



Bund der Freien
Waldorfschulen

JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK



Inhalt

Zwischen Achtung und Asymmetrie

Der Klassenrat in Mals

*Die Frage der Haltung zu Betriebsratsgründungen
an Freien Waldorfschulen*

*Wahlpflichtunterricht im Online-Oberstufencampus
Pilotprojekt: Kontextbasierte Zugänge zum Atom*

Lebensbilder

Buchbesprechungen

Informationen

Juli 2025

32. KASSELER JUGENDSYMPOSION

»URTEIL(S)KRAFT«

11. – 14. DEZEMBER 2025

Die menschliche Urteilskraft muss sich gegenwärtig auf unabsehbar vielen Feldern bewähren: Fake News, künstliche Intelligenzen, die scheinbar rationalere Urteile fällen können, stündlich anwachsende Expertisen auf allen wissenschaftlichen Gebieten und eine Flut an medial vermittelten, oftmals kaum mehr verständlichen Zeitphänomenen setzen ihr unablässig zu. Ständig werden von ihr Lebensentscheidungen gefordert, aber einheitliche und verbindliche Urteilsmaßstäbe sucht sie vergeblich in einer immer pluralistischer werdenden Welt und muss sich auf ein »Denken ohne Geländer« (Hannah Arendt) einlassen.

Und doch ist es allein unsere Urteilskraft, die uns zu mündigen, freiheits- und demokratiefähigen Wesen macht. Urteilen ist viel mehr als ein Bescheid-Wissen oder eine folgenlose Meinungsäußerung: **Ein Urteil erfordert, dafür einzustehen.** Es wird individuell gefällt, muss aber sozial und gesellschaftlich verantwortet werden. Was das bedeutet, werden wir auf dem 32. Kasseler Jugendsymposium zum Thema **Urteil(s)Kraft** aus verschiedenen Perspektiven beleuchten und diskutieren.

Informationen zum Programm und zur Anmeldung unter
www.jugendsymposion-kassel.de



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**. Sie bieten ihnen die Möglichkeit, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen, gemeinsam Zukunftsvisionen zu bewegen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und bundesweit Freundschaften zu schließen.

Inhalt

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Sebastian Reus	Zwischen Achtung und Asymmetrie	5
Anne Morgenschweis, Ulrich Kaiser	Der Klassenrat in Mals	13
Steffen Borzner	Die Frage der Haltung zu Betriebsratsgründungen an Freien Waldorfschulen	23

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Dirk Rohde, Wilfried Sommer	Wahlpflichtunterricht im Online-Oberstufencampus Pilotprojekt: Kontextbasierte Zugänge zum Atom	33
-----------------------------	--	-----------

LEBENSBLIDER

Johanna Becher-Wiesenfarth	Hans Friedbert Jaenicke (13. 6. 1930 – 9. 1. 2023)	51
Helmut Anschau	Dieter Biesenthal (11. 3. 1934 – 15. 12. 2023)	61
Jutta Gussmann	Veronika Johanna Bergmann (28. 2. 1934 – 29. 3. 2024)	67
Jens Göken	Cornelius Lohmann (23. 5. 1950 – 7. 5. 2024)	69
Peter Hohage	Michael Lachner (20. 11. 1948 – 18. 11. 2024)	73
Karl-Heinz Schwab, Klaus.-M. Seel	Erich Heiner mann (11. 10. 1942 – 25. 11. 2024)	76
Ruth Braun-Rodenacker	Christa Nohara-Kühn (11. 5. 1941 – 21. 1. 2025)	81

BUCHBESPRECHUNGEN

Rita Schumacher	Lesen als Kunst: Literaturdidaktik in der Waldorfpädagogik <i>von Philipp Kleinferchner</i>	83
Erhard Dahl	English All In <i>von Alec Templeton und Mihály Hevesi</i>	88
Florian Steiger	Kreis und Punkt <i>von Annette Pichler</i>	90
Klaus Weißinger	Die Eroberung des Raums <i>von Gunter Keller und Hans-Ulrich Schmutz</i>	94
Jörg Soetebeer	Bild und Zeichen <i>von Rita Schumacher</i>	99
Walter Riethmüller	Chat GPT <i>von Edwin Hübner</i>	103
Walter Riethmüller	Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule <i>von Susanne Speckenbach und Tómaš Zdrzil (Hg.)</i>	105
Günter Boss	Hannah Arendt oder Die Liebe zur Welt <i>von Alois Prinz</i> Hannah Arendt <i>von Thomas Meyer</i>	109
Günter Boss	Vom Abschreiben der Krusten <i>von Karl Hejny</i>	120
Lena Sternberg	Vom Morsetelegraf zum digitalen Telefon <i>von Florian Schulz</i>	123
Reinhard Wedemeier	Bewegung und soziales Leben <i>von Susanne Speckenbach und Matthias Jeuken (Hg.)</i>	125

INFORMATIONEN

Sven Saar

**Beziehungskunst: Für eine achtsamere
Begegnungskultur in der Schule**

128

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
Ingo Christians, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart,
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, christians@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

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

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

seit der Umbenennung des »Lehrerrundbriefs« in »Journal für Waldorfpädagogik« im Jahr 2020 ist dieses Publikationsorgan organisatorisch in der pädagogischen Forschungsstelle verortet. In seiner Funktion als Geschäftsführer der Pädagogischen Forschungsstelle hat Christian Boettger seitdem das Journal gegenüber dem Bundesvorstand verantwortet und die redaktionelle Arbeit umsichtig mit Rat und Tat unterstützt. Für diese Arbeit danken wir Christian Boettger sehr herzlich.

Christian Boettger, der nun in den Ruhestand geht, wird dem Redaktionsbeirat übergangsweise noch angehören, gibt aber die organisatorische Verantwortung für das Heft an den neuen Geschäftsführer der Pädagogischen Forschungsstelle, Ingo Christians, ab. Dieser wirkt ab jetzt auch im Redaktionsbeirat mit.

Eine Würdigung der Arbeit Christian Boettgers als Geschäftsführer der Pädagogischen Forschungsstelle ist für das Heft Nr. 9 geplant.

Florian Stille, Walter Riethmüller

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Sebastian Reus

Zwischen Achtung und Asymmetrie

Aphoristische Gedanken oder sehr frei gehaltener Versuch einer pädagogischen Standortbestimmung in der Auseinandersetzung zwischen Partikularismus und Universalismus

- ... Entschuldigen Sie, Sie werden darüber in der Zeitung gelesen haben oder in einem x-beliebigen Posting, sogar wenn Sie nur die Tagesschau sehen, unmöglich, dass Sie noch nicht vom Wokeism gehört haben, von der Blackness, der Jewishness, »it depends on the context«?
- Nein, tatsächlich nicht, aber wir sprachen vorhin – wie lange ist das her? – von Globalisierung und der Frage nach Gerechtigkeit im globalen Kontext, erinnern Sie sich? Ich hatte aus dem Gedächtnis zitiert, jetzt möchte ich die Stelle noch einmal vorlesen, es ist vielleicht eine ganz gute Definition unseres Problems, unseres Streites und unserer Standpunkte: »Als Gegenposition zum Kosmopolitismus gelten ›partikularistische‹ Positionen, die Prinzipien der Gerechtigkeit im engeren Sinne einen beschränkten Geltungsbereich bestimmen, üblicherweise den Nationalstaat, in dem eine gesellschaftliche Grundstruktur besteht. Zudem misst der Partikularismus der Gruppenzugehörigkeit besondere moralische Bedeutung bei. [...] Die substanziellen Unterschiede zum Kosmopolitismus bestehen somit nicht hinsichtlich der Grundüberzeugung, dass alle Menschen gleichermaßen moralische Subjekte sind, sondern hinsichtlich der Frage, was genau daraus folgt. Konkret besteht

Dissens darüber, welche Ungleichbehandlungen bei gleichem moralischen ›Standing‹ gerechtfertigt werden können.«¹

Da ist vielleicht der eine, der sein Porträt malen lässt und währenddessen die Geschichte seiner Leidenschaften, seiner Passionen und Obsessionen, nachdrücklich erzählt, um dem Porträtmaler ein Bild zu geben und ein Bild von sich entstehen zu lassen: »Ich verlangte, *daß ich ihm säße ... daß ich ihm säße!*«² Rücksichtsloser Partikularismus, der noch die eigene Biographie (bíos gráphein) wörtlich nimmt als Einritzung in das Leben, mein Leben: »Ich lebe? Ich sitze dem Porträt, der mit der Sensenspitze malt!«³ Reduktion des eigenen Lebens auf dessen Chronologie, die wohl dargestellt, aber nicht vermittelt werden kann. Am Ende wird der Maler in Botho Strauß' Erzählung *Das Partikular*, mehrmals der Verzweiflung nahe, den Körper eines Kindes mit dem nach vorne gesunkenen Kopf eines alten Mannes gemalt haben: »Die Haare waren schmutziggrau und in wüster Vergrößerung gemalt. Jedes Haar in entsetzlicher Einzelheit.«⁴ Die Sitzung und die Arbeit am Gemälde gehen danach dennoch weiter. Merkwürdiger Partikularismus, der doch zumindest das Bedürfnis hat, durch den anderen gehört und in ein Bild gesetzt zu werden.

Und da sind vielleicht die anderen, die in einem Hotel, um einen Tisch, Gastlichkeit genießend diskutieren über den Ursprung des Universalismus, seine Voraussetzung als etwas, das es wieder und wieder sorgfältig zu beachten und zu lesen gilt (re-legere), die Religion: »Die Religion, eine europäische Angelegenheit, gehört zunächst in den Sprachraum des Lateinischen. Dies ist eine Gegebenheit, deren Gestalt, deren Grenze, deren gestalthafte Abgrenzung kontingent und zugleich bedeutsam ist. Dies fordert, daß man sie beachtet, daß man sie reflektierend einholt, daß man sie thematisiert und datiert.«⁵ Gefordert wird also eine gewissenhafte Auseinandersetzung mit der Abwesenheit bestimmter Akteure, Vertreter anderer Religionen und Kulturen, besonders des Islam, dem Fehlen von Frauen in dieser Gesprächsrunde. Merkwürdiger Universalismus des Glaubens und des Wissens, der Philosophie als europäischer Angelegenheit, die sich ihrer blinden Flecken bewusst zu werden versucht in einem Gespräch alter, weißer Männer.

Zweifellos ist der Universalismus ein Produkt der europäischen Philosophie und der die Neuzeit maßgeblich prägenden Epoche der Aufklärung.

Zweifellos ist deren dunkler Schatten nicht erst seit der *Dialektik der Aufklärung* Horkheimers und Adornos, sondern von Beginn an präsent gewesen. Die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten ist ebenso wenig von der Vernichtung indigener Kulturen in Nordamerika oder der massenhaften Verschiffung afrikanischer Sklaven zu trennen wie in weit kürzerem Abstand die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte vom Terror der Tugend der Jakobiner. Der Aufbruch des Bürgertums in die politische Freiheit und Selbstbestimmung ist aufs Engste mit fürchterlicher Unterdrückung und Tyrannei verknüpft. Jeder Geschichtsunterricht, der sich als Aufklärung der Gegenwart über sich selbst begreift, wird diesen Zusammenhang heute in den Mittelpunkt stellen und zumindest für die Traditionslinien dieser historischen Widersprüche sensibilisieren müssen. Und dies, das ist die gegenwärtige Komplikation, besonders in einem sozialen und globalen Klima, in dem Demokratie, die Souveränität des Volkes und allgemein geltende Menschen- und Bürgerrechte in Frage gestellt werden.

Ebenso zweifellos bindet sich der Partikularismus an ein Verständnis von kultureller, moralischer oder persönlicher Identität zurück, das in seinem Bezug auf Herkunft, soziales Milieu, Tradition, Ethnie oder auf generell als homogen gedachte Kulturen Gefahr läuft, das Andere umso stärker auszuschließen, je stärker dieses Konzept der Identität gegenüber anderen Identitäten verteidigt, zur identitären Ideologie wird. Von hier aus ist es bis zur Unterordnung des Individuums unter Kollektivismen jeglicher Ausrichtung und politischer Färbung und der gewaltsamen Ausgrenzung anderer Identitäten nicht mehr weit. An deren extremstem Ende steht die propagierte Angst vor der eigenen Auslöschung, Vernichtung und eine daraus abgeleitete moralische Rechtfertigung einer gewaltsamen Konfrontation: »Europa« gegen »die Migranten«, »Russland« gegen »den Westen«, »der globale Süden« gegen »den Norden«, »die Palästinenser« gegen »die kolonialen Unterdrücker«, »die Friedliebenden« gegen »die Kriegstreiber« usw. Eine Logik, der sich jeder Deutschunterricht an der Waldorfschule im 10. Jahrgang gegenübergestellt sieht, wenn der Fatalismus Hagens und der ihm folgenden Burgunden über die zweite Hälfte des *Nibelungenlieds* in die Katastrophe führt.

Welche Spannungsfelder tun sich an einer Waldorfschule zwischen den Begriffsfeldern des Partikularismus und des Universalismus auf? Welche

Partikularismen lassen sich identifizieren von der Förderung der individuellen Entwicklung einzelner Schüler:innen, der mehr oder weniger scharf konturierten Individualitäten und Gruppen innerhalb eines Kollegiums, dem sogenannten Klassegeist einzelner Lerngruppen, bis hin zu dem Selbstverständnis der Waldorfpädagogik, die sich als hortus conclusus verstehen kann oder als zu einem Dialog fordernde Teilnehmerin in einem pädagogischen Diskurs? Und schließlich, wie universal dürfen sich die Aussagen der Vorträge zur *Allgemeinen Menschenkunde* verstehen lassen, oder ergibt sich der Universalismus der Waldorfpädagogik schon daraus, dass eben ›menschkundlich‹ argumentiert wird?

Nicht jede Kommunikation ist pädagogisch, aber jede Pädagogik notwendig kommunikativ. Dabei wird im Bereich möglicher pädagogischer Begegnungen an einer Schule vorrangig, aber selbstverständlich nicht ausschließlich, über das Medium der Sprache und zwar in dessen Form der gesprochenen Sprache kommuniziert. Ohne die Herstellung von Situationen, in denen miteinander gesprochen werden kann, sind weder eine konkrete Unterrichtssituation noch ein wie auch immer geartetes Verhältnis zwischen zu Behrenden und Lehrenden denkbar – wobei die Partizipkonstruktion hier zunächst die Offenheit der an diesem Prozess beteiligten Rollen sowie die prinzipielle Umkehrbarkeit der Richtung der Belehrung verdeutlichen soll. Unberücksichtigt bleibt bei dieser Feststellung allerdings noch die Qualität der kommunikativen Situation und des jeweiligen Verhältnisses zwischen den daran Teilnehmenden, das sich in ihr widerspiegelt. Auch eine die ohnehin vorhandene asymmetrische Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen betonende oder sogar ausnutzende Kommunikation (»Dann kriegt ihr das eben als Hausaufgabe!«) und entsprechend pädagogisch diskutabile Situationen sind Akte des Sprechens (um den spezifisch konnotierten Begriff der Sprechakte zu vermeiden) wie die jedem Lehrenden bekannten Situationen ungewollter Monologe vor einem schweigenden Publikum (»Wer von euch möchte den Text vorlesen?«). Was aber ist dann grundsätzlich gelingende Kommunikation?

Heinrich von Kleists Aufsatz »Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden« geht von einem performativen Wechselverhältnis von Sprechen und Denken aus. Erst indem ich zu einem Gegenüber spreche, könne ich mir selbst über meine Gedanken, meine Intentionen und Handlungsabsichten bewusst werden. Dabei gehe es aber weniger um den

sprachlichen Ausdruck einer kohärenten und konsistenten Verknüpfung meiner Gedanken in einer sprachlichen Form, sondern, um Kleists Begriff dafür zu verwenden, um die Erregung eines Gemütszustandes, der mich in die Lage versetze, das von mir gedanklich noch nicht voll Erfasste zu artikulieren: »Denn nicht *wir* wissen, es ist allererst ein gewisser *Zustand* unser, welcher weiß.«⁶ Etwas technisch ausgedrückt führt in diesem Modell also die Performanz (das Sprechen) erst zur Eloquenz (der Rede) und schließlich zur Stringenz (dem klar formulierten Gedanken). Zur Illustration liefert Kleist das Negativbeispiel einer Prüfungssituation, in der bloßes Wissen abgefragt werde, ohne der notwendigen sprachlichen Performanz Raum zu geben.

Einen ähnlichen Weg beschreitet der Soziologe Armin Nassehi, wenn er feststellt, »dass Sprecher nicht einfach mit fertigen Sätzen aufeinander treffen, sondern dass es die Kommunikationsprozesse selbst sind, die Sprecher auf das bringen, was gesagt werden kann.«⁷ Die Terminologie Nassehis verrät bereits, dass er in diesem Zusammenhang an einer anderen Betrachtungsweise der Kommunikation interessiert ist als Kleist, nämlich gelingender Kommunikation im Sinne eines selbstregulativen Prozesses, der auf Anschlussfähigkeit, Reproduzierbarkeit und Fortsetzung ausgerichtet ist. Gelingende Kommunikation ist in diesem Sinne zuallererst Kommunikation, die nicht abbricht. Man mag diesem durch die Systemtheorie Niklas Luhmanns geprägten Ansatz Reduktionismus vorwerfen können, tatsächlich ergibt sich aber aus der von Nassehi gerade intendierten Minimaldefinition der Kommunikation eine überraschende Einsicht. Es geht ihm nämlich um den Nachweis einer moralischen Grundbedingung gelingender Kommunikation, die Nassehi in der Achtung des jeweiligen Gegenübers einer Kommunikationssituation sieht. Diese sei nämlich Voraussetzung dafür, ein insofern symmetrisches Kommunikationsverhältnis zu etablieren, dass die Kommunikation zwischen Kommunikationspartnern fortgesetzt werden kann. Bemerkenswert ist an dieser strukturellen Betrachtung eines gelingenden Kommunikationsprozesses sowohl die empirisch fundierte Feststellung, dass »Symmetrie in der Kommunikation zunächst erwartbarer ist als Asymmetrie«⁸, als auch die systemisch bedingte Vorannahme, dass es »in jeder symmetrischen Situation ein Moment der Asymmetrie geben« [müsse], damit es überhaupt zu Kommunikation kommen kann.«⁹ Um Letzteres zu verdeutlichen, wählt Nassehi das

Beispiel einer Unterrichtsstunde und die durch diese soziale Anordnung erzeugte Asymmetrie, durch die die Kommunikationssituation »Unterrichtsstunde« erst zu einer solchen wird. Ersteres wiederum wird jede Lehrkraft aus ihrer Erfahrung bestätigen können: Es benötigt mehr Aufwand und Kraft, pädagogisch asymmetrisch zu kommunizieren, was entsprechend der oben skizzierten moralischen Grundbedingung nichts anderes heißt, als Schüler:innen als Kommunikationspartner:innen Missachtung entgegenzubringen.

