufklärung*, Verlag Gesundheitspflege initiativ, Esslingen 1997
- 11 Jeanne Meijs, *Liebe und Sexualität im Kindes- und Jugendalter. Das große Aufklärungsbuch*, Verlag Urachhaus, Stuttgart 2008
- 12 Eine Tendenz in dem ebenfalls von der Pädagogischen Forschungsstelle herausgegebenen Vortragsband: Andreas Neider (Hrsg.), *Liebe und Sexualität. Ihre Entwicklung und Gefährdung von der Kindheit bis zum Jugendalter*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2014, wo gelegentlich vom »Abgrund der Menschheit« die Rede ist und es im Klappentext heißt »Wie konnte es zu dieser schrankenlosen Verbreitung betont einseitiger Darstellungen des Geschlechtlichen überhaupt kommen? Und wie kann der pädagogisch Tätige dem begegnen und das Verhältnis der Geschlechter aus dem rein körperlichen, materialistischen Bereich in den Bereich des Seelischen heben?«

- 13 Vgl. die Podcast-Folge 8 vom 11. Mai dieses Jahres über gendersensibles Erzählen auf dem online-Portal anchor unter #waldorflerntsexeducation, in welcher der Herausgeber der »beziehungs*kunst*« Sven Saar als auch die Klassenlehrerin Kristina Braun jeweils eine Variante eines Grimmschen Märchens vortragen: <https://anchor.fm/waldorflernt/episodes/waldorflerntsexeducation-Grimmsche-Mrchen--gendersensibel-erzahlt-eri7th8>
- 14 Der neue Band der Pädagogischen Forschungsstelle zum Biologieunterricht der Oberstufe bietet nur einen Beitrag, in dem man das Thema vermuten könnte. Aber selbst dort geht es in erster Linie in anspruchsvoller Weise um Embryologie; für sechs bis sieben Tage einer fünfzehntägigen Epoche werden dann jeweils eine Kinderkrankenschwester, eine Hebamme und ein Kinderarzt in den Unterricht eingeladen, die über die Themen der Schwangerschaft und der frühen Kindheit sprechen bzw. auf Fragen eingehen: Moritz Weinbeer, Zukunftsgestaltung durch Elternkompetenz. Embryologie, in: Ylva-Maria Zimmermann/Reinhard Wallmann (Hrsg.), Biologie in der Waldorfschule. Praxishandbuch für die Oberstufe, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2019, S. 288–319.
- 15 Romero, Lisa (2017): Sex Education and the Spirit. Understanding our Communal Responsibility for the Healthy Development of Gender and Sexuality within Society. Mullumbimby (Australia): InnerWork Books; Romanelli, Rosely Aparecida (2021): Education, Gender and Spirituality. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (eds.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, 343–364.
- 16 Erdin, Gisela, Die menschliche Sexualität und ihre Erziehung. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (eds.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden Springer Verlag, Wiesbaden 2021, S. 364–394.
- 17 Larissa Beckel, Gender und Identität – Verständnisgrundlagen mit Bezug zur Waldorfpädagogik, in: Wiehl, Angelika/Steinwachs, Frank (Hrsg.), Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik, Verlag Julius Klinkhardt (utb), Bad Heilbrunn 2022, S. 275–286.
- 18 Ulrich Kaiser, Sexuelle Bildung – ein neues Paradigma, in: Wiehl, Angelika/Steinwachs, Frank (Hrsg.), Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik, Verlag Julius Klinkhardt (utb), Bad Heilbrunn 2022, S. 69–79.

26. Kasseler Jugendsymposion

FRAGILITÄT – ROBUST

8. – 11. Dezember 2022

Die Erfahrung der weltweiten Pandemie, des Klimawandels und der ökologischen Krise, wiederkehrende globale Wirtschafts- und Handelskrisen, die Einsicht, in welchem Ausmaß auch vermeintlich stabile Demokratien ständig in Gefahr sind, in autoritäre Systeme abzugleiten, die offenkundigen Orientierungsschwierigkeiten angesichts eines informationellen Überangebots sowie die Erkenntnis, dass aus konstruktivem Austausch sehr schnell erbitterte Positionskämpfe werden, wenn Gesprächsfäden abreißen – all dies setzt uns momentan in dramatischer Weise der Erfahrung der Fragilität aus.

Diese umfassende Erfahrung der Fragilität nicht nur defizitär, sondern als Potential zu erleben, ist das zentrale Anliegen des Jugendsymposions im Dezember 2022, das unter dem Titel »Fragilität – robust« tagen wird. Als Vortragsredner_innen sind eingeladen:

Christine Figgner

Meeresbiologin, Umweltaktivistin

Michael Hampe

Philosoph

Florian Lutz

Intendant des Staatstheaters Kassel

Katharina Ohana

Psychologin, Philosophin

Gerhard Trabert

Arzt für Allgemein- und Notfallmedizin, Professor für Sozialmedizin

Ablauf der Veranstaltung: Die Veranstaltung findet an vier Tagen statt. An jedem Tag gibt es einen bzw. zwei Vorträge mit anschließender Aussprache. Außerdem wählt jede_r Teilnehmer_in ein Seminar und ein Training. Training und Seminar bestehen aus jeweils drei Einheiten.



Die Kasseler Jugendsymposien finden als Veranstaltung des Bundes der Freien Waldorfschulen zweimal jährlich statt und richten sich an Oberstufenschüler_innen der Klassen 11 bis 13 und an Studienanfänger_innen. Ziel ist es, an wirklich brisanten Themen zu arbeiten. In diesem Sinne versteht sich das Kasseler Jugendsymposion als Zukunftswerkstatt. Es werden Plenarvorträge von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens angeboten sowie in Fachseminaren politische, gesellschaftliche, naturwissenschaftliche, soziale und philosophische Fragen bewegt. Praxisorientierte Trainingskurse bieten die Möglichkeit, sich in bestimmten Fähigkeiten oder Kompetenzen zu verbessern, bzw. diese zu erwerben.

Bewerbung/Anmeldung zum 26. Kasseler Jugendsymposion »Fragilität – robust« vom 8. bis 11. Dezember 2022: Schüler_innen, die am Jugendsymposion teilnehmen wollen, wenden sich bitte zunächst an eine_n Kontaktlehrer_in oder an die Oberstufenkonferenz ihrer Schule, um sich über die Bewerbungskriterien zu informieren. Die Anmeldung erfolgt online; um sich für die Teilnahme an dem Symposion zu bewerben, muss ein Essay zu einem von uns vorgegebenen Thema verfasst werden. Informationen zum Bewerbungsverfahren finden Sie unter www.jugendsymposion-kassel.de.

Wenn es an Ihrer Schule noch keine_n **Kontaktlehrer_in für die Kasseler Jugendsymposien** gibt, Sie aber interessierte Schüler_innen kennen, dann melden Sie sich gerne bei uns! In den nächsten Wochen wird Infomaterial zum Jugendsymposion »Fragilität – robust« an jede Waldorfschule mit Oberstufe verschickt. Weitere Informationen finden Sie außerdem auf unserer Webseite: www.jugendsymposion-kassel.de.

KASSELER JUGENDSYMPOSION

Brabanter Straße 30 34131 Kassel | info@jugendsymposion-kassel.de