Sprechen ist ohne den Anderen nicht möglich. Nicht weil ich einen Adressaten für meine Bekenntnisse – meiner Herkunft, meiner ethnischen Zugehörigkeit, meiner sexuellen Orientierung, meiner sozialen und politischen Positionierung – benötige, sondern weil ich den jederzeit möglichen Bekenntnissen des anderen gegenüber Achtung schenken muss, um überhaupt in ein Gespräch zu kommen, durch mich zu dem anderen sprechen (*diá-légein*), mich im Fließen der Wörter (*diá-lógos*) zu dem anderen bekennen muss, um im Sprechen ich selbst werden zu können. Sage mir, was dir fehlt, Onkel, sprich zu mir von dir, damit ich im Sprechen meiner Frage endlich zu mir kommen kann, nachdem ich mich auf diesem Wege lange verirrt habe.

Das alles sind Universalismen, gewiss, Okzidentalismen sogar, aber nur, wenn man sie als Begriffe entkoppelt. Letztlich lässt sich auch das Konzept eines Universalismus' nur kritisieren, wenn man wiederum spezifisch geprägte Konzepte wie Identität, Negation usw. zugrunde legt, womit die Universalität eines Diskurses und seiner diskursiven Formen, die doch gerade abgelehnt werden sollen, bloß bestätigt wird.

Parzival erfährt Gastfreundschaft, die ihn nicht als Gast, sondern als einen der ihren zu identifizieren meint (bei Gurnemanz) oder deren Regeln er verletzt ohne sie zu kennen, so dass er von seinen Gastgebern diskriminiert wird (auf der Gralsburg). Erst am ungastlichsten Ort, in der Wildnis bei Trevrizent, wird er wirklich gastlich aufgenommen und kann so zum ersten Mal sprechen, wissend, dass ihm zugehört wird. Gegenüber Amfortas kann er schließlich selbst eine gastliche Frage stellen, es ist die Frage nach dessen Leben, dessen Verwicklungen: »Eine Rückkehr aus der traumatischen Weltlosigkeit [...] scheint, wenn überhaupt, nur dadurch möglich zu sein, dass Andere den Opfern zuhören. [...] Vor jedem Diskurs oder Dialog beginnt die Sprache mit dem Hören, Hinhören und Hören

auf den Anderen. Zumal an der Grenze des Sagbaren bedarf es darüber hinaus des aufmerksamen Zuhörens derjenigen, an die sich Fremde wenden.¹⁰ Warum sollte man eine achtungsvolle Kommunikation nicht ein gastliches Gespräch nennen? Und Schule nicht den Ort, wo dieses gastliche Gespräch geübt und gepflegt werden kann?

Es ist naheliegend, dass der Literaturunterricht durch seine spezifische Selbstbezüglichkeit (Gegenstand des Lernens sind Sprache und Texte, die zugleich das zentrale Lernmedium sind) zur Etablierung einer derartigen Gesprächskultur prädestiniert ist. In ihrer breit angelegten *Studie zur Sprach- und Literaturdidaktik an Waldorfschulen* betont Rita Schumacher daher auch die gegenwärtige problematische Ausgangslage einer zugleich auf arbiträre Partikel reduzierten Sprachauffassung und der parallel stattfindenden Identitätskonstruktionen durch bestimmte, absolut gesetzte Sprachgesten: »Der Kampf um die Frames und Narrative, der konsequent aus einer postmodernen Sprachauffassung resultiert, wird im Kern als Selbstbehauptung, Selbstvergewisserung hinsichtlich der eigenen, im Kern als bedroht empfundenen Identität erlebt, weshalb er subjektiv immer aus der Perspektive des potentiellen Opfers geführt wird: Wenn die als Aggressoren erlebten Anderen nicht bekämpft werden, bedrohen sie Freiheit und Existenz.«¹¹ Demgegenüber verweist Schumacher auf die Notwendigkeit einer »Phänomenologie des redenden Menschen«¹², die von ihr im Rekurs auf einen Vortragszyklus Rudolf Steiners aus dem Jahr 1921 und die dort dargestellte Entwicklung der Redekunst skizziert wird. Eine solche Phänomenologie, wird man sie religiös nennen können im Sinne einer Achtung vor den Spuren eines Lebens und dessen sorgfältiger, aufmerksamer Lesung, eine Verpflichtung des Zuhörenden?

- Ich habe versucht darauf zu achten, wie sich unser Gespräch entwickelt hat, aber jetzt kann ich mich noch nicht einmal daran erinnern, wer von uns zuerst gesprochen und wer von uns als erster dem anderen geantwortet hat. Ich weiß am Ende sogar nicht mehr, ob wirklich wir es waren, die miteinander gesprochen haben oder jemand ganz anderes, einer, der gewissermaßen aus unserem Gespräch heraus in die Lage versetzt worden ist zu intervenieren, als ob im Dazwischen unseres Gesprächs, seinen Pausen und Wendungen, einer wäre, der ...

»– Nicht mehr einer, verzeihen Sie, man muß immer mehr als einer sein, um zu sprechen, dazu braucht es mehrere Stimmen ...«¹³

Anmerkungen

- 1 Jan-Christoph Heilinger und Thomas Pogge: Globale Gerechtigkeit. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. II. Disziplinen und Themen. Paderborn: Schöningh 2017, S. 307.
- 2 Botho Strauß: Das Partikular. München/Wien: Hanser 2000, S. 66.
- 3 Ebd.
- 4 Ebd., S. 99.
- 5 Jacques Derrida. Glaube und Wissen. Die beiden Quellen der »Religion« an den Grenzen der bloßen Vernunft. In: Ders./Gianni Vattimo: Die Religion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001, S. 14.
- 6 Heinrich von Kleist: Über die allmählicher Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Ders.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. Helmut Koopmann. München: Artemis und Winkler. 1994, S. 884.
- 7 Armin Nassehi: Minimal-Moral der Kommunikation. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. II. Disziplinen und Themen. Paderborn: Schöningh 2017, S. 254.
- 8 Ebd., S. 246.
- 9 Ebd.
- 10 Burkhard Liebsch: Philosophie menschlicher Gastlichkeit und kollektive Gewalt. In: Kolleg Praktische Philosophie. Bd. 4. Recht auf Rechte. Hrsg. v. Franz Josef Wetz. Stuttgart: Reclam 2008, S. 273.
- 11 Rita Schumacher: Bild und Zeichen. Sprachliche Grenzphänomene als Ansatzpunkte für eine Sprach- und Literaturdidaktik an Waldorfschulen. Stuttgart: edition waldorf 2024, S. 235.
- 12 Ebd., S. 274.
- 13 Jacques Derrida: Außer dem Namen (Post-Scriptum). In: Ders.: Über den Namen. Drei Essays. Hrsg. v. Peter Engelmann. Übers. v. Hans-Dieter Gondek und Markus Sedlaczek. Wien: Passagen 2000, S. 65.

Anne Morgenschweis, Ulrich Kaiser

Der Klassenrat in Mals

Erfahrungen mit dem Klassenrat ab Klasse 1
und den Methoden von Deep Democracy

Seit 2018 gibt es in dem Dorf Mals im oberen Vinschgau in Südtirol/ Italien eine kleine deutschsprachige Waldorfschule¹ mit Kindergarten. Die Schule arbeitet klassenübergreifend. Mittlerweile gibt es 6 Klassenstufen mit etwas mehr als 20 Schüler*innen, eingeteilt in zwei Lerngruppen. Die Schule befindet sich im zentralen Dorf Mals im Obervinschgau und hat ein Einzugsgebiet von gut 30 Kilometern. Sie ist mit ihren zweieinhalb Klassenräumen im Dachgeschoß ansässig in einem Gebäude der Gemeinde. Neben sozialen Initiativen wie der Tafel, pädagogischen Kleinkindprogrammen und einem örtlichen Kindergarten gibt es in dem Gebäude auch noch den Waldorfkindergarten. Ab 2022 wurde die Lerngruppe geteilt. Die Gruppe der Jüngeren (1.–3. Klassenstufe) unterrichtet weiterhin Anne Morgenschweis, die Gruppe der Größeren (4.–6. Klassenstufe) wurde von Ulrich Kaiser 2022 übernommen. Das »Du« und der Vorname sind in Südtirol eine selbstverständliche Anrede und so werden auch wir Lehrpersonen als Anne und Ulrich geduzt.

Mit der Teilung der Lerngruppen haben wir den Klassenrat mit jeweils einer Wochenstunde eingeführt. Er findet ab der ersten Klassenstufe statt. Als wesentliches Merkmal haben wir konsequent einige Methoden aus der »Lewis Deep Democracy« aufgegriffen. Das ist ein Zusammenhang von Methoden zur Moderation, Führung und Konfliktlösung, die in den 1990er-Jahren in Südafrika entwickelt wurden und mittlerweile auch in Grundschulen und höheren Schulen eingesetzt werden. Es ist das erste Mal, dass diese Methoden, die im Methodenjargon »ShiftED«² (ED für Education) heißen, an einer Waldorfschule konsequent ab Klasse 1 eingesetzt werden. Dabei hat sich uns gezeigt, dass die für die Waldorfpädagogik wichtigen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten wie die starke Bildhaftigkeit in den Anfangsjahren und eine zunehmende Ich-Werdung gut berücksichtigt werden können.

Die Gelingens-Erfahrungen aus den beiden Schuljahren 22/23 und 23/24 ermutigen uns dazu, diesen Bericht zu veröffentlichen und für die Diskussion um Demokratie-Erziehung und Partizipation an Waldorfschulen zur Verfügung zu stellen. Wir freuen uns über Rückmeldungen und Erfahrungen damit, diese oder ähnliche Methoden an bestehenden Schulen mit größeren Klassen zur erproben. Natürlich sind wir uns im Klaren darüber, dass wir an dieser kleinen Berg-Schule im Aufbau gewissermaßen privilegierte Bedingungen haben. Neben den offenen Gestaltungsmöglichkeiten einer Schule im Aufbau kommt uns die für ein solches Projekt winzige Schüler*innenzahl sehr entgegen. Auf der anderen Seite wissen wir um die Bedeutung, die eine morgendliche Runde »Show and Tell« im Hauptunterricht, also des einfachen Mitbringens von Dingen und dem Erzählen darüber hat, oder der Abschlussrunde am Ende des Vormittags nach dem »Bochumer Modell«.

Der Klassenrat

Der Klassenrat ist also seit dem Schuljahr 2022/23 ein fest installierter Teil des Schullebens. Die Schüler*innen und (Klassen-)Lehrpersonen einer Gruppe treffen sich einmal wöchentlich zu einer im Stundenplan festgelegten Stunde zum Gespräch über Themen des Schulalltags und des Unterrichts. Die Tische werden beiseite geräumt, der Stuhlkreis wird gestellt. Es werden Themen besprochen, die von allen eingebracht werden können, Konfliktlösungen gesucht und auch Initiativen gefasst. Die Klassenstunde hat aber ihre feste Struktur und regelmäßig wird auch über die Lernprozesse und Erfahrungen mit den Unterrichtsinhalten gesprochen, so dass damit auch ein Feedback über den Unterricht für uns Lehrpersonen genauso wie für die Mitschüler*innen verbunden ist. Es wird über das Lernen gesprochen, so dass Lernprozesse auch ein Stück handhabbarer gemacht werden. Die Stunde wird zwar von den Lehrpersonen geleitet und auch innerlich geführt, die Methoden bewirken allerdings einen Abbau, eine fortwährende Reduzierung der damit gegebenen Hierarchie und Machtverhältnisse. Alle Stimmen sollen gleichwertig gehört und einbezogen werden. Insbesondere auch »stille« oder von der Mehrheitsmeinung abweichende Stimmen sollen zur Geltung kommen. Für die größeren Schüler*innen ab etwa dem 10./11. Lebensjahr kommt es schon in Frage,

dass sie einzelne Methoden selber anleiten, denn sie sind schon über ein oder zwei Jahre damit vertraut und verfügen über die nötige Souveränität und vor allem über die am Vorbild der Erwachsenen erlernte Fähigkeit der Neutralität.

Die Form und Methoden des Klassenrates wirken zunächst auf die Art des Umgangs miteinander. Das Gefälle in der Beziehung von Lehrpersonen und Schüler*innen verringert sich; für die Zeit des Klassenrats haben die Lehrpersonen eine Stimme unter anderen. Die Rollen, die sonst Schüler*innen und Lehrpersonen voneinander trennen, kommen in einen Fluss, werden austauschbar, sind nicht mehr rigide verteilt, wie es für die Unterrichtssituation oft notwendig ist. Hier können sich Kinder vertrauensvoll offen aussprechen, ohne befürchten zu müssen, bei der Lehrperson möglicherweise in »Ungnade« zu fallen oder von anderen anschließend »gemobbt« zu werden.

Differenzierungen in den Altersgruppen

»Heute bin ich traurig, weil mein Lieblingshase gestorben ist. Wenn ich mich so fühle, kann ich schlecht lernen und mag auch in der Pause nicht so mitspielen, wie sonst!«; »ich bin wütend, weil die Großen in der Pause wieder gefoult haben beim Fußballspielen und wir Kleineren nicht gehört werden, wenn wir das sagen!«; »mir geht es gut und in der letzten Woche hat mir alles gefallen in der Schule.«. Dies sind einige Beispiele von Wortmeldungen während des Check-ins bei einem Klassenrat in der Lerngruppe der 1.–4. Klasse. In den ersten Klassen lernen die Schüler*innen, ihre Gefühle in Worten zu fassen und den Mut aufzubringen, vor den Mitschüler*innen von sich selber zu erzählen. »Als Vorbild erzähle ich als Lehrerin auch, wie stolz ich bei der letzten Aufführung war, als meine Schüler*innen die schwierigen Stellen bravourös gemeistert haben, oder wie genervt ich von der Unordnung an der Garderobe bin.« (Anne). Lernprozesse werden hier reflektiert, Konflikte niedrigschwellig angesprochen. Lösungsmöglichkeiten werden von allen gesucht und oft gefunden. Die Schüler*innen werden in ihrer Persönlichkeit von allen, nicht nur der Lehrperson, gesehen und lernen und üben, ihre eigene emotionale und soziale Situation besser wahrzunehmen, indem sie über ihre sozialen Erfahrungen und persönlichen Gefühle sprechen, Worte finden und ihre

Ausdrucksmöglichkeiten erweitern.³ Mit der Distanz, die sich nach und nach auch zu den eigenen Erlebnissen und Emotionen einstellt, ist auch eine zunehmende Erfahrung der Selbstwirksamkeit verbunden: die Erfahrung, besser mit seinen Emotionen zurechtzukommen, sie bewusst zu bemerken, anzuerkennen und damit auch anders handeln zu können. Wichtig ist auch, dass die anderen in der Gruppe auch an den Geschichten der einzelnen teilhaben. Sie lernen hier nicht nur, empathisch zu sein, sie können auch Solidarität mit den anderen entwickeln und sie so stärken. Manchmal handelt es sich um längere Üb-Prozesse.

Nicht alle Kinder wollen von sich sprechen und müssen das dann auch nicht. Nach und nach ergibt es sich aber wie eine Selbstverständlichkeit. Die psychologische Sicherheit in der Gruppe wächst. Die Kinder entwickeln ein Gespür dafür, was sie einbringen wollen, was eher nicht. Was könnte für alle wichtig sein? Die Beiträge derjenigen Kinder, die eher eine Scheu haben, sich zu äußern, sind oft die tiefsten, prägnantesten oder überraschendsten. Neulich kam es vor, dass ein Schüler der dritten Klassenstufe wie von selbst plötzlich den Redegegenstand ergriff und sich bei seiner Mitschülerin für sein Verhalten am Vortag entschuldigte! Dies sind besondere Situationen, die uns berühren und in dieser Arbeit bestärken.

Mit den Methoden des Klassenrates haben wir oft auch Wochenrückblicke auf das Lernen gemacht. Fragen waren dann etwa: Was hat mir im Unterricht besonders gefallen? Was fiel mir leicht? Was möchte ich noch üben? Antworten waren: »Besonders gefallen hat mir, dass ich die schwierigen Aufgaben zur 100er-Tafel ganz allein lösen konnte!«; »mir gefällt besonders das Handarbeiten, dieses Fach könnte ich jeden Tag im Stundenplan haben!«; »die letzten Aufgaben im Rechnen waren für mich noch ziemlich schwer, daran möchte ich weiter üben!«; »ich freue mich, dass ich nun endlich alle Aufgaben nachgeholt habe, die ich wegen Krankheit versäumt habe, nun kann ich wieder mit allen gemeinsam arbeiten!«; »toll ist, dass wir in dieser Rechenepoche am Ende des Epochenunterrichtes wieder Rechenspiele spielen!«; »ach, ich möchte so gerne endlich das Lesen können!« (am Anfang der ersten Klasse geäußert); »ich fand es besonders, dass wir uns zu zweit gegenseitig abfragen durften!«; »ich wünsche mir, dass wir im Morgenkreis wieder mal eine Massagegeschichte machen, das hat sich soo gut angespürt!«

In der Lerngruppe der Größeren hat sich vor allem eine gewisse Routine im Umgang mit den Methoden ausgebildet. »Machen wir heute ›Pop Corn Style‹ oder ›Kreis‹ als Check-in?« wird da vor Beginn zum Beispiel mal gefragt. Die englische Terminologie spielt indessen in der Gruppe keine Rolle. »Ein wichtiger Fortschritt in der Anfangs- und Endrunde des Klassenrates zeigt sich vor allem in der Art, wie die Kinder zunächst über sich sprechen. Eine Standardfrage ist immer: Wie geht es mir jetzt? Wie bin ich da? Wenn wir den Hauptunterricht im Stil des Klassenrats beginnen, wird gelegentlich von Träumen erzählt, von der Qualität des Schlafes oder Ereignissen am Morgen oder auf dem Weg zur Schule, die die Art der Anwesenheit und der Aufmerksamkeit beeinflussen. Das kann auch für sich interessant sein und hat oft eine Qualität des Allgemeinmenschlichen. Die Kinder haben im Lauf der Zeit gelernt, wirklich persönlich zu sprechen und sich nicht hinter einer Formel wie: ›Mir geht's gut‹ zu verbergen. Es kann sein, dass ein Kind sagt: ›Jetzt habe ich Kopfweg, ich glaub, weil es in der Stunde gerade eben so laut war.‹ Oder ein anderes Kind meint: ›Jetzt habe ich Hunger, wie meistens um diese Zeit. Aber es dauert ja nicht mehr lang bis zur Pause.‹

Damit begegnen wir uns auf einer anderen Ebene. Wir erfahren manches von dem, was außerhalb der Schule oder im Stillen geschieht, aber auf das Lernen einen Einfluss hat. Deshalb ist es gut, darüber Bescheid zu wissen. Auch eine gewisse optimistische Nüchternheit hat sich ausgebildet, was die Reichweite der Beschlüsse angeht, die im Klassenrat gefällt werden. Sie müssen auch realistisch sein. Sie dürfen keine leeren Versprechungen enthalten. Schließlich haben wir eine Methode wie die ›Debatte‹ auch auf Unterrichtsinhalte angewendet, was etwa in der Epoche zur Geschichte Roms mit ihren Polaritäten gut passte.« (Ulrich).

Der Klassenrat als transformierendes Element des ganzen Feldes

Intention des Klassenrates ist es ebenfalls, Initiativen von Schüler*innen einen Raum zu geben, sie am Schulleben zu beteiligen und darüber hinaus auch am Gemeinwesen zu beteiligen. Das wird in zunächst bescheidenem und feinem Umgang Schritt für Schritt geübt und versucht. Die konkrete Arbeit im Klassenrat wirkt sich auch spürbar im Unterricht und im allgemeinen Schulleben aus. Der Klassenrat ist wie ein konzentrierter Punkt, in

dem Tugenden der Gesprächs- und Konfliktfähigkeit geübt werden, die dann, wie die untergetauchte Ente an einer ganz anderen, unerwarteten Stelle wie in den Pausen oder eben im Unterricht wieder auftauchen. Er ist wie ein Punkt, der einen Einfluss auf den Umkreis hat und der den Umkreis auch in sich aufnimmt.⁴ Die Kinder lernen, ein anderes Verhältnis zur Autorität einzunehmen. Sie sprechen offen, aber nicht respektlos. Sie lernen, in einem teilnehmenden Sinn zu sprechen. Sie überlassen die Verantwortung nicht allein den Lehrenden. Sie können sagen, was sie stört oder was sie vermissen. Eine Lehrperson, die die herkömmliche Haltung vertritt, selber über alles Bescheid zu wissen und die Schüler lediglich zu belehren, wird sich hier nicht zurechtfinden. Vielmehr verlangt diese Art des Klassenrats einen veränderten Sinn auch von Lehrpersonen, von Schüler*innen nicht nur Neues, sondern auch Wichtiges erfahren zu können, das eine gemeinsame Entscheidung verändert. Dass der Klassenrat so das Rollenverständnis und die gegenseitige Achtsamkeit und Aufgeschlossenheit im gesamten Feld der Schule beeinflusst, gehört zum Konzept. Deshalb wird auch in den Konferenzen der Schule, bei Elternabenden und Zusammenkünften der Gremien in dieser Art gearbeitet. Viele der an der Schule beteiligten Erwachsenen haben sich aus diesem Grund auch in den Methoden schulen lassen.

Die Methoden

Der Klassenrat findet im Kreis statt. Er wird zwar von der Lehrperson angeleitet, die verwendeten Methoden zielen aber wie schon die Form des Kreises auf eine Gleichwertigkeit der Stimmen. Meist wird ein Redegegenstand verwendet, um das Gespräch zu ordnen und zu konzentrieren. Es werden vor allem drei Methoden aus dem Kontext von »Lewis Deep Democracy« verwendet.

1. Check-in und Check-out: Jede teilnehmende Person spricht eingangs ein Mal und wird dabei von allen gehört. Dazu werden meist Fragen vorgegeben wie: Wie geht es mit heute oder jetzt? Was sind für heute meine Anliegen? Warum möchte ich nicht hier sein? Die Schüler*innen nehmen Beziehung zu ihren Gefühlen auf und zu ihrer Befindlichkeit und üben, darüber zu sprechen und sich dessen

bewusst zu sein, was sonst meistens nur in den Pausen stattfindet oder gar nicht, aber für die Lernfähigkeit doch von Bedeutung ist. Vor allem üben die Schüler*innen, Meinungen und Anliegen zu formulieren und Konflikte anzusprechen, die sonst leicht unter den Teppich gekehrt werden und dort eine eher ungute Wirkung entfalten. Die Schlussrunde, für die erfahrungsgemäß wenig Zeit bleibt, dient dem gemeinsamen Feedback: Wie war der Austausch? Wie geht es mir jetzt? Was hat sich Neues ergeben? Im Vordergrund stehen der Prozess und der Erwerb von sozialen Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen. Ein Protokoll wird (noch) nicht geführt.

2. Nach dem Check-in, der in der Runde reihum oder im »Pop-up Style« stattfindet, wird meist ein Gespräch geführt. Dies kann ein Kreisgespräch sein. Gut eignet sich auch der dynamische Dialog (»Soft Shoe Shuffle«), weil er sehr ökonomisch mit der Zeit umgeht und die Kinder dabei in Bewegung sind. Die kleineren Kinder verstehen das auch sehr spielerisch. Er eignet sich auch als Rückblick auf eine Schulwoche oder Veranstaltung. Gelegentlich werden auch Entscheidungen gefällt und Regeln für den Schulalltag formuliert, mit den unteren Klassen haben wir diese auch gezeichnet. (Siehe Bilder auf der nächsten Seite.)
3. Mit den größeren Schüler*innen etwa ab Klasse 5 wird für Konfliktgespräche, zur Entscheidungsfindung oder auch lediglich als Brainstorming die »Debatte« durchgeführt, in der alle Teilnehmenden üben, auch »in die Schuhe der anderen zu schlüpfen«, also konträre Sichtweisen auszuprobieren und dadurch gegebenenfalls auf neue Ideen zu kommen. Diese Debatte ist sehr speziell, denn sie geht von gegensätzlichen Sichtweisen auf ein Thema oder einer echten Polarität aus. Es wird also etwa gefragt, inwiefern eine Sitzordnung in Reihen besser ist als eine U-Form. Eine anspruchsvolle unterrichtliche Variante wäre die Frage, was an der Gestalt des Cäsar gut, was schlecht sei. Dafür muss die Gestalt aber schon gut bekannt sein. Besonders ist, dass die Schüler*innen jeweils beide Standpunkte einnehmen und frisch formulieren, was jeweils für die eine oder



andere Seite (auf die sie sich auch im Raum physisch stellen) spricht. Anschließend, wenn alle sich wieder in den Kreis gesetzt haben, wird in sich gehorcht und gefragt, was für die einzelnen Teilnehmer*innen neu war bei dieser Debatte, welche Erkenntnisse oder Aha-Erlebnisse sich eingestellt haben. Dieser zweite Schritt ist meist sehr schöpferisch und bringt neue Gesichtspunkte zutage.

Bisherige Erfahrungen und Perspektiven

Wir haben den Klassenrat in dieser Form in den Schuljahren 22/23 und 23/24 konsequent praktiziert. In diesen beiden Schuljahren hat sich der Umgang der Schüler*innen untereinander, der anfangs stark von Streit und körperlichen Rangeleien geprägt war, deutlich verbessert. Wir schreiben das wesentlich der pädagogischen Arbeit zu, die wir kontinuierlich in den Klassenrat investiert haben bzw. für die wir den Klassenrat als Instrument eingesetzt haben. Eine sehr schöne Rückmeldung haben wir aus

einer Familie erhalten, in der das Kind Methoden aus der Schule für Familiengespräche eingeführt und damit eine Art Familienrat etabliert hat, was von den Eltern sehr wertgeschätzt wurde. Aus den im Rahmen von »Wege zur Qualität« regelmäßig durchgeführten Personalgesprächen liegt die Rückmeldung vor, dass die Gespräche, in welchen ein Check-in im beschriebenen Sinn durchgeführt wurden, eine feinere, verbundenerere Qualität gehabt hätten, als Gespräche ohne diese Form. Alle diese Methoden sind einerseits sehr einfach, aber sie brauchen ein gewisses Maß an Verständnis und Übung, um auch wirklich in ihrem vollen Potential genutzt zu werden.⁵

Geplant ist nun, die größeren Kinder stärker in die Moderation und die Leitung der Methoden einzubeziehen. Außerdem sollen vermehrt Projekte aufgegriffen werden, die die partizipativen Fähigkeiten der Schüler*innen ansprechen und fördern. Dazu ist es geplant, die Institutionen der Gemeinde Mals oder auch umliegender Orte genauer kennen zu lernen und zu dokumentieren, oder auch ein zivilgesellschaftliches Engagement zu übernehmen. Mittelfristiges Ziel ist es, die Fähigkeiten der gesellschaftlichen Partizipation auszubilden und zu stärken. In diesem Sinn hat unsere ersten Schritte beratend und forschend Dr. Johanna Mahr-Slotawa begleitet.⁶ Die Arbeit im Klassenrat selber soll in den Schulgremien und an Elternabenden (auch im Kindergarten) genauer vorgestellt werden, um weitere Synergien zu erzeugen. Schließlich würden wir uns auch über Austausch und Vernetzung freuen.

Anmerkungen

- 1 <https://www.waldorf-vinschgau.it/>
- 2 Nutton, G., Kilgour, S., Cieri, K., Peddle, B., & Lewis, M. (2024). ShiftED: Pedagogical transformations for more engaging and democratic classrooms. *Australian Educational Leader*, 46(1), 46–49. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T2024122400007700267021826>
- 3 Als Anlass, über Gefühle zu sprechen und Geschichten aus dem eigenen Erleben zu erzählen, hat uns zum Beispiel das Bilderbuch »Heute bin ich« von Mies Van Hout im Aracari-Verlag gute Dienste geleistet. Mittlerweile gibt es dazu auch Bildkarten.

22 Zur Waldorfpädagogik

- 4 Dass eine positiv wirksame soziale Methode Einfluss auf die gesamte Schulkultur hat und umgekehrt auch eine entsprechende Schulkultur braucht, wird auch von der erfolgreichen Mobbing-Interventions-Methode »No Blame Approach« beschrieben. Vgl. dazu: Christine Laude, Mobbing und Cybermobbing in der Schule. Gewalt erkennen und wirksam beenden mit dem NO BLAME APPROACH, Info3 Verlag, Frankfurt am Main 2021; vgl. dazu auch die Besprechung von Ulrich Kaiser in dieser Zeitschrift: Journal für Waldorfpädagogik 4, Oktober 2022, S. 123–125.
- 5 Nähere Informationen dazu unter <https://www.ulrichkaiser.eu/>
- 6 Mahr-Slotawa, J.; Landwehr, J.; Wachtlin, B.; Ackermann, T. (2024). Reflexionsaspekte für die Partizipative Forschung mit Kindern. Ein Vorschlag zur praktischen Anwendung. In: PartNet Perspektiven. Beiträge zur partizipativen Forschung 01/24. <https://doi.org/10.58123/aliceopen-643>
Mahr-Slotawa, J. (2023). Realization of children's right to participate using Action Research principles: A Kenyan case study. Chapter 12. In: B. Percy-Smith, N. Thomas, C. O'Kane and A. Twum-Danso: A New Handbook of Children and Young People's Participation: Conversations for Transformational Change, London: Routledge, p. 108-117

Steffen Borzner

Die Frage der Haltung zu Betriebsratsgründungen an Freien Waldorfschulen

Rudolf Steiner formulierte ein »Soziales Hauptgesetz«, das uns Menschen ein tiefes Miteinander zutraut. Wenn man genauer hinschaut, wird deutlich: Das Soziale ist noch viel mehr, es ist die Grundlage für Bildung, Wirtschaft, Ökologie und womöglich sogar für Erkenntnis.

»Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist umso größer, je weniger der einzelne die Erträgnisse seiner Leistungen für sich beansprucht, das heißt, je mehr er von diesen Erträgnissen an seine Mitarbeiter abgibt, und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt werden ...« (Rudolf Steiner, 14. 08. 1906).

Die Zusammenarbeit von Menschen ist die stärkste soziale Aufgabe, welche mehr als jede andere zivilisatorische Aufgabe sich in einem kontinuierlichen Gestaltungs- und Veränderungsprozess befindet. Das bedeutet in einem idealen Anspruch, Entwicklung in zukunftsorientiertem Sinn. Mit dem Steinerschen Impuls der Selbstverwaltung wurde vor mehr als 100 Jahren eine auch heute noch moderne und effiziente Management- und Organisationsmethode für gemeinnützige Bildungseinrichtungen wie die Freien Waldorfschulen in das Leben gerufen. Vom Grundsatz ist diese Methode vielleicht neu für unsere zivilisatorischen Gegebenheiten. In der Natur ist dies ein altes und bewährtes System. Hier ist Selbststeuerung und Diversität seit Millionen von Jahren ein alter Hut und sichert nicht nur das Überleben, sondern auch Anpassung und Entwicklung. Beim *hominum universum genus* (das ganze Menschengeschlecht) ist das die Selbstverantwortung.

Die Selbstverwaltung ist aufgrund der systemisch implementierten »Schwarmintelligenz« einer Managementmethode, die überwiegend durch einzelne Verantwortungsträger gestaltet wird, weit überlegen.

Ein treffendes Bild dazu ist die folgende Formulierung von Frederic Laloux:

»In a forest, there is no master tree that plans and dictates change when rain fails to fall or when the spring comes early. The whole ecosystem react creatively, in the moment.«

Durch die soziale Diversität der Individuen entsteht eine Art kollektiver Intelligenz, die einen Baustein für die soziokulturelle Weiterentwicklung darstellt. Die Selbstverwaltung ist von ihrem Charakter her eine basisdemokratische, urchristliche Methode, die im Idealfall die Bedarfe und Interessen aller Menschen, die in einer Bildungseinrichtung wie den Freien Waldorfschulen arbeiten, abbildet und alle Akteur*innen beteiligt. Voraussetzung ist, dass die arbeitenden Menschen in den Waldorfschulen sich ihrer individuellen Verantwortung bewusst sind und sich innerhalb der jeweiligen Sozialgemeinschaft mit Verbindlichkeit und Konsequenz einbringen.

Trotz aller Bemühungen entstehen innerhalb dieser Arbeitszusammenhänge Enttäuschungen und Unzufriedenheiten, die zu Konflikten führen können. Dies gehört aus der Wahrnehmung des Autors zu sozialen Prozessen wie der Rhythmus von Tag und Nacht oder Ebbe und Flut in die systemischen Abläufe von in der Natur verorteten Prozessen. Entsteht ein Konflikt, wird gerne nach einer vermeintlich übergeordneten Autorität gerufen, die dann für die individuellen Bedürfnisse von Arbeitnehmer*innen eintreten soll. Eine solche strukturelle rechtliche Autorität ist der Betriebsrat. Der Betriebsrat ist ein Relikt aus dem industriellen Zeitalter, das sich neu aufstellen muss, um im digitalen Zeitalter noch die Wirkungen seiner ursprünglichen Idee entwickeln zu können.

In Deutschland können Freie Waldorfschulen, wie jede andere Schule oder jeder Betrieb, die z. B. in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins (e.V.) geführt werden, unter bestimmten Bedingungen einen Betriebsrat gründen. Dies ist selbstverständlich auch in anderen Rechtsformen möglich. Die Gründung eines Betriebsrats in solchen Einrichtungen wird

durch das Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) geregelt. Als eine der ältesten reformpädagogischen Schulbewegungen der Gegenwart wird innerhalb der Waldorfbewegung über die Sinnhaftigkeit der Implementierung eines Betriebsrates in diesem freien Schulsystem zunehmend diskutiert. Der Artikel soll eine Grundlage darstellen und einen dynamischen Dialog für dieses Gegenwartsthema fördern.

Anwendbarkeit des Betriebsverfassungsgesetzes

Das BetrVG ist grundsätzlich anwendbar auf Betriebe, die mindestens fünf ständige wahlberechtigte Arbeitnehmende haben, von denen drei wählbar sind. Waldorfschulen, die als Vereine organisiert sind, fallen auch unter diese Regelung, sofern sie die Mindestanzahl an Mitarbeitenden haben.

Definition von »Betrieb«

Ein Betrieb im Sinne des BetrVG ist eine organisatorische Einheit, innerhalb derer der Inhaber (der Verein) zusammen mit seinen Mitarbeitenden bestimmte arbeitstechnische Zwecke verfolgt, die durch den Einsatz von materiellen und immateriellen Mitteln erreicht werden sollen. Bei einer Schule würde dies die Organisation des Schulbetriebs und die Beschäftigung der Lehrkräfte und weiterer Angestellter umfassen.

Mitarbeiterzahl

Wie oben erwähnt, muss die Schule mindestens fünf ständige Arbeitnehmende beschäftigen, damit ein Betriebsrat gegründet werden kann. Aushilfen und geringfügig Beschäftigte werden unter bestimmten Umständen mitgezählt. Dazu zählen nicht sich ehrenamtlich engagierende Menschen, Eltern oder Schüler*innen.

Funktionen und Rechte des Betriebsrats

Einmal gewählt, hat der Betriebsrat verschiedene Rechte und Pflichten. Dazu gehören die Mitbestimmung in sozialen und personellen Angelegen-

heiten sowie die Mitwirkung bei Arbeits- und Gesundheitsschutzmaßnahmen.

Besonderheiten bei Religionsgemeinschaften und ihren Einrichtungen

Obwohl Waldorfschulen oft besondere pädagogische Ansätze verfolgen (basierend auf der Anthroposophie Rudolf Steiners), gelten sie nicht als Religionsgemeinschaften im Sinne des BetrVG. Daher gibt es keine speziellen Ausnahmen oder zusätzlichen Hürden für die Gründung eines Betriebsrats aufgrund ihrer pädagogischen Ausrichtung.

Waldorfschulen gelten rechtlich oft als sogenannte Tendenzbetriebe. Dies hat spezifische Auswirkungen auf die Gründung und die Arbeitsweise eines Betriebsrates in solchen Einrichtungen. Tendenzbetriebe sind Einrichtungen, die bestimmten ideellen, weltanschaulichen oder politischen Zielen folgen. Bei Waldorfschulen richtet sich diese Tendenz nach den pädagogischen Prinzipien der Waldorfpädagogik basierend auf der Menschenkunde Rudolf Steiners.

Auswirkungen auf die Gründung eines Betriebsrats

Grundsätzlich kann auch in einem Tendenzbetrieb wie einer Waldorfschule ein Betriebsrat gegründet werden. Die Anzahl der Mitarbeitenden und die anderen Voraussetzungen zur Wahl eines Betriebsrats bleiben gleich (mindestens fünf ständige wahlberechtigte Arbeitnehmende, davon drei wählbar). Jedoch sind die Auswirkungen der Tendenzschutzklausel auf die Betriebsratsarbeit zu beachten.

Einschränkungen in der Betriebsratsarbeit

1. Mitbestimmungsrechte: In Tendenzbetrieben sind die Mitbestimmungsrechte des Betriebsrates eingeschränkt, wenn es um Fragen geht, die unmittelbar mit der Tendenz des Betriebs verbunden sind. Zum Beispiel kann der Betriebsrat bei Entscheidungen, die die pädagogische Ausrichtung der Schule betreffen, kein Mitbestimmungsrecht haben.

2. Personelle Maßnahmen: Bei der Einstellung oder Kündigung von Lehrpersonal, das unmittelbar die pädagogische Tendenz der Schule umsetzt, können die Mitwirkungsrechte des Betriebsrates ebenfalls eingeschränkt sein.
3. Schutz der Tendenz: Der Gesetzgeber möchte sicherstellen, dass die Verfolgung der speziellen weltanschaulichen, politischen oder erzieherischen Ziele des Tendenzbetriebs nicht durch die Arbeit des Betriebsrats beeinträchtigt wird.

Obwohl in Tendenzbetrieben wie Waldorfschulen ein Betriebsrat einsetzbar ist und auch gewisse Rechte ausüben kann, sind seine Befugnisse im Vergleich zu nicht-tendenzgebundenen Betrieben eingeschränkt, besonders wenn es um die Kerntätigkeiten geht, die die spezielle Tendenz des Betriebs betreffen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Tendenz des Betriebs, also die spezifische pädagogische oder weltanschauliche Ausrichtung, durch die Betriebsratsstätigkeit nicht gestört wird.

Das Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung, das in vielen Waldorfschulen praktiziert wird und ein charakteristisches Alleinstellungsmerkmal dieser Reformschulbewegung ist, kann zu Spannungen mit der Einrichtung eines Betriebsrates führen. Dieses Organisationsprinzip beruht auf einem Modell der Selbstverwaltung, bei dem Entscheidungen gemeinschaftlich von den Lehrenden und Mitarbeitenden getroffen werden, oft in Gremien wie einem Lehrer*innenkollegium, das ohne eine traditionelle hierarchische Struktur operiert. Folgende Aspekte zeigen, wie dieses Modell mit der Arbeit eines Betriebsrats zu weiteren Konfliktfeldern führen kann.

Konzeptionelle Unterschiede

Durch die Gründung eines Betriebsrates werden auf vielen Ebenen neue systemimmanente Konflikte installiert. Systemimmanente (manchmal auch: systemische) Konflikte sind besonders schwerwiegende Konflikte, die ohne Systemänderung nicht mehr zu lösen sind, sondern nur noch verwaltet werden können.

Rollenverständnis

In einem selbstverwalteten Kollegium werden Entscheidungen demokratisch und kollektiv getroffen (Ideal), was bedeutet, dass alle Lehrenden und Mitarbeitenden an der Gestaltung und der Schulpolitik und -praxis teilhaben. Ein Betriebsrat dagegen ist ein gesetzlich verankertes Organ, das die Interessen der Arbeitnehmenden gegenüber dem Arbeitgebenden vertritt. Dies könnte zu einer Art »Doppelstruktur« führen, die redundant ist oder Rollenkonflikte nach sich zieht.

Entscheidungsfindung

Die kollegiale Selbstverwaltung setzt voraus, dass alle Mitglieder des Kollegiums gleichberechtigt sind und gleichwertig zu Entscheidungsprozessen beitragen. Die Einrichtung eines Betriebsrates könnte als Herausbildung einer zusätzlichen Machtstruktur gesehen werden, die bestimmte Gruppen von Mitarbeitenden repräsentiert und somit die Gleichheit innerhalb des Kollegiums potenziell untergräbt.

Mit einer Betriebsratsgründung bilden die Arbeitnehmenden ein Gremium, welches im Gegensatz zur kollegialen Selbstverwaltung (Kollegium, Lehrendenrat, Beirat, Schulleitung, Vorstand etc.) die Idee der Gegnerschaft zum Arbeitgebenden installiert. Dies wird dann arbeitsrechtlich (also durch ein starkes außenstehendes System = Rechtsprechung) gestützt.

Folge: Dies setzt dann auch voraus, dass sich Mitarbeitende der Schulen als »Arbeitnehmende« und die Schule als »Arbeitgebende« mit allen Rechten und Pflichten wahrnehmen. Dieses eher staatlich orientierte, wirtschaftliche Selbstbild ist selten an Waldorfschulen zu finden, an denen vordergründig die Autonomie von Staat und Wirtschaft praktiziert wird. Durch die Zuordnung in Arbeitnehmende und Arbeitgebende wird im sozialen Miteinander eine Polarität kreiert, die weder zeitgemäß noch wünschenswert im Hinblick auf soziale Organisationsentwicklungsprozesse ist.

Außerdem verbraucht die Struktur des Betriebsrates weitere finanzielle (ca. 50.000€–100.000 €/Jahr bei einer mittleren Schule), zeitliche, emotionale etc. Ressourcen, die der Schule nicht mehr zur Verfügung stehen

(Schulungen, Freistellungen etc.). Dies produziert Verteilungskonflikte innerhalb der Schule und auch besonders innerhalb des Kollegiums. (Achtung: Nach dem Betriebsverfassungsgesetz sind Arbeitnehmende grundsätzlich bezahlt für die Betriebsratsarbeit freizustellen – Konflikt, da die übliche Gremienarbeit vor allem durch Eltern oft noch ein reines Ehrenamt ist.)

Da eine Freie Waldorfschule in der Regel ein Tendenzbetrieb nach §118 BetrVG (Generalklausel zum Schutz der ideellen Ziele des Betriebes) ist, hat der Betriebsrat sehr eingeschränkte Mitbestimmungsrechte. In den Themen, die in der Vergangenheit eskaliert sind, hat er ohnehin nur begrenzte Mitbestimmung, da dies individualrechtliche (und nicht kollektivrechtliche) Themen waren. In einem Tendenzbetrieb jedoch hat er in diesen Themen keine Wirkmacht.

Die Freien Waldorfschulen basieren auf der Grundlage einer Eltern-Lehrenden-Schüler*innen-Trägerschaft. Die Eltern stehen hier in der Verantwortung für eine Finanzierung von ca. 20 % – 30 % des Schulhaushaltes. Diese enormen Summen werden aus dem Nettoeinkommen der Eltern finanziert. Sollte ein Betriebsrat gegründet werden, dann nur sozialverträglich und in dem Anspruch eines nachhaltigen Schulfriedens. Dies kann nicht ohne die Zustimmung der Eltern gehen, da die Summen zur Finanzierung von pädagogischen Maßnahmen fehlen (Arbeit am Kind, Gehalt der Pädagog*innen).

Das Prinzip der Delegation der Themen und der Entscheidungen in den Betriebsrat ist zwingend nach der arbeitsrechtlichen Konstruktion umzusetzen und generiert folgende Probleme:

BR-Mitglieder werden für 4 Jahre gewählt und können dann allein mit dem Arbeitgebenden verhandeln, ohne die Ziele und angestrebten Ergebnisse zuvor mit den anderen Arbeitnehmenden abzusprechen. Dies gilt allerdings nur für die Themen, die in den Zuständigkeitsbereich des Betriebsrats fallen.

Folge: Die Abgrenzung bzw. Einordnung der Themen in mitbestimmungspflichtige bzw. mitbestimmungsfreie Themen erfordert weitere ressourcenaufwändige Aushandlungsprozesse (zusätzlich kompliziert, da Tendenzbetrieb) mit z. B. dem Vorstand oder auch dem Kollegium.

Das Prinzip der Delegation in nur ein Gremium mit immer gleicher Zusammensetzung der Personen (hier: Betriebsrat) widerspricht dem Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung (unabhängig davon, wie diese an der Schule individuell gelebt wird), die ja gerade die maximale Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeit aller zu jedem Zeitpunkt grundsätzlich bewahren will. Ein intrakollegialer Konflikt bzw. Konkurrenzkampf wird zwischen den Gremien installiert.

Das Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung ist Grundvoraussetzung und damit bindend für die Errichtung einer Waldorfschule. Dies auszuhehlen kann zu großen Konflikten innerhalb der Waldorfschulgemeinde, z. B. mit dem Bund der Freien Waldorfschulen oder auch auf Landesebene führen und birgt hohe soziale und auch finanzielle Risiken.

Abschließend möchte ich auf die Geschichte der Gewerkschaften und Betriebsräte in Deutschland hinweisen, die sich im Zeitalter der Industrialisierung bildeten, um Arbeitnehmende in den Fabriken vor der Ausbeutung ihrer Arbeitgebenden zu schützen. Da man eben nicht »auf Augenhöhe« miteinander arbeitete, schloss man sich auf rechtlicher Grundlage kollektiv zusammen. Unser Selbstverständnis im Miteinander ist ein anderes, das sich aus der Entwicklung des freien Geistes und der Gleichbehandlung aus dem freien Willen heraus an den Waldorfschulen etabliert hat.

Demnach müssen folgende, entscheidende Fragen in Vorbereitung auf eine mögliche Gründung gestellt werden:

1. Aus welcher Motivation, mit welchem Ziel soll ein Betriebsrat gegründet werden?
2. Wozu kann er konkret in unserem Betrieb/Schule hilfreich sein?
3. Rechtfertigen die erhofften Gewinne die Risiken?
4. Warum möchte ich lieber die Entscheidungen delegieren, anstatt in kollegialer Selbstverwaltung in den bestehenden Gremien zwar mit hoher Verantwortung, aber auch hoher Wirkmacht selbst mitentscheiden zu können?

5. Warum habe ich das Gefühl, ich müsse eine Interessenvertretung wählen, die für mich spricht?
6. Wie genau sind die Kolleg*innen, die einen Betriebsrat gründen möchten, auch über die Risiken informiert und können sie diese den anderen Kolleg*innen erklären, so dass man wirklich gut abwägen kann?
7. Wollen die Kolleg*innen auch einen Betriebsrat gründen, wenn die Mehrheit der Lehrenden nicht von ihnen vertreten werden möchte, also keine Delegation und vor allem kein Wille zur Delegation, also kein Auftrag vorliegen? Wenn ja, warum?
(Die einzigen Arbeitnehmenden, die keine Tendenzträger*innen in der Freien Waldorfschule sind und einen deutlichen Gewinn an Mitsprache durch einen Betriebsrat hätten, wären die Angestellten ohne Bildungs- bzw. Erziehungsauftrag [Hausmeister*in, Sekretariat, Reinigungskräfte etc.]).

Ziel und mögliche weitere Vorgehensweise

Es geht also darum, maximale Transparenz bei den Arbeitnehmenden (vor allem im Kollegium) über die Risiken und Auswirkungen einer Betriebsratsgründung herzustellen, so dass jeder sich ein fundiertes Urteil bilden kann. Die Kolleg*innen, die einen Betriebsrat gründen möchten, sollten befragt werden, ob sie mit der Gründung warten können, bis sich Klarheit in der Arbeitnehmerschaft (Kollegium) gebildet hat, ob man dies wirklich möchte. Es ist sinnvoll, den Prozess der Klärung eventuell extern moderiert zu unterstützen.

Dieses Vorgehen würde dem Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung entsprechen.

Rechte und Pflichten

Der Betriebsrat hat rechtlich verankerte Rechte und Pflichten, die in manchen Fällen die Entscheidungen des Kollegiums übersteuern werden, insbesondere in Bezug auf Arbeitsbedingungen, Arbeitszeiten und Gesund-

heitsschutz. Dies kann zu Konflikten führen, wenn solche Entscheidungen in das pädagogische oder organisatorische Konzept der Schule eingreifen.

Fazit

Dass das Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung und die Existenz eines Betriebsrats an einer Waldorfschule potenziell in Konflikt stehen könnten, ergibt sich aus der Etablierung einer Doppelstruktur in der Mitarbeitervertretung. Viele Waldorfschulen entwickeln und experimentieren mit neuen, den Bedarfen angepassten Vereinssatzungen. In diesen werden z. B. zunehmend hauptamtliche »Human-Resources«-Manager*innen auf der Basis passender Qualifikationen und Kenntnisse eingestellt. Damit entsteht zunehmend eine Professionalisierung in der Personalentwicklung und -Begleitung. Personalkreise und oder Personaldelegationen unterstützen diese Arbeit. Die Waldorfschulen wollte Rudolf Steiner mit der Selbstverwaltung in einem Freien Geistesleben verankert sehen. Diese Verwaltungsmethode ist hochgradig effizient, wenn auf der Basis von Vertrauen, Fachlichkeit, Verbindlichkeit und Konsequenz gearbeitet wird. Nicht zu vernachlässigen ist der große Freiraum der Gestaltung, Entwicklung und Umsetzung ohne ein gesetzlich verankertes Organ wie das eines Betriebsrates, der ausschließlich die Interessen der Arbeitnehmenden gegenüber Arbeitgebenden vertritt. Der Ruf nach einem Betriebsrat entsteht sehr häufig aus einem individuellen biografischen »Unzufriedenheitsmoment« und selten aus einem kollegialen geistigen Impuls. Das individuelle »Unzufriedenheitsmoment« kann durch einen Betriebsrat nach Auffassung des Autors nicht gelöst werden.

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Redaktioneller Hinweis: Dieser Text ist ursprünglich in RoSE (Research on Steiner Education), Vol. 15 No. 2, 2025 erschienen und erscheint hier mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber als Zweitverwertung.

Dirk Rohde, Wilfried Sommer

Wahlpflichtunterricht im Online-Oberstufencampus Pilotprojekt: Kontextbasierte Zugänge zum Atom

Dirk Rohde and Wilfried Sommer

Both: Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Fachbereich
Bildungswissenschaft, Alfter, Deutschland

Corresponding authors:

Dirk Rohde: dirk.rohde@alanus.edu

Wilfried Sommer: wilfried.sommer@alanus.edu

Abstract

Unser Anliegen ist es, aufzuzeigen, welches Potenzial ein Online-Oberstufencampus besitzt, um innerhalb der Waldorfpädagogik neue, gut gangbare Wege als Antwort auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und zentrale wissenschaftliche Fragestellungen zu eröffnen. Das wird am Beispiel eines hybriden Wahlpflichtunterrichtes in der 11. Klasse geschildert. Es wird eine von uns entwickelte und erprobte Unterrichtseinheit vorgestellt, die in den Fächern Physik und Chemie kontextbasierte Zugänge zum Verständnis des Atoms ermöglicht. Die damit gemachten

Erfahrungen werden erörtert und abschließend weiterführende Überlegungen diskutiert.

Keywords:

Online-Oberstufencampus, Hybridunterricht, Atom, kontextbasiert, Waldorfschul-Curriculum

Einleitung

Anfang 2022 stellte das *+3-Magazin* der *Süddeutschen Zeitung* seinen Leserinnen und Lesern die Frage, welche Verbesserungen die Schule brauche. Aufgefordert, Visionen zu skizzieren, wurde der folgende Beitrag in die Online-Diskussion zum Heft 84 vom 25. Februar 2022 eingebracht (Sommer 2022):

»Die besten für alle

Die Schule von morgen braucht eine neue Aufklärung. Junge Menschen bilden sich dort, indem sie ihr kulturelles Erbe und ihre natürlichen Lebensgrundlagen wertschätzen lernen. Sie haben den Mut, ihren Verstand in dialogischer Weise zu gebrauchen. Sie erleben sich als ein verkörpertes Subjekt, das sowohl Natur ist als auch eine natürliche Umgebung hat. Neuem begegnen sie mit einem einfühlenden wie analysierenden Blick.

Die Schule von morgen braucht Expeditionszeiten für eine neue Aufklärung, ausgestaltet und verantwortet von exzellenten Lehrenden. Universitäten oder Thinktanks geben ihnen den Freiraum, wegweisende Miniaturen zu entwickeln. Ihre neuen Perspektiven entfalten sie einmal wöchentlich – live, aber online; nach Corona können sie das. Lernende wählen sich nach Interesse ein, sie schalten sich aus unterschiedlichsten Schulen und Städten zu. Ihre Lehrkräfte begleiten sie, wenn sie die Anregungen aufarbeiten und weiterverfolgen. Fragen werden zurückgegeben und in der kommenden Woche aufgegriffen.

Warum dieser Aufwand? Erwachsene von morgen brauchen schon heute neue Kontexte, durch die sie bewährte Schul- und Prüfungsstoffe bereichern und ergänzen können: Wie sind Existenz und Leben ver-

schränkt? Sind Atome Bausteine der Natur oder Elemente einer Beschreibung? Ist ein pluralistischer Realismus denkbar? Wie ist es und was heißt es, ein Mensch zu sein?»

Ein erstes Pilotprojekt

Die hier skizzierte Vision – kein wissenschaftlicher Text, sondern ein Diskussionsbeitrag – ist zugespitzt formuliert und recht selbstbewusst vorgebracht. Wir haben sie im Schuljahr 2023/2024 aufgegriffen, ein an ihr orientiertes Pilotprojekt entwickelt und durchgeführt. Thematisch stand die Frage im Vordergrund, ob Atome Bausteine der Natur oder Elemente einer Beschreibung seien. Im naturwissenschaftlichen Curriculum der Waldorfschulen liegt hier eine Klippe, Herausforderung und Chance zugleich.

Wir werden im Folgenden die curriculare Aufgabenstellung im Kontext der Sekundarstufe II benennen, unsere erste Umsetzung eines Online-Oberstufencampus darstellen, die damit gemachten Erfahrungen diskutieren und den Stand unserer Überlegungen zur weiteren Entwicklung dieses Projektes auffächern.

Curriculares Spannungsverhältnis beim Atom

Phänomenologische Zugänge spielen im naturwissenschaftlichen Unterricht der Waldorfschulen eine zentrale Rolle. Das betrifft sowohl die phänomenologischen Unterrichtsansätze des Epochenunterrichtes (Rohde 2003; Sommer 2016) als auch das phänomenologische Vorgehen in der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (Østergaard, Dahlin & Hugo 2008).

Das Atom gehört in den deutschen Waldorfschulen zu den zentralen chemischen wie physikalischen Themen der 11. Klasse (auch wenn es in vorhergehenden Jahren als Begriff bereits Erwähnung finden kann). Während der letzten Jahre wurde durch zahlreiche Dissertations- und Forschungsprojekte das naturwissenschaftliche Curriculum der Waldorfschulen weiterentwickelt und ausdifferenziert. Trotzdem blieb für viele Lehrkräfte der unterrichtliche Zugang zum Verständnis des Atoms unbefriedigend.

Auf der einen Seite gibt es den phänomenologischen Zugang, der als ein nicht rein reduktionistischer Ansatz im Epochenunterricht dominiert und beispielsweise in Österreich von den Lernenden als besonders motivierend erfahren wurde (Wallner-Paschon 2009; Salchegger, Wallner-Paschon & Bertsch 2021).

Auf der anderen Seite wird das Atom vielerorts in den Prüfungsvorbereitungen pragmatisch und knapp eingeführt und rein reduktionistisch behandelt. Dieser Ansatz wurde in den vergangenen Jahren mehrfach auf den alljährlichen Treffen der deutschsprachigen Waldorf-Chemielehrkräfte diskutiert. Die Erfahrungen zeigen, dass die Lernenden den Zugang zu Beginn durchaus als abstrakt erleben, ihn dann aber bald wegen seiner Erklärungsmächtigkeit schätzen.

Beide Zugänge standen und stehen oft noch unverbunden nebeneinander. Vorschläge zum Schließen dieser Lücke begannen früh. Bereits zu Steiners Lebzeiten gab es den sog. »Atomismusstreit« und Koliskos Versuch der Entwicklung einer hypothesenfreien Chemie. Rozumek (2012) gibt dazu einen umfassenden Überblick. Als sich eine didaktische Brücke abzeichnete, über das Elektron phänomenologische Zugänge zur Elektrizitätslehre an das Atom anzuschließen (Kühl 2018; Sommer 2018), blieb das Spannungsverhältnis vielerorts erhalten. Die für den Anschluss erforderliche Unterrichtszeit stand schlicht nicht zur Verfügung.

Wir haben daher versucht, durch einen Wahlpflichtunterricht in der 11. Klasse das Spannungsverhältnis zu überbrücken (Sommer 2025; Rohde 2025). In einem Pilotprojekt erprobten wir ein hybrides Lehr-Lernformat, das schulübergreifend in einem Online-Oberstufencampus angeboten werden kann. Die Lehrveranstaltungen waren als ein naturwissenschaftlich-erkenntnistheoretisches Angebot zu gängigen Prüfungsstoffen konzipiert. In ihnen wurde das Atom zunächst als Element einer Beschreibung und nicht direkt als Instanz einer Begründung thematisiert.

Bei der Entscheidung für einen Wahlpflichtunterricht in der 11. Klasse waren mehrere Gründe ausschlaggebend, die bei dem Transfer unseres Pilotprojektes in andere Länder zu berücksichtigen sind. In Deutschland schließen die Waldorfschülerinnen und -schüler die Sekundarstufe II mit dem Abitur am Ende der 13. Klasse ab. Sie haben also ein Jahr länger Zeit als in den meisten anderen Ländern. Sie müssen dazu drei vom Staat gestellte anspruchsvolle schriftliche Prüfungsaufgaben bearbeiten, aus

Fächern, die sie wählen können. Am Beispiel des Faches Biologie konnte gezeigt werden, dass die Waldorfschülerinnen und -schüler die damit verbundenen Herausforderungen problemlos bewältigen (Rohde 2022). Hinzu kommen schulinterne mündliche Prüfungen in weiteren von den Schülern gewählten Fächern. Dadurch sind Abschlussprüfungen in Physik und Chemie nicht verpflichtend. Diese Fächer werden auch nur selten als Prüfungsfächer gewählt. Und selbst wenn das der Fall ist, bilden die Inhalte aus der 11. Klasse für die Abiturprüfung zwar eine Grundlage, sind aber wenig unmittelbar relevant. Daher bestehen in Deutschland in diesen beiden Fächern in der Jahrgangsstufe 11 inhaltlich große Freiheitsgrade.

Ein Wahlpflichtunterricht hat den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler damit eine schulisch vorgegebene Unterrichtsverpflichtung abdecken. Sie sind also nicht völlig freiwillig in einem solchen Kurs. Zugleich können sie dabei zwischen mehreren Fächern wählen, die alle nicht verpflichtend für die Abiturprüfungen sind. So können sie stärker ihren Neigungen folgen. In unserem Atom-Kurs konnten wir feststellen, dass sich am Thema grundsätzlich interessierte Schülerinnen und Schüler eingewählt hatten.

Wir werden im Folgenden sowohl die Konzeption des Wahlpflichtunterrichtes als auch erste Erfahrungen darstellen.

Online-Oberstufencampus

Organisation

Die Lehrveranstaltung »Kontextbasierte Zugänge zum Atom« wurde für ein halbes Jahr (zwei Quartale) im Umfang von zwei Doppelstunden pro Woche angeboten. Im Fach Physik fanden sie im ersten Quartal unter der Leitung von Wilfried Sommer in der Freien Waldorfschule Kassel in Präsenz statt. Sie wurden nach Marburg übertragen und dort vor Ort von einer Physik-Lehrkraft betreut. – In der Planungsphase war die gleichzeitige Übertragung an einen weiteren Ort vorgesehen. Dort fiel die betreuende Lehrkraft jedoch kurzfristig aus.

Anschließend erlebten umgekehrt die Teilnehmenden aus der Freien Waldorfschule Marburg im zweiten Quartal unter der Leitung von Dirk Rohde die Lehrveranstaltungen im Fach Chemie in Präsenz und die Teil-

nehmenden aus Kassel online. In Kassel wurden sie vor Ort von Wilfried Sommer betreut.

Sowohl in Marburg als auch in Kassel kamen Kameras mit vorprogrammierten Einstellungen zum Einsatz: insbesondere auf die Tafel, das Flipchart und den Bildschirm des Klassenraums, aber auch auf ausgewählte Positionen der Experimentiertische. Beide Lehrkräfte stimmten ihre Vorbereitung auf die Kameraeinstellungen ab.

Ein hochwertiges Mikrofon stellte sicher, dass Beiträge und Fragen der Teilnehmenden nicht nur im Klassenraum vor Ort, sondern auch am Ort der Übertragung gut verständlich waren.

Eine weitere Kamera war sowohl in Marburg als auch in Kassel auf die Lerngruppen ausgerichtet, sodass die Lernenden an einem Ort sich jeweils einen Eindruck über die Situation am anderen Ort machen konnten.

Struktur der Lehrveranstaltungen

In den Lehrveranstaltungen wechselten sich – grob gesprochen – drei Phasen ab:

- die Darstellung von Inhalten (Vorträge der Lehrkraft mit Erstellung eines Tafelaufschriebs oder mit Bezugnahme auf eine Präsentation; Demonstrationsexperimente),
- die Gesprächsphasen (Fragenbeantwortung; Diskussion und Entwicklung von Inhalten) und
- die Phasen der Eigenarbeit (Arbeitsblätter; Heftarbeit).

Je nach Inhalt erstreckten sich einzelne Phasen von wenigen Minuten bis hin zu einer halben Stunde. In den meisten Lehrveranstaltungen folgten mehrere dieser Zyklen aufeinander. Die Abfolge der Phasen bildete kein starres Konzept und wurde flexibel am Inhalt ausgerichtet.

In Phasen der Eigenarbeit waren die Mikrofone an beiden Standorten ausgeschaltet. Die Lernenden konnten so die Lehrkraft vor Ort direkt und in einem geschützten Rahmen um Unterstützung bitten und insbesondere auch Aspekte, die sie besser verstehen wollten, im direkten Gespräch ausleuchten.

Demgegenüber waren in den Gesprächsphasen die Beiträge für alle Teilnehmenden hörbar. Die Lehrkräfte vor Ort mussten in Einzelfällen an eine deutliche Artikulation in Richtung des Mikrofons erinnern. In zahlreichen Gesprächsabfolgen gelang es den Lernenden gut, sich direkt auf Argumente, die sie nur in der Übertragung gehört hatten, zu beziehen. Insbesondere gewöhnten sich die Lernenden beider Orte schnell an ein fachsprachliches Training, welches als kurze Frage-Antwort-Sequenz am Beginn der Lehrveranstaltungen in Physik stand.

Die Darstellung von Inhalten hatte Vorlesungscharakter. Es bewährte sich sehr, Dargestelltes durch Tafelaufschriebe zu fixieren und im Unterricht je nach Inhalt festzulegen, ob mitgeschrieben werden sollte oder erst in der Phase der Eigenarbeit auf Grundlage des Tafelaufschriebs eigene Niederschriften erfolgen sollten.

Einer der Teilnehmenden war zugewandert und verfügte zu Beginn nur über geringe Deutsch-, aber sehr gute Englischkenntnisse. Nach Rücksprache mit beiden Lerngruppen wurde als Sprache für die Darstellungen eine Zeit lang Englisch gewählt, bei Nachfragen konnten die Lernenden aber selbst entscheiden, ob sie in Deutsch oder Englisch fragen wollten. Die meisten wählten Englisch.

Die Schulstunden in Kassel und Marburg überlappten sich nicht vollständig; insgesamt standen mittwochs als gemeinsame Zeit 70 Minuten und nicht, wie üblich, 90 Minuten zur Verfügung. Freitags konnte Marburg von der vorgesehenen Doppelstunde nur eine Stunde überlappend einrichten, sodass an diesem Tag in Kassel im zweiten Teil der Doppelstunde eine längere Eigenarbeit lag, die den Lernenden in Marburg als Hausaufgabe überlassen war.

Generell war es ein Ziel, die Phasen der Eigenarbeit so zu gestalten, dass die Lernenden keine oder nur wenig Hausaufgaben erledigen mussten, was sich in Marburg aus dem genannten Grund nicht ganz realisieren ließ.

Vernetzung mit dem Epochenunterricht

In Physik setzte der Wahlpflichtunterricht ein Vorwissen sowohl in der Elektrostatik als auch in der Elektrodynamik voraus. Die Inhalte waren zwischen Kassel und Marburg abgesprochen.

Da an beiden Schulen der Physikunterricht der II. Klasse epochal, d. h. als Blockunterricht erteilt wird, lagen die Physikepochen vor dem Beginn des Wahlpflichtunterrichtes.

In Chemie gelang es nicht, für alle Teilnehmenden die Chemieepochen vor den Beginn des Blockunterrichtes zu legen. Hier stellten einige Inhalte für manche Lernenden eine Wiederholung oder neue Akzentuierung dar, für andere eine Begegnung mit neuen Inhalten. Das musste in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden.

Selbstverständlich sprach das Thema »Kontextbasierte Zugänge zum Atom« erst einmal speziell naturwissenschaftlich Interessierte an. Seitens der Freien Waldorfschulen Kassel und Marburg wurden aber keine Vorgaben formuliert, die eine besondere Begabung oder besondere Leistungen als Teilnahmebedingung fixierten. So streuten auch die Ergebnisse der Teilnehmenden über den üblichen Bereich.

In Kassel konnten die Lernenden durch ihre Ergebnisse im Wahlpflichtunterricht ihre Bewertung in Physik verbessern, nicht aber verschlechtern. Die Marburger Lerngruppe wurde nicht benotet. Da es sich um ein Pilotprojekt handelte, das prinzipiell gesehen auch misslingen kann, wurde so ein Risiko für die Teilnehmenden ausgeschlossen.

Erste Erfahrungen mit dem hybriden Lehr-Lernformat

Während der Darstellung von Inhalten standen die Lehrenden vor der Herausforderung, zwei Lerngruppen im Blick zu behalten, die »Roomies« und »Zoomies« (Heitmann, Michel 2022, S. 24 ff.). Das konnte durch einen Monitor, der über einen gesonderten Zoom-Zugang nur die Lerngruppe des anderen Ortes zeigte, wesentlich erleichtert werden; die »Zoomies« bekamen so einen größeren Stellenwert.

Kamen in den Phasen der Eigenarbeit Arbeitsblätter zum Einsatz, die detailliert auf die Darstellungen und deren Tafelaufschrieb abgestimmt waren, so gelang es den Lernenden, eigenständig zu arbeiten. Freilassende bzw. offene Arbeitsformate, z. B. das Dargestellte in einem eigenen Aufschrieb zu fixieren, bewährten sich kaum und stellten für zahlreiche Teilnehmende eine inhaltliche wie motivationale Überforderung dar.

Besonders geschätzt wurde, wenn beispielsweise die betreuende Lehrkraft in Kassel selbst einen Aufschrieb erstellte – und zwar auf einem Flipchart,

das links direkt neben dem Bildschirm stand, auf den die Lehrveranstaltung aus Marburg übertragen wurde. Die Lernenden konnten so erfahren, wie man direkt aus einer Darstellung eine Mitschrift extrahiert, die neben dem Inhalt auch dessen Struktur hervortreten lässt.

Dieses Training, das sich im Laufe der Zeit immer mehr als ein Vorgriff auf universitäre Lehrveranstaltungen entpuppte, bewährte sich. Die meisten Lernenden übernahmen dann auch nicht die Aufzeichnungen direkt vom Flipchart. Vielmehr verwendeten sie diese als Widerlager für ihre eigene Heftarbeit.

Das für hybride Settings typische »proximity bias« – wir bevorzugen Menschen in unserer Nähe (Heitmann, Michel 2022, S. 33 f.) – ließ sich so besser handhaben, waren doch an beiden Orten Lehrkräfte in Aktion und stellten sich mit Empathie in ihr jeweiliges Lehr-Lernformat.

Die anfängliche Sorge, dass ein unterschiedliches Vorwissen der Lernenden den Gang der Lehrveranstaltungen deutlich beeinflussen könnte, erwies sich als weitgehend unbegründet. In Darstellungsphasen des verwendeten hybriden Lehr-Lernformats müssen auch bekannte Inhalte sorgfältig kognitiv aktiviert oder an ein Beispiel angeschlossen werden, entfällt doch für einen Teil der Teilnehmenden der direkte persönliche Eindruck, welcher ein größeres situatives Handeln ermöglichen und legitimieren würde.

In Gesprächsphasen kam es in Einzelfällen vor, dass die Lehrkräfte einen Beitrag der Lernenden wiederholen und präzisieren mussten, um die online teilnehmende Lerngruppe nicht zu verlieren. Diese Form des sogenannten Lehrerechos ist im Präsenzunterricht zurecht verpönt, macht sie es doch für die Lernenden attraktiv, sich nicht gegenseitig zuzuhören und nicht gegenseitig aufeinander zu beziehen, sondern nur mit der Lehrkraft zu interagieren. Solche negativen Wirkungen, welche das Lehrerecho im Präsenzunterricht hat, blieben weitgehend aus. Insgesamt betrachtet kam es aber auch dank der guten Mikrofone und der klaren Artikulation der meisten Lernenden selten zum Einsatz.

Elisabeth Feigl (2022, S. 176) regt an, mit dem SAMR-Modell zu reflektieren, ob »Digitales nicht additiv, sondern integrativ eingesetzt« werde. »So kann erkannt werden, ob analoge Medien einfach durch digitale ersetzt werden (Substitution – S), eine moderate funktionale Erweiterung

erzielbar ist (Augmentation – A) oder die eigentlich anzustrebenden Stufen der Modifikation (M) und Redefinition (R) erreicht werden können«.

Wie oben erläutert haben wir den Eindruck, dass für die »Zoomies« zu der Substitution eine spezifische und hilfreiche Modifikation hinzutritt, wenn die betreuende Lehrkraft auf dem Flipchart neben dem Bildschirm ihren Aufschrieb erstellt und/oder anderweitig assistierend ihre Lerngruppe begleitet. Da zudem durch die doppelte Betreuung beider Lerngruppen (gleichzeitig digital und analog durch jeweils eine Lehrkraft) die Lerninhalte auf zweifache Weise vermittelt werden, kann in gewisser Weise auch von einer Augmentation gesprochen werden, werden doch so die Verständnismöglichkeiten für die Lernenden erhöht.

Im Gegensatz zu Axel Krommer und Philippe Wampfler (2021, S. 8 f.) gehen wir auch nicht von der grundsätzlichen Frage aus, wie Lernen und Lehren in einer Kultur der Digitalität beschaffen sein sollten. Das von uns erprobte hybride Lehr-Lernformat ist als Werkzeug gedacht, während Krommer und Wampfler vertreten, dass »Medien aber keine Werkzeuge sind, sondern Wahrnehmungen, Gemeinschaften und soziales Handeln prägen« und so sich »die Mehrwert-Frage gar nicht sinnvoll stellen« lasse: »Wer danach fragt, was digitale Medien verbessern, geht vom Lern- und Wissensverständnis der Buchdruckkultur aus und vergleicht nicht Kulturen, sondern Werkzeuge«.

Unsere weiteren Ausführungen werden verdeutlichen, dass wir das beschriebene Lehr-Lernformat als ein Werkzeug für globales Lernen ausbauen wollen.

Curriculare Entscheidungen

Zum Leitmotiv

Die Frage, ob Atome Bausteine der Natur oder Elemente einer Beschreibung seien, lässt sich weder mit einem Ja noch einem Nein beantworten. Sie stellt eine große naturphilosophische Frage dar, bei der die Begriffe Substanz, Kausalität und Wechselwirkung eine zentrale Rolle spielen. Kant sah sie als grundlegende »Begriffe a priori« an und bezeichnete sie im Anschluss an Aristoteles als »Kategorien« (Willaschek 2024, S. 303). Allein dieser Aspekt sprengt schnell die Dimensionen schulischen Lehrens und Lernens.

Auch die Frage, was Materie sei, ist unmittelbar mit dem Atom verbunden. Ebenfalls bedeutsam ist die Frage, inwiefern das Atomkonzept mit dem Verständnis des Menschen als Individuum zusammenhängt. Und nicht zuletzt spielt die Rolle von Modellen in den Naturwissenschaften eine zentrale Rolle. Alle diese Themen sind ungemein komplex und können in einem Wahlpflichtunterricht nur in wenigen Aspekten angemessen behandelt werden.

Entsprechend wählten wir den Titel »Kontextbasierte Zugänge zum Atom«. Wir gingen von Kontexten aus, die wir nach unserer didaktischen Elementarisierung und Rekonstruktion als geeignet ansahen, um naturphilosophische Fragestellungen mit den Lernenden zu behandeln. Im Zentrum unserer didaktischen Bemühungen stand, reduktionistische Positionen zum Atom in Kontexte einzubetten, die nicht rein reduktionistisch angelegt sind.

Wir hoffen, mit einem solchen Vorgehen einen Diskussionsbeitrag zu dem zu leisten, was derzeit gerne als »neue Aufklärung« gefordert wird. Auch diese Forderung stellt eine so umfassende Fragestellung dar, dass wir sie an dieser Stelle lediglich als Rahmen für die eigene Motivationslage benennen, nicht aber als wissenschaftliches Programm für die eigene Arbeit bezeichnen wollen.

Physikalische Aspekte

Der Gang der Lehrveranstaltungen im Fach Physik ist in einer eigenen Publikation festgehalten (Sommer 2025) und soll an dieser Stelle nicht im Einzelnen aufgefächert werden.

Kurz und knapp: Die Lehrveranstaltungen starteten mit mechanischen Kontexten, thematisierten im Anschluss elektrostatische Kontexte (Feldzustände als Formzustände des Raumes ohne Materie, Ladungen als Verankerungen dieser Formzustände an der Materie) und schlugen dann die Brücke zu elektrodynamischen Kontexten. Am Ende stand das lokalisierte Elektron als Objekt in elektrostatischen wie elektrodynamischen Kontexten.

Die Darstellungen zu den einzelnen Kontexten gingen von konkreten physikalischen Phänomenen aus, die möglichst in Versuchsreihen entfaltet wurden. Anschließend galt es, sie gedanklich aus unterschiedlichen Rich-

tungen auszuleuchten. So konnten die Lernenden den konkreten Blick auf physikalische Phänomene zunehmend mit symbolischen Formen verbinden.

In diesem Lernvorgang wurde rasch deutlich, bis zu welchem Formalisierungsgrad die Teilnehmenden symbolische Formen ausbuchstabieren konnten und welches mathematische Niveau anschlussfähig war.

Am Ende standen schließlich sprachlich verdichtete Formulierungen, von denen an dieser Stelle zwei exemplarisch wiedergegeben werden sollen, um den Charakter des von uns gewählten beschreibenden Zugangs zu verdeutlichen.

- Das Konzept des Atoms integriert mögliche Wechselwirkungsprozesse mit der Umgebung in einen lokalen Beschreibungsansatz, der in einem additiven Kontext steht. Dafür werden elektrodynamische und elektrostatische Blickrichtungen verbunden.
- Das Atom ist ein Konzept und eine Form der Materie, in der die Bindungsenergien der Elektronen das Wechselwirkungspotenzial mit der Umgebung zahlenmäßig angeben. Gleichzeitig werden die möglichen Wechselwirkungsprozesse an einen additiv-räumlichen Beschreibungsansatz angebunden.

Die Lernenden bezeichneten solche Formulierungen des Öfteren als »so richtig grundsätzlich« bzw. »so richtig philosophisch« und unterschieden sie damit von »populären« Zugängen, die ihnen andernorts begegnet waren.

Chemische Aspekte

Im Fach Chemie ist der Gang der Lehrveranstaltungen ebenfalls in einer eigenen Publikation festgehalten (Rohde 2025) und wird daher an dieser Stelle nicht im Einzelnen dargestellt.

Zu Beginn wurde ein Zitat von Hans Primas (s. u.) ausgeteilt, mit der Ankündigung, es am Ende auf der Grundlage des im chemischen Teil Behandelten zu diskutieren. Kurz zusammengefasst wurde dann mit den Unterschieden der chemischen zur physikalischen Herangehensweise an die Materie begonnen. Als eine erste Voraussetzung des Atom-Konzeptes

wurde die Bedeutung der Untersuchung von Wasser mithilfe von Präzisionswaagen und unter Verwendung von vereinheitlichten, normierten Maßen anhand von Experimenten herausgearbeitet. Das Konzept der chemischen Elemente und ihre Reaktionen in konstanten und multiplen Proportionen standen im Mittelpunkt. Anschließend wurde der Zusammenhang von Masse und Volumen thematisiert. Es folgten Reaktionen zur Redoxreihe der Metalle, daraus resultierende elektrische Spannungsdifferenzen und ihre Nutzung für elektrolytische Versuche.

Die Auseinandersetzung mit dem Satz von Avogadro, die Einführung in Bestimmungsmethoden der Avogadro-Zahl und der Rückgriff auf den Wasserstoff führten dann zum lokalisierten Proton im Kontext der Wasserbildung. Das Elektron als negative Elementarladung, Rutherfords Goldfolienversuch und aktuelle Orbitalmodelle zeigten die Schnittmengen zur Physik auf.

Am Ende wurde das oben genannte Primas-Zitat diskutiert: »Es ist nicht korrekt zu sagen: Die materielle Welt ist aufgebaut aus Elektronen, Protonen, Atomen, Molekülen. Aber es ist durchaus korrekt zu behaupten: Die molekularen Aspekte der materiellen Welt können hervorragend mit den Begriffen Elektron, Proton, Atom, Molekül beschrieben werden.« (Primas 2004, S. 13) Eine Leitfrage dabei war, was es für das Denken der Lernenden bedeute, wenn sie – im Gegensatz zu Primas – für sich davon ausgingen, dass die Materie aus kleinsten Bausteinen aufgebaut sei. Eine weitere Leitfrage war, welchen Zusammenhang sie zwischen dem Atomkonzept und ihrem Selbstverständnis als Individuum sehen, bedeuten doch beide Wörter – Atom und Individuum – gleichermaßen »Unteilbares«. Die Lernenden erlebten diese Gespräche – ihren Aussagen zufolge – als fruchtbar und sehr zum Nachdenken anregend.

Perspektiven

Rückblick mit den Teilnehmenden

Der Rückblick der Teilnehmenden bezog sich sowohl auf organisatorische als auch auf inhaltliche Aspekte der Lehrveranstaltung selbst. Viele der organisatorischen Aspekte sind in die Checkliste eingeflossen, welche im Anhang der Veröffentlichung steht.

Bezogen auf den inhaltlichen Gang der Lehrveranstaltung hoben die Lernenden hervor, dass begleitendes Material notwendig sei, um ggf. die Lücken durch Fehlzeiten schließen zu können. Der naturphilosophische Charakter der Lehrveranstaltung erfordere spezifische Literatur. – Wir werden das zum Anlass nehmen, um entsprechende bilinguale Literatur (Deutsch und Englisch) zu erstellen (Rohde 2025; Sommer 2025).

Wir haben uns für eine bilinguale Version entschieden, weil wir nicht ausschließen wollen, in Zukunft länderübergreifend auf Englisch eine entsprechende Lehrveranstaltung in einem Online-Oberstufencampus anzubieten. Das würde, so die Lernenden, durch den internationalen Charakter schulischen Lehrens und Lernens sicherlich auf Resonanz stoßen. Realistisch scheint uns hier ein Angebot zu sein, das einmal pro Woche stattfindet, auch, um die notwendigen Überlappungen in den Stundenplänen der teilnehmenden Schulen leichter zu ermöglichen.

Dessen ungeachtet stellte die bilinguale Version eines die Lehrveranstaltung begleitenden Buches für begabte Lernende ein attraktives Angebot dar, könnten sie doch zugleich ihre Sprachkenntnisse erweitern. Für uns wäre es auch gut denkbar, weitere Elemente hinzuzunehmen, wie sie von Klaus Oehmann und Patrick Blumschein (2020, S. 200ff.) für hybrides Lernen und Lehren vorgeschlagen und seit den 2000er Jahren unter der Bezeichnung »Blended Learning« diskutiert werden.

Besonders begrüßt wurde von den Teilnehmenden schließlich, dass nach Wochen der digitalen Begegnung die letzte Unterrichtseinheit für alle Beteiligten in Präsenz stattfand. So konnten sich alle zumindest einmal persönlich wahrnehmen. Das könnte für ein länderübergreifendes Projekt eine interessante Herausforderung darstellen, hätte es doch längere Reisen zur Folge, die sich ihrerseits wiederum für spannende Anschlussunternehmungen eignen.

Das hybride Lehr-Lernformat bildete so das Tor zu einer spezifischen Form globalen Lernens.

Geteiltes Interesse der Lehrenden und Lernenden

Wie oben erwähnt fanden die Lehrveranstaltungen im Fach Chemie in Marburg in Präsenz und in Kassel online statt. Als betreuende Lehrkraft hatte Wilfried Sommer in Kassel einen physikalischen Hintergrund und

verfügte über solide, aber keine vertieften Kenntnisse in Chemie. Er schrieb auf einem Flipchart selbst mit, das links neben dem Bildschirm stand, auf den die Lehrveranstaltung aus Marburg übertragen wurde.

Indem die Lernenden in Leserichtung vor sich hatten, wie die strukturierte Mitschrift »ihrer« Lehrkraft zur Darstellung von Dirk Rohde, der Lehrkraft in Marburg, passte, hatten sie nicht nur ein Beispiel universitären Lernens vor sich, sondern sie erlebten zugleich, wie »ihre« Lehrkraft mit ihnen gemeinsam chemische Inhalte aufschloss und so selbst lernte. Es war dann das geteilte Interesse der Lehrkraft wie der Lernenden, welches im Mittelpunkt schulischen Lernens stand und die Lernatmosphäre prägte.

Dieses geteilte Interesse sehen wir als eine wichtige Perspektive, wenn wir über eine weitere Ausgestaltung eines Online-Oberstufencampus nachdenken: Könnten sich nicht Lehrende und Lernende in Wahlpflichtunterrichten gemeinsam Gesichtspunkte erarbeiten, welche schulische Inhalte in neue Kontexte stellen? In Kontexte, die im weitesten Sinne Perspektiven für eine »neue Aufklärung« oder für sozial-ökologische Transformationsprozesse anregen? Das wäre zugleich eine innovative Form der Lehrkräfte-Fortbildung.

Sollten wir einmal pro Woche in Wahlpflichtunterrichten Interesse teilen, das sich auf die Zukunft hin ausrichtet? Auch zu einer Tageszeit, zu der sogar Teilnehmende aus mehreren Zeitzonen gleichzeitig zusammenkommen können?

Wir sehen im Curriculum der Waldorfschulen das Potenzial, rein reduktionistische Zugänge, die in vielen Prüfungsformaten dominieren, in Kontexte einzubetten, die nicht rein reduktionistisch erschlossen werden. Wir hoffen, so einer dialogischen Urteilsdisposition zuzuarbeiten.

Prüfungsformate kurzfristig ändern zu wollen, erscheint uns illusorisch. Über Wahlpflichtunterrichte Kontexte anzubieten, die den Blick weiten, erscheint uns hingegen realistisch. Für einen Unterricht zum Atom wäre es auch denkbar, die Chemie- und die Physik-Epoche in der 11. Klasse etwas zu kürzen und in den dadurch gewonnenen ein bis zwei Wochen eine fachübergreifende Atom-Epoche anzubieten. Als Hybrid-Unterricht müsste diese Atom-Epoche am besten vor den Weihnachtsferien stattfinden, die überall zur selben Zeit beginnen und dadurch die notwendige zeitliche Überlappung der Unterrichtszeiten garantieren. Für uns sind das

erste Schritte, die wir gerne weiter gehen wollen. Sprechen Sie uns bei Interesse an, wir teilen unsere Erfahrungen gerne!

Anhang: Organisatorische Checkliste

- Allen in irgendeiner Form im Projekt involvierten Lehrkräften sollten alle organisatorischen Konsequenzen rechtzeitig vorher vorgestellt und diese gründlich mit ihnen diskutiert werden.
- Die sich überlappenden Unterrichtszeiten zwischen den teilnehmenden Schulen sind vorab minutengenau zu ermitteln.
- Absehbare Stundenausfälle durch z. B. Schulprojekte sind so weit wie möglich im Voraus in Erfahrung zu bringen und Kompensationen einzuplanen.
- Jede Gruppe von Lernenden muss fachkompetent begleitet werden. Krankheitsbedingte Vertretungen sind sicherzustellen.
- Wahlpflichtunterricht ist dringend zu empfehlen, da die verpflichtende Stundenbelastung in der Sekundarstufe II für ganz freiwillige Unterrichte zu hoch ist. Vorab müssen den Interessierten die Inhalte und das Anforderungsniveau einschließlich der notwendigen Vorkenntnisse im Detail geschildert werden, sodass sie beurteilen können, ob der Kurs für sie infrage kommt.
- Die Ergebnissicherung und die Benotung sind mit allen zuständigen Lehrkräften vorab festzulegen und den Lernenden mitzuteilen.
- Für sämtliche technischen Aspekte des Hybrid-Unterrichtes muss ausreichend Zeit eingeplant werden. Es ist in vielerlei Hinsicht aufwendig, die nötigen Räume, Materialien und technischen Voraussetzungen zu organisieren. Dabei sollten – neben Demonstrationsexperimenten – auch Möglichkeiten für Schülerexperimente eingeplant werden.

Literatur

- Feigl, E.** (2022): Vom Homo hapticus zum Homo digitus. Wie kann professionelle Weiterbildung auch in Zeiten der Digitalisierung berühren? In: Egger, R., Witzel, S. (Hrsg.): Hybrid, flexibel und vernetzt? Springer VS, Wiesbaden.
- Heitmann, A., Michel, A.** (2022): Hybride Meetings. Haufe: Freiburg.
- Krommer, A., Wampfler, P.** (2021): Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, W., Wampfler, P & Krommer, A. (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Beltz, Weinheim.
- Kühl, J.** (2018): Was ist ein Elektron? Versuch eines Zugangs zur Quantenphysik. Elemente der Naturwissenschaft, 109, S. 5–35.
- Oehmann, K., Blumschein, P.** (2020): Mit Lernaufgaben hybrides Lernen gestalten – Lehren neu denken. In: Kantereit, T. (Hrsg.): Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Visual Ink Publishing, Dornstadt.
- Østergaard, E., Dahlin, B. & Hugo, A.** (2008): Doing phenomenology in science education: a research review. *Studies in Science Education*, 44/2, S. 93–121.
- Primas, H.** (2004): Existieren Moleküle wirklich? Notizen für einen Vortrag am Weihnachtskolloquium des Graduiertenkolleg 850, Universität Heidelberg, 13.
- de, D.** (2003): Was heißt ›lebendiger‹ Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule. Tectum: Marburg.
- Rohde, D.** (2022): Waldorfschulen und das Landesabitur. Eine vergleichende Studie am Beispiel des Leistungsfaches Biologie in Hessen. Beltz Juventa: Weinheim.
- Rohde, D.** (2025): Chemistry in Waldorf Schools. Teaching Chemistry from the Perspective of Processes. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Rozumek, M., Kolisko, E.** (2012): Hypothesenfreie Chemie. Verlag am Goetheanum: Dornach.
- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C. & Bertsch, C.** (2021): Explaining Waldorf students' high motivation but moderate achievement in science: is inquiry-based science education the key? *Large-scale Assess Educ* 9, 14, S. 23 ff.
- Sommer, W.** (2016): Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik. In: Schieren, J. (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Perspektiven. Beltz Juventa: Weinheim.
- Sommer, W.** (2018): Fachdidaktische Beiträge – Physik. In: Sigler, S., Sommer, W. & Zech, M. (Hrsg.): Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. Beltz Juventa: Weinheim.

- Sommer, W.** (2020): Physics in Waldorf Schools. Teaching Physics Phenomenologically. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Sommer, W.** (2022): Die besten für alle! Online-Diskussion zum Magazin +3 der Süddeutschen Zeitung, 84, 25. 2.2022.
- Sommer, W.** (2023): Teaching Approaches in Waldorf Education. In: Schieren, Jost (Ed.): Handbook of Research on Waldorf Education. Routledge: New York and London.
- Sommer, W.** (2025): Kontexte zum Atom – Wechselbezüge von Stoff und Form. Eine phänomenologische Position. The Atom in Context – Interrelationships between Substance and Form. A Phenomenological Approach. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Wallner-Paschon, C.** (2009): Kompetenzen und individuelle Merkmale der Waldorfschüler/innen im Vergleich. In: Schreiner, C., Schwantner, U. (Hrsg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt (S. 387 – 400). Leykam Buchverlagsgesellschaft: Graz. <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa/pisa-2006> (letzter Aufruf: 26.08.2024)
- Willaschek, M.** (2024): Kant. Die Revolution des Denkens. 3. Auflage. Beck: München.

LEBENSBLDER

Hans Friedbert Jaenicke

13.6.1930 – 9.1.2023

Bis vor wenigen Jahren verbanden viele Menschen die Christian-Morgenstern-Schule mit dem Namen von Hans Friedbert Jaenicke; weit über Deutschlands Grenzen hinaus war er bekannt für sein reiches, fundiertes Wissen, seine freudige Einsatzbereitschaft für Waldorfpädagogik, insbesondere was heilpädagogische Waldorfschulen betraf.

Zu Beginn des Jahres 2023 ist er nun im Alter von 92 Jahren sanft und friedlich entschlafen, begleitet von einigen seiner zahlreichen ihm nahestehenden Menschen, so auch von seiner Lebensgefährtin Gisela Clevers.

Zuletzt lebte er immer weniger im Hier und Jetzt, wirkte überwiegend freudig, ja strahlend wie eh und je, vor allem wenn er Besuch empfing, auch wenn er diesen nicht sofort erkannte. Schließlich wurde es ein langsames Erlöschen seiner Lebenskraft, wobei er das Sterben demütig erwartete.

*

Ein typisches Bild aus seiner Lehrerzeit, das man in fast allen Pausen und »Freistunden« wahrnehmen konnte:

Herr Jaenicke, ein relativ großer Mann von kräftiger Statur, sitzt an seinem Büro-Schreibtisch und sagt lachend, er müsse seinen »Komposthaufen« umwenden. Als gelernter Gärtner und »Sprachjongleur« meinte er damit zugleich den »Komm-Post-Haufen«, also die eingegangene Post, die er sichtet und erledigte. Entschlossen, konsequent und präsent bearbeitete er alles, was es zu tun gab, ganz nach einem seiner Leitsprüche: »Es gibt nichts Gutes – außer man tut es.«

Die Rolle als »Gott Vater im Höchsten Thron« im Paradeisspiel schien ihm durch seine Gestalt und klare, kräftige Stimme wie »auf den Leib geschrieben«.

Es ist das Bild einer Persönlichkeit voller Energie und Lebenskraft, Humor, Sprachwitz und wacher Geistesgegenwart, gerne redend, aber auch aufmerksam zuhörend, nachdenklich und zielstrebig zugleich, im Alter zunehmend wahrnehmbar voller Liebefähigkeit.

Sehr viele Schüler dürften ein besonderes Erlebnis mit ihm in Erinnerung haben:

Bis in den Anfang der Neunzigerjahre hinein ist fast jedes Kind, das eingeschult wurde, im Aufnahmeverfahren »durch sein Hände« gegangen. Ob es je ein Kind gegeben hat, das sich seiner liebevollen Ausstrahlung, seinem kindlichen Charme, Schalk, Einfallsreichtum, seiner Fantasie und strahlenden, herzlichen Zuwendung entziehen konnte? Dank dieser Fähigkeiten gelang es Herrn Jaenicke, spielerisch das Wesen des Kindes hervorzulocken. Noch im hohen Alter liebte er es, mit seinen Enkeln und Urenkeln zu spielen, sich an ihnen zu erfreuen.

Als Klassenlehrer arbeitete er gerne nach dem Grundsatz, für unsere Schüler »die Berge noch bergiger und die Flüsse noch flüssiger zu machen«, bildhaft, anschaulich und mit vielen methodischen Ideen, um das Lernen spannend und freudig zu gestalten, die Schüler zu motivieren; wenn nötig, konnte er durchaus auch streng sein.

*

Von seiner Biografie wissen wir, dass er im Grünen von Wuppertal-Nächstebreck aufwuchs. Hier baute sein Vater eine der ersten biologisch-dynamischen Gärtnereien auf. Er ist im Russlandfeldzug gefallen, so dass Hans Friedbert seit seiner frühen Jugend vaterlos aufwuchs. Seine zwei Jahre ältere Schwester verunglückte mit 14 Jahren tödlich. Zu dem 11 Jahre jüngeren Bruder nahm seine Mutter ein Waisenkind auf, einen Jungen, der etwas älter war als Hans Friedbert. Schließlich gab die Mutter die Gärtnerei auf, um mit der erlernten Massage den Lebensunterhalt für die Familie zu erwirtschaften. So wuchsen die Kinder recht frei auf.

Ein charakteristisches Bonmot aus dieser Zeit (Herr Jaenicke mag ca. 15/16 Jahre alt gewesen sein): Der nicht sehr groß gewachsener Onkel Hermann (seines Zeichens Heilpädagoge) hört von weit oben eines Baumes:

»Na, du kleiner Onkel?!« »Na, du großer Flegel?!«, ist die wohl treffende Antwort – gewiss für beide ein amüsanter Wortwechsel.

Die Schulbildung des jungen Hans Friedbert wurde durch den Krieg mehrere Jahre unterbrochen. Mit 14 Jahren musste er noch in die Soldatenuniform und den Schützengraben. Ab 1946 besuchte er zwei Jahre die Oberstufe der neu gegründeten Rudolf-Steiner-Schule Wuppertal und lernte anschließend den Beruf des Gärtners. Nebenher – und das ist charakteristisch für ihn und sein weiteres Leben – absolvierte er das Abendgymnasium. Nach dem Abitur studierte er Pädagogik und wurde Volksschullehrer. Als solcher war er in der Schule »Schützenstraße« fast zehn Jahre lang tätig.

Den Vergleich zwischen Gärtner und Lehrer stellte Herr Jaenicke des Öfteren an: Sowohl Kinder als auch Pflanzen bedürfen der liebevollen (Er-)Ziehung. Sein Leben lang blieb ihm die Liebe zu Kindern, zur Natur, insbesondere zu Steinen, Pflanzen und Vögeln erhalten.

Schon in jungen Jahren kam er mit der »Christengemeinschaft« in Berührung und dadurch mit Menschen, die dem Religiösen und der Anthroposophie nahestanden. In einem Arbeitskreis lernte er auch seine spätere Frau Luise kennen, mit der er eine Familie mit sechs Kindern gründete.

Die Heilpädagogik war in Wuppertal durch seinen Onkel Hermann Becher angelegt worden. Als ausgebildeter Heilpädagoge besuchte und sammelte dieser nach dem Krieg die bis dahin versteckt gehaltenen »geistig behinderten« Kinder, um sie zu unterrichten. Daraus entstand das »Pädagogisch-Therapeutische Institut«, in das Herr Jaenicke 1964 wechselte. Die Schülerzahl wuchs, weil auch Kinder mit anderem besonderen Förderbedarf aufgenommen wurden.

Als die Schulbehörde die Trennung der »Geistig Behinderten« von den anderen Schülern forderte, fehlten dem Institut genügend staatlich ausgebildete Lehrer. So wurde Herr Jaenicke gebeten, und schließlich folgte er diesem Ruf. Das bedeutete für ihn, sich mit dem ihm eigenen Elan nebenberuflich in die Waldorfpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik einzuarbeiten. So wurde er wieder ein »Zusätzlich-Lernender«.

1965 forderte die Schulbehörde einen staatlich ausgebildeten »Hilfsschullehrer«, der als »Schulleiter« für die vorgesehenen Aufnahmeverfahren und zugleich als Ansprechpartner für die Behörden infrage kam. Also entschloss sich H. F. Jaenicke auch noch zur berufsbegleitenden Ausbildung und studierte zuerst »Lernbehindertenpädagogik«, ab 1973 zudem »Erziehungsschwierigen-Pädagogik«.

Dadurch wurde es möglich, dass die Schule integrativ für beide Schwerpunkte anerkannt werden konnte; dies war ihm ein großes Anliegen.

*

In dem Zusammenhang ist es für die schnell gewachsene Familie gewiss nicht leicht gewesen, einen Gatten bzw. Vater zu haben, der sich spätestens ab dieser Zeit seinen beruflichen Lebensaufgaben so restlos hingab und entsprechend wenig Zeit und Muße für Frau und Kinder aufbrachte. Der älteste Sohn wurde 1956 geboren, das vierte Kind verunglückte tödlich, der jüngste Sohn kam 1968 zur Welt. Seine ihn und ihre Kinder liebende Frau Luise hatte vieles aufzufangen und mitzutragen und war ihm eine große Stütze.

Wenn die Kinder heute sagen können: Wir hatten einen Wochenend- und Ferien-Papa, so ist dies tröstlich. Denn vor allem in den Sommerferien (oft in Holland am Meer) wandte er sich liebevoll fast ausschließlich der eigenen Familie zu.

Außerhalb der Ferienzeiten standen jedoch die beruflichen Anliegen und Aufgaben im Mittelpunkt. Die Ergebnisse sollten für die zukünftige Waldorfpädagogik im Sonderschulbereich wegweisend werden.

So wie sich die »Schwesterschule« für die sogenannten »Geistig Behinderten« Ignaz Paul Vital Troxler als Namenspatron gewählt hatte, wünschten sich Herr Jaenicke und seine Kollegen eine Christian-Morgenstern-Schule.

Morgenstern war mit Rudolf Steiner befreundet gewesen, und Herr Jaenicke liebte diesen Dichter, dessen Spiritualität, Humor, Sprachwitz und Tiefgang. Von diesen Fähigkeiten besaß auch er einiges, und den Wunsch, die Schule möge sich mit diesem Geiste verbinden, formulierte er in einem schriftlichen Beitrag über Morgenstern mit der Bitte:

»Lehrer, lest Christian Morgenstern! Schüler, liebt Christian Morgenstern!«

Die Genehmigung, diesen Namen zu tragen, erhielt er durch Margarete Morgenstern aufgrund seiner vielen Gedichte, die er ihr spontan frei vorzutragen vermochte: Gedichte für Kinder, aber auch ernsthafte, anspruchsvoll-tiefsinnige und humorvolle.

*

Dies ist nur ein Beispiel für Herrn Jaenickes Gabe, sich die Menschen zu Freunden zu machen, die z. B. für die Unterstützung der Schule wichtig waren. Über den persönlichen Weg weckte er viele Sympathien.

So gab es wohl keine Spendenbescheinigung, der nicht ein kurzer persönlicher Dankesgruß zugefügt war: handschriftlich auf einer Postkarte mit dem Druck eines Schülerbildes aus dem Malunterricht. Größere und kleinere Firmen spendeten Geld, und so mancher Brief mit der Bitte um eine Geldzuwendung erleichterte z. B. den Ausbau der Schule oder dass Kinder mitgetragen werden konnten, deren Eltern kein Schulgeld aufzubringen vermochten. Zu diesem Zweck trat er sogar in den Rotary-Club ein. In derselben persönlichen Weise schrieb Herr Jaenicke im Laufe seines Lebens erfolgreich auch für viele andere Einrichtungen und Anliegen Briefe mit der Bitte um Spenden.

*

Als Kollege lagen ihm eine gedeihliche Arbeit und das Wohlergehen aller Mitarbeiter sehr am Herzen; das können viele berichten, die Hilfe suchend zu ihm kamen – und wohl stets Hilfe erhielten.

Obwohl es Herrn Jaenicke gar nicht lag, konfrontativ aufzutreten, war er innerhalb des Kollegiums gewiss nicht immer und von jedem leicht zu ertragen: Eine selbstbewusste und zugleich selbstkritische Persönlichkeit, stets präsent, willensstark zupackend, sich mit allen Kräften einsetzend für das, was ihm am Herzen lag – eine solche Persönlichkeit mochte wohl manchmal manchen überrollen. So wirkte er einerseits prägend, dominant, andererseits konnte er aber auch freilassend, unterstützend, zurückhaltend anderen Menschen Raum geben.

Obwohl in jeder Waldorfschule das Prinzip der gemeinsamen Selbstverwaltung gilt, war Herr Jaenicke offiziell, d. h. nach außen, der vom Ministerium geforderte »Schulleiter«, zuständig für die Aufnahmeverfahren und Ansprechpartner für die Behörden (Schulamt, den Regierungspräsidenten, etc.). Auch nach außen hin betonte Herr Jaenicke jedoch, dass die wesent-

lichen Entscheidungen, insbesondere pädagogischer Art, in der Schulleitungskonferenz getroffen werden. Klug und aufrichtig wie er war, setzte er seine Macht dienend ein, zum Wohle der Schule(n) und Schüler, nicht um seiner selbst willen.

In der Elternarbeit waren seine freundschaftliche Art, Offenheit und Zugewandtheit jedem Menschen gegenüber ebenfalls eine wertvolle Gabe. Die »Burgholzwoche«, eine von ihm geschaffene Einrichtung, vereinte Eltern der neuen Erstklässler, Schüler und Lehrer sechs Tage und Nächte im DPWV-Heim am Rande Wuppertals. Über Jahre wurde hier den Eltern die Möglichkeit geboten, in lockerer Atmosphäre sich miteinander als Elternschaft kennenzulernen und zugleich die Grundlagen der Waldorfpädagogik. Dies geschah zum einen theoretisch, zum andern auch durch Tun in charakteristischen Fächern der Waldorfschulen. Der jeweils zuständige Fachlehrer praktizierte mit ihnen das, was die Kinder lernen, und sie, die Eltern, konnten dies zumindest ansatzweise durch eigene Erfahrung kennenlernen, z. B. Eurythmie, Sprachgestaltung, Handarbeiten, Malen mit Wasserfarben, etc.

Dank seines reichen Erfahrungsschatzes und Wissens, auch bezüglich der Kinder, die Erziehungshilfe benötigten, unterstützte und bereicherte Herr Jaenicke (selbst Klassenlehrer und Lehrer des Freichristlichen Religionsunterrichts) seine Kollegen in diesen Tagen maßgeblich. Ihm waren vor allem das Thema »Religiosität in der Erziehung« und der Religionsunterricht ein Anliegen.

Vormittags unterrichtete der Klassenlehrer seine Schüler, danach wurden diese von Mitarbeitern, vor allem aus dem Hort, betreut. Wie herrlich, dass das Haus quasi mitten im Walde liegt!

Auf diese Weise wurde eine wertvolle Basis gelegt für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Dafür konnten vor allem die Klassenlehrer nur dankbar sein; es wirkte sich zugleich auf die ganze Schule aus.

*

Für die Oberstufe entwickelte sich zu Beginn der Achtzigerjahre ein wesentlicher neuer Impuls.

Vorausgegangen war dem, dass durch Herrn Jaenickes großes Verhandlungsgeschick und jahrelangen unermüdlichen Einsatz die Voraussetzun-

gen dazu geschaffen worden waren: Er hatte erreicht, dass die Christian-Morgenstern-Schule sowohl als Waldorfschule als auch als 12-klassige Sonderschule von dem Regierungspräsidenten in Düsseldorf anerkannt worden war.

Der pädagogische Einschnitt bestand in einem neuen Konzept: Dem bisherigen Unterricht wurden weitere handwerkliche und künstlerische Fächer hinzugefügt, um den Schülern eine noch stärker wirkende pädagogisch-therapeutische Möglichkeit anzubieten.

Geeignete Lehrer standen bereits zur Verfügung, zwar mit erprobten fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten, aber ohne staatliche Anerkennung. (Wie Herr Jaenicke es mit seinem Sprachwitz formulierte: Sie waren geeignet, aber nicht »geeicht«.)

Um diese staatliche Anerkennung zu erreichen, setzte sich Herr Jaenicke nun mit den ihm eigenen Fähigkeiten ein: Er wartete nicht ab, bis sich der Regierungspräsident in Düsseldorf anmeldete. Die Schulleitungskonferenz war sich einig, mit diesen Werk- und Kunstlehrern fähige und geeignete Menschen gefunden zu haben. Überzeugt und begeistert ergriff Herr Jaenicke die Initiative und lud den zuständigen Prüfer aus Düsseldorf in den jeweiligen Unterricht ein, stets mit dem Ergebnis der Anerkennung, z. T. wohl auch Hochachtung vor dem, was geleistet wurde.

Die Belange dieses Schultyps zu vertreten, war Herrn Jaenicke ein grundsätzliches Anliegen. In Deutschland waren bald einige Schulen wie die Christian-Morgenstern-Schule gegründet worden, und der Bedarf stieg. Wie schon erwähnt, setzte er sich federführend intensiv für deren Anerkennung ein.

Zu einer »Waldorfschule eigener pädagogischer Prägung« gehörten insbesondere folgende Themen:

- integrative Schule für unterschiedlich behinderte Kinder,
- Gültigkeit des Waldorfflehrplans,
- waldorfspezifische Ausbildung für Lehrer an Waldorf-Sonderschulen.

Diese Anliegen galt es sowohl beim Bund der Freien Waldorfschulen zu vertreten als auch beim Verband der Heilpädagogen. Letztere waren bisher nur in Heimen tätig gewesen; das neue Anliegen bestand darin, als selb-

ständige Schule anerkannt zu werden. Nach zähen Verhandlungen mit beiden Einrichtungen (Bund und Verband) erreichte er für alle Schulen das Ziel, staatlich anerkannte Heilpädagogische Waldorfschule bzw. »Waldorfschule für Erziehungshilfe« zu sein.

Zudem setzte er sich ein für die Gründung der »Bundesarbeitsgemeinschaft Heilpädagogischer Schulen«, um gemeinsam die neu entstandenen Aufgaben zu entwickeln und zu bearbeiten; die Vertreter dieser Einrichtung treffen sich weiterhin.

Dank seiner reichhaltigen Erfahrungen sowohl als Lehrer für »Kinder mit Entwicklungsstörungen« (so lautet auch der Titel eines seiner Bücher) als auch als Vermittler zwischen den Initiativen einerseits, Genehmigungs- und Finanzbehörden andererseits, war Herr Jaenicke hoch geschätzt und gefragt.

Die Ausbildung der Lehrer für diese Schulen war und ist eine existentielle Frage; dies war ihm ein ebenfalls großes Anliegen. So sorgte er mit dafür, dass dem Mannheimer Seminar für Waldorfpädagogik eine heilpädagogische Abteilung angegliedert wurde. Zudem machte er sich mit anderen Heilpädagogischen Waldorfschulen für eine nebenberufliche Ausbildung zum Heilpädagogen stark.

Eine solche gründete er in Herne für tätige Waldorflehrer, denen der heilpädagogische Hintergrund für Diagnostik und Methodik fehlte. Er beteiligte sich selbst als Dozent, indem er aus seinem reichen Repertoire von Fachkenntnis, Erfahrung und Erlebnissen schöpfte: lebendig, begeistert und begeisternd, mit vielen anschaulichen Beispielen und Anregungen aus der Praxis.

Schauen wir zurück auf Herrn Jaenickes Biografie, so wirkt es, als ob die vielen eigenen nebenberuflichen Zusatzausbildungen wie ein Impuls wurden für die Weitsicht auf das, was jeweils zur gesunden zukünftigen Entwicklung der Schulbewegung erforderlich war.

Den »Einstieg in den Ausstieg« begann Herr Jaenicke 1990, nach über 25 Jahren Tätigkeit an der Christian-Morgenstern-Schule und drei Klassenzügen. Zuletzt begleitete er das Schulgeschehen noch als Ehren-Vorstandsmitglied.

Das bedeutete jedoch nicht, dass er sich in den Ruhestand begab; »Unruhestand« wäre sicherlich treffend:

Neben einigen der bisher genannten Tätigkeiten in der Schule gestaltete er weiterhin die kultischen »Handlungen« für die Schüler des Freichristlichen Religionsunterrichts mit. Als religiöser Mensch waren ihm diese »Handlungen« ein großes Anliegen. Die wöchentlichen vorbereitenden Gespräche, hauptsächlich über den jeweiligen Evangelientext, waren für alle Beteiligten eine wichtige, anregende Quelle zum Umgang mit den Inhalten. Viele Jahre haben er und seine Frau Luise, die die »Handlungen« mit ihrem Klavierspiel begleitete, diesen Kreis bereichert. So erhielt Herr Jaenicke den Auftrag von der Anthroposophischen Gesellschaft, die Handlungen in den Schulen einzuführen, die darum baten.

Dies war nur einer der Gründe, warum Herr Jaenicke zum »Reisenden« wurde, bis zu ihrem Tod im Jahre 2005 oft begleitet von seiner Frau.

Vermehrt wurde er als Berater vornehmlich von neuen Schulen oder Initiativen gerufen, denn durch seine vielen Aktivitäten war er bundesweit und über Deutschlands Grenzen hinaus bekannt und gefragt – sei es wegen einzelner Schüler, denen evtl. in Großklassen nicht genügend Hilfen gegeben werden konnten, sei es wegen ganzer Klassen mit Hilfsbedarf oder wegen der Einrichtung eines heilpädagogischen Zuges an einer Regel-Waldorfschule oder auch als Dozent.

Des Öfteren hospitierte er vormittags in einem Unterricht, besprach sich am Nachmittag mit den Kollegen und hielt am Abend einen öffentlichen Vortrag. Sein anschaulicher Stil mit vielen lebenspraktischen Beispielen und sein Enthusiasmus machten vielen Menschen die Hintergründe und Vorgehensweise der Heil-Pädagogik verständlich.

Nach der Wende 1989 wurden im Osten einige Waldorfschulen gegründet, die seine Unterstützung erbaten. Seit dieser Zeit wuchs der Radius seines Wirkungskreises: Das Baltikum, insbesondere Lettland, kamen hinzu, die Schweiz, Österreich, Russland, Spanien, Kroatien, schließlich auch Lateinamerika: Brasilien, Peru, Argentinien und Uruguay. Mehr als 25 »Schulen für Erziehungshilfe« hat er so voll Enthusiasmus mit ins Leben gerufen und begleitet, weswegen er auch als deren »Hebamme« genannt wird.

Für seinen großen, allgemein anerkannten Einsatz und seine Verdienste erhielt er 1999 den lettischen »Drei-Sterne-Orden« und 2001 das Bundesverdienstkreuz.

In einem veröffentlichten Interview teilte er mit, dass er sich folgenden Worten aus einem Spruch von Rudolf Steiner besonders verbunden fühlte:

*»... dass gut werde, was wir aus Herzen gründen,
was wir aus Häuptern zielvoll führen wollen.«*

Unter diesem Leitstern standen das Leben, Streben und Wirken von Hans Friedbert Jaenicke.

Wir danken ihm dafür.

Johanna Becher-Wiesenfarth

Dieter Biesenthal

11. 3. 1934 – 15. 12. 2023



Dieter Biesenthal, unser hochgeschätzter Kollege und Gründungslehrer der Waldorfschule Märkisches Viertel Berlin, verstarb am 15. Dezember 2023, drei Monate vor seinem 90. Geburtstag.

Auf Bestürzung, Trauer und Schmerz, die man beim Erhalt dieser Nachricht empfand, folgte jedoch bald ein Gefühl der Erleichterung. Der Gesundheitszustand seiner letzten Lebensjahre hatte ihn nämlich

nur noch sehr eingeschränkt am Leben seines Umfeldes teilnehmen lassen. Seine Pflegebedürftigkeit hatte er zwar in demütiger Geduld ertragen, und in spürbarer Dankbarkeit hatte er die liebevolle Fürsorge durch seine Gattin Elisabeth und die Nachkommen angenommen. Als jedoch zuletzt die häusliche Pflege nicht mehr möglich war, wird er den Übergang in seine geistige Heimat vielleicht doch als erlösend empfunden haben.

Die Rolle, die Dieter Biesenthal für meine Biographie spielte, machte unsere Verbindung für mich zu etwas Besonderem. Gerne komme ich daher der Bitte nach, die Stationen seines Lebens nachzuzeichnen. Es wird teilweise ein etwas persönlicher Rückblick sein, in den zum besseren Verständnis auch einige Sätze zu meinem eigenen Werdegang mit einfließen werden. Ich bitte dafür um Nachsicht. Ansonsten stütze ich mich auf seine Aufzeichnungen, die er vorausschauend schon vor 10 Jahren angelegt hatte.

Geboren wurde Dieter Biesenthal am 11. März 1934 in Lichterfelde-Ost, einem grünen Vorort Berlins, wo er als dritter von 5 Brüdern im Hause seiner Großeltern und Eltern aufwuchs, im gleichen Haus, das er bis zu-

letzt mit seiner eigenen Familie bewohnte. Als 1943, er war gerade in die 3. Klasse gekommen, wegen der zunehmenden Luftangriffe in Berlin alle Schulen geschlossen wurden, zog die Familie nach Thüringen zum Großvater mütterlicherseits. Dort verlor er kurz vor Ende des Zweiten Weltkrieges seinen ältesten Bruder, der von einem Granatsplitter getroffen wurde. Erst 1947 erlaubte man der Familie, wieder in ihr altes Haus zurückzukehren, das nun im amerikanischen Sektor lag. Zum Glück, wie er in seiner Lebensrückschau notierte, denn in den Westsektoren war der Besuch einer Waldorfschule erlaubt. So konnte der Jüngste der verbliebenen 4 Brüder vom ersten Schultag an die 1949 eröffnete Rudolf-Steiner-Schule im Berliner Bezirk Dahlem besuchen. Er selbst und seine beiden anderen Brüder waren zu alt für die Klassen dieser ersten Berliner Waldorfschule, sie mussten die Staatsschule besuchen.

Allerdings, so hielt Dieter Biesenthal in seinen Notizen fest, bot ihnen das Schicksal einen guten Ausgleich: Seine Eltern hatten in der Nachkriegszeit durch Verwandte Kontakt mit der Berliner Christengemeinschaft bekommen, und so wurden er und sein ein Jahr jüngerer Bruder dort konfirmiert. Gemeinsam mit dem älteren Bruder erlebten sie in den Berliner Jugendkreisen der Christengemeinschaft erfüllte und prägende Jahre. – In dieser Zeit der 1940er und -50er Jahre entstand dort auch eine feste Freundschaft zwischen ihm und Elisabeth Portner, die später als Krankenschwester in der Schweiz arbeitete, während er zum Studium in Tübingen wohnte. Sie entschlossen sich, wie er es formulierte, im August 1964 zu heiraten und bekamen zwischen 1968 und 1974 in Berlin vier Kinder, Andreas, Sonja, Reinhild und Veronika.

Nach dem Abitur 1953 wollte er Lehrer werden. Die FU Berlin war gerade erst gegründet worden und kanalisierte den starken Andrang von Studenten durch Zulassungsprüfungen. Im zweiten Anlauf erhielt er schließlich die Zulassung zum Studium von Latein und Griechisch. Während der Semesterferien finanzierte er sein Studium zum Teil als Hilfsarbeiter in den Binnenhäfen Berlins und im Bergbau bei Essen. 1956 brach er dieses Studium jedoch ab; eine Information des Priesterseminars der Christengemeinschaft Stuttgart über den Berufsweg zum Priester hatte ihn so begeistert, dass er sich bewarb und bis Anfang 1959 dort studierte. Ein Praktikum in einer heilpädagogischen Einrichtung in England brachte

ihm wertvolle Erfahrungen, die ihn in seinen Zielen bestärkten. Doch dann musste er eine Zäsur in seiner Ausbildung hinnehmen: Ein Blinddarmdurchbruch, von dessen hoch dringlicher Operation er sich nur langsam erholte, warf ihn im Februar 1959 entscheidend zurück. An der Priesterweihe, zu der seine Gruppe der Seminaristen inzwischen geführt wurde, konnte er nicht teilnehmen. Infolgedessen arbeitete er zunächst als Gemeindegewerkschaftshelfer in Kassel in Kindergruppen, Jugendkreisen, als Besucher von Gemeindegewerkschaftsmitgliedern und bei anderen praktischen Hilfeleistungen. Bald aber reifte in ihm die Erkenntnis, dass dies nicht der Weg sein konnte, ihn zum Priesterberuf zu führen. Daher nahm er ein Engagement an der Ulmer Waldorfschule an. Dies und ein Stipendium des Bundes ermöglichten ihm, sich weiter für den Lehrerberuf zu qualifizieren und das abgebrochene Studium der alten Sprachen in Tübingen fortzusetzen. Die Prüfungen für das Lehramt an Gymnasien bestand er im April 1968, und im August des gleichen Jahres trat er in das Kollegium der Rudolf-Steiner-Schule in Berlin-Dahlem ein. Zunächst als Fachlehrer für Latein, Griechisch und Leibesübungen eingestellt, übernahm er 1972 die Klassenlehrerschaft für eine 1. Klasse.

In mein Blickfeld als Elternteil geriet Dieter Biesenthal ab 1971 in der Dahlemer Waldorfschule. Ich begleitete meine Söhne zu den Sonntagshandlungen des Freien Christlichen Religionsunterrichtes, die u. a. auch von ihm abgehalten wurden. Sein feierlicher Ernst sowie sein Gestus in Bewegung und Sprache bewegten mich nachhaltig mit ihrem Ausdruck einer stillen, aber offenbar tief empfundenen Spiritualität. Später dann nahm ich ihn mit seiner Klasse u. a. bei den Auftritten in den Monatsfeiern wahr. Die Ruhe, mit der er sich meist im Hintergrund hielt, aber dennoch den Kindern Halt und Orientierung gab, dazu das behütend Schützende seiner Gebärden, all das sprach von seiner Liebe zu den Menschen, für die er da war. Ähnliches erlebte ich im Lauf der Jahre an ihm in den Oberuferer Weihnachtsspielen: Als erhabener, Ehrfurcht gebietender Gottvater, als liebevoll besorgter Josef oder als alter, nachdenklich aufhorchender Hirte Crispus – seine ruhige Hingabe an die jeweilige Aufgabe wusste stets zu überzeugen. Überhaupt konnte einem sein unprätentiöses Auftreten vorkommen wie ein Markenzeichen seines Umgangs mit Menschen. Ob auf dem Pausenhof im Schülerzwist vermittelnd, ob im lebhaften Meinungs-

austausch unserer Konferenzen oder bei divergierenden Ansichten auf Elternversammlungen: Er drängte sich nicht vor, hörte stets aufmerksam zu, ließ die Argumente anderer gelten, beharrte nicht auf seinen Sichtweisen, baute Brücken. Kurz, er nahm sich selbst nicht so sehr wichtig, blickte vor allem auf das Wesentliche und Verbindende einer Aufgabe.

Und selten nur sprach er über sich selber. Mit einer Ausnahme, die manch einen (zu Unrecht) amüsierte: Bei jedweder passenden Gelegenheit bezeichnete er sich stets als einen Choleriker. In den Augen der meisten Kolleginnen und Kollegen deutete seine bedächtige Art aber eher auf einen Phlegmatiker hin. Diesem widersprüchlichen Eindruck wollte er wohl gerne begeben. Tatsächlich wiesen äußerlich erkennbare Merkmale (z. B. in der Statur, in Schriftbild, Schreibstil u. a.) eher auf die Richtigkeit seiner Selbsteinschätzung hin. Sein zurückgenommenes Verhalten sprach m. E. wohl mehr für eine disziplinierte Selbsterziehung.

Dann bewirkte der harte und schneereiche Winter 1978/79 eine Verknüpfung unserer beider Lebenswege und führte uns damit zuletzt in eine gemeinsame Aufgabe. Meine damalige Situation erlaubte mir, als Elternteil auf einer Schulbaustelle und in der Hausmeisterei mitzuhelfen und dem nahe zu sein, wo ich hinstrebte: Ich wollte unbedingt Waldorflehrer werden. Jede mögliche Maßnahme nahm ich wahr, mich darauf vorzubereiten. (Unklar blieb allerdings, wie dies mit meiner familiären Situation so zu organisieren wäre, um später auch formalen Ansprüchen zu genügen). Im Januar 1979 herrschte ein äußerst hoher Krankenstand im Kollegium der Dahlemer Schule. Eines Morgens kreuzte auf dem Schulhof die Klassenlehrerin meines Ältesten meinen Weg und sprach mich an: »Sie wollen doch Lehrer werden, jetzt können Sie!« Was war passiert?

Dieter Biesenthal hatte in der Schule durch einen absurden Unfall einen schweren Schädelbruch erlitten. Dies stand anschließend im Zentrum einer eigenartigen Verkettung von Umständen und Ereignissen, die hier nicht einzeln aufgeführt werden können. Jedoch führte das dazu, dass man mir die Vertretung in seiner 7. Klasse übertrug; es stand sonst niemand mehr zur Verfügung. Nach seiner Genesung und Rückkehr konnte ich dann dauerhaft Klassenlehrer werden. Dazu wäre es ohne diesen Unfall kaum je gekommen.

Und auch in diesem Anfang mit all den für mich neuen Erfahrungen offenbarte sich mir eine charakteristische Wahrnehmung, die ich im Rückblick nicht für selbstverständlich halte: So freundlich aufgeschlossen seine Klasse mich auch aufnahm und liebevoll meine Anfängerfehler ertrug, nie hörte ich ein Wort der Klage oder Kritik über ihren richtigen Klassenlehrer, nur respektvolle Äußerungen; sie liebten ihn halt. –

In diesen späten Siebzigerjahren stieg in Berlin die Nachfrage nach Schulplätzen an Waldorfschulen stark an. Dies und die Bildung einer Eltern-Initiative in Berlin-Kreuzberg führten für die Dahlemer Schule als bislang einzige Regel-Waldorfschule zu einem enormen Druck. So entschloss sich das Kollegium, 1981 eine Tochterschule zu gründen und sie zunächst am aktuellen Standort als zweiten Zug aufzubauen, bis ein eigener Standort gefunden wäre. Dazu brauchte es einen Gründungslehrer als Kristallisationspunkt, da sich aus einer potenziellen Elternschaft noch keine Initiative gebildet hatte. Dieter Biesenthal erklärte sich bereit, diesen Part zu übernehmen. Mich bat er, an der neuen Schule mitzumachen. Wiederum charakteristisch für ihn in diesen Vorgängen: Es stellte sich eine Aufgabe, und er stellte sich ihr. Ein Problem war nur, dass er gerade eine 1. Klasse übernommen hatte, mit der eine spätere Umsiedlung ja nicht vereinbart worden war. Sie aber so schnell wieder aufzugeben, kam für sein Verantwortungsgefühl nicht in Frage.

So wurde also 1981 Frau Friedegonda Lehmann zur ersten Klassenlehrerin für die neu zu gründende Tochterschule berufen. Ihr oblag damit ein wesentlicher Aspekt einer Neugründung: eine Identifikation der neuen Eltern mit dieser Unternehmung zu bewirken, ihnen die pädagogischen Grundzüge zu vermitteln, sie an die vorbereitenden Arbeitsgebiete (Standortsuche etc.) heranzuführen und mit all dem ein Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Das gelang ihr hervorragend.

Im Folgejahr 1982 war dann ich nach der 8. Klasse frei und sollte nun, wie geplant, die neue 1. Klasse der Neugründung führen. Aufgrund meiner beruflichen Vorerfahrungen lag nahe, mich daneben den Aufgaben der Geschäftsführung zu widmen, also die Selbstverwaltung aufzubauen, das Engagement der diversen Arbeitsgruppen von Eltern zu koordinieren, Verhandlungen mit Politik und Verwaltung zu führen und die rechtlichen und wirtschaftlichen Voraussetzungen zu formen.

In allen genannten Gebieten begleitete uns Dieter Biesenthal und beriet als Gründungslehrer alles mit. Dabei zeigte sich wiederum sein bescheidenes Wesen: Nie schob er sich als Gründungslehrer in den Vordergrund, sprach als echter Teamplayer von uns Dreien immer nur als Gründungskollegium. Er leitete die Konferenzarbeit des wachsenden Kollegiums einschließlich unserer personellen Entwicklung, bot Lesekreise an und beriet in der Bauplanung und anderen Gruppen mit. Schließlich konnte er 1983 seine bisherige Klasse in andere Hände übergeben und die neue, die dritte 1. Klasse der neu zu errichtenden Schule übernehmen. Als wir dann 1987 endlich unseren endgültigen Standort im Märkischen Viertel in Berlin-Reinickendorf beziehen konnten, fungierte er gegenüber der Schulverwaltung als kommissarischer Schulleiter. Zusammen mit anderen Kolleginnen richtete er an unserer Schule den Freien Christlichen Religionsunterricht mit den dazugehörigen Handlungen ein und führte seine Lesekreise fort. So gelang es ihm, pädagogisches Wirken und Kultus miteinander zu verbinden. Seine fundierten Kenntnisse der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik in Verbindung mit seinem selbstlosen Wesen bildeten in der Aufbauzeit das spirituelle und pädagogische Rückgrat unserer Gemeinschaft, ohne das ein harmonisches Gemeinschaftswirken, so wie wir es erleben durften, wohl kaum gelungen wäre.

Nachzutragen ist noch, dass er während seiner Ausbildungszeit 1955 Mitglied der Christengemeinschaft sowie 1958 Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft wurde und 1974 in die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum eintrat. Die anthroposophische Zweigarbeit war ihm bis zuletzt ein Herzensbedürfnis. In unseren Herzen wird er als ein still und pflichtbewusst wirkender, gütiger Mensch und Lehrer weiterleben, dem seine Aufgaben und das Wohlergehen anderer wichtiger waren als sein eigenes. Ich werde mich dankbar weiter an ihn und an das erinnern, was er für meine Entwicklung auf sich nahm. An einen Zufall bei seinem Unfall kann ich nicht glauben.

Helmut Anschau

Veronika Johanna Bergmann

28. 2. 1934 – 29. 3. 2024

Über allen Gipfeln
Ist Ruh',
in allen Wipfeln
spürest Du
kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur! Balde
Ruhest du auch.

J. W. von Goethe

So beginnt die Anzeige, die dem Kollegium den Tod von Veronika Johanna Bergmann meldete, unserer Klassen- und Französischlehrerin in den Jahren 1971 – 1997; sie ist am Karfreitag im 91. Lebensjahr gestorben.

Veronika Bergmann kam 1971 an diese Schule, übernahm eine 7. Klasse und führte danach 3 Klassen jeweils durch acht Jahre, das Kollegium gönnte ihr zwischendrin ein Freijahr.

Sie wurde 1934 in Dresden geboren, ihr Vater war Dr. Gerbert Grohmann, Botaniker und Waldorflehrer aus dem Erzgebirge, ihre Mutter Caroline Grohmann, Musikerin aus Tübingen. Von diesem Spannungsfeld aus Naturwissenschaft und Kunst, aber auch den zugeschriebenen regionalen Charakterzügen war für mich immer etwas in Veronika Bergmann zu spüren. Dazu kam die Akkuratess, die der französischen Sprache zugeschrieben wird, die sich auch in ihrem Kleidungsstil und ihrer Frisur ausdrückte. Neben sorgfältiger Vorbereitung ihres Unterrichts, der Unternehmungen und Klassenspiele konnte sie sehr humorvoll sein, wie ich auf Klassen-

reisen mit ihr bemerken durfte: Ihre dritte 7. Klasse war in Ibach zu einer Ski- und Orchesterfahrt. Heimlich war nachts eine Gruppe Mädchen aufgestanden, um im Tagesraum Choräle zu singen – warum Choräle, weiß ich bis heute nicht. Frau Bergmann fing sie wieder ein, brachte sie zurück in die Schlafräume. Ihres Zeichens Frühaufsteherin weckte sie die jungen Damen dann aber um 5 Uhr, schickte sie in den Gruppenraum mit der Bemerkung, dass sie jetzt fit sei für Aktivitäten. Gern gingen die Mädchen nach einer Viertelstunde Unterricht wieder ins Bett. Dieselbe Klasse spielte in der 8. Shakespeares »King Lear« und fuhr als Abschlussfahrt nach Wien, um sämtliche Musikerhäuser, natürlich den Wiener Prater und eine Aufführung von Mussorgskys »Boris Gudonow« in russischer Sprache, auf Stehplätzen in der Staatsoper zu sehen. Frau Bergmann wusste, dass sie das ihren Schülern zumuten, aber auch zutrauen konnte. Dieses Vertrauen in die Stärke der Schüler zeigte sich drei Jahre später, als diese Klasse mit Friedwart Weidringer in Lwiw ihr Sozialpraktikum machte.

Es lässt sich nicht aufzählen, beschreiben, an welchen Stellen Veronika Bergmanns Wirkkräfte heute noch spürbar sind, sei es in ihren Schülern, die Eltern an dieser Schule sind, in ihrem Sohn, und was sie gemeinsam mit ihrer Mutter, die das Gruppengeigen initiiert hat, und ihrer Schwester Katharina Grohmann, die als Klassen- und Musiklehrerin tätig war, beherzt für diese Schule getan hat.

Danke, liebe Veronika!

Jutta Gussmann
Freie Waldorfschule Freiburg-Wiehre

Cornelius Lohmann

23. 5. 1950 – 7. 5. 2024

Die Waldorfschul-Bewegung lebt, wie überhaupt die anthroposophische Bewegung, vom Enthusiasmus derer, die sie vertreten. Nicht nur, weil Rudolf Steiner immer wieder dazu ermutigt hat, sondern weil sie es so wollen und auch gar nicht anders können. Cornelius Lohmann war einer von denen, deren Enthusiasmus nie erloschen ist, ja er war geradezu die Inkarnation dieses Enthusiasmus, trug er doch das Brennen für die Sache, mit der er sich verbunden fühlte, schon in seinem Namen: Lohmann; er war der Loh-Mann.

In Volkshochschulkursen, an Elternabenden und zu festlichen Gelegenheiten oder in Gesprächsrunden zur Anthroposophie und Waldorfpädagogik gelang es Cornelius Lohmann, Eltern mit einer klaren Sprache in lebendigen Bildern zu begeistern, so dass sie wissen konnten: *Hier bin ich, hier ist mein Kind am richtigen Platz!*

Mit seinen Ausbildungsjahren 1975–77 waren es 50 Jahre bis 2015 (mit der Mentorierung bis 2020 sind es dann 55 Jahre), in denen Cornelius Lohmann als Oberstufenlehrer für Deutsch und Geschichte wirkte, auch für weitere sozialwissenschaftliche Fächer und Philosophie sowie für Latein an zwei Hannoverschen Waldorfschulen, schließlich als Aushilfslehrer, Mentor und Fortbilder auch andernorts. Seine Schüler, männliche wie weibliche, schätzten seine Begeisterung und Klarheit, ihnen bot er aber auch den antipathischen Widerpart, an dem sie sich abarbeiten und aufrichten konnten: auf die pädagogische Instanz, zu der er in ihrem Leben wurde, konnten sie sich durchgehend verlassen. Denn er war mit Leib und Seele Pädagoge, ja: ein spiritueller Erziehungskünstler und als solcher stets mit der Frage im Herzen vor ihnen stehend: *Wer bist du, was willst du eigentlich, ohne dass weder du noch ich das zunächst wissen? Worauf willst du mit dir selbst hinaus?!*

Als leidenschaftlicher Schüler Rudolf Steiners war Cornelius Lohmann doch kein »typischer Anthroposoph«. Er war Norddeutscher, in Hamburg geboren und mit Bremen verbunden, und er konnte weder malen noch ein Musikinstrument spielen, noch verfügte er über eine schön lesbare Handschrift. Und schon gar nicht raunte er mystisch oder pathetisch mit rollendem R, sondern dachte und sprach schnell, scharf und spitz, *konsonantisch*, so dass er auch ohne Mikrophon jeden Saal mit selbst leisen Worten bis in die letzte Zuhörerreihe durchdringen und somit jeder seine Worte verstehen konnte: akustisch und vom Sinngehalt her, denn er war immer glasklar und transparent in dem, was er mitzuteilen hatte. Seine geistige Heimat war die Voranthroposophie der Goethezeit, deren freigeistig-michaelische Grundhaltung er so sehr schätzte und auf die er daher immer wieder gerne zurückkam: Im Deutschunterricht, in mit den Schülern chorisches gesprochenen Zitaten und in seiner Denkart sowieso. Darin liegt wohl auch sein Ringen mit dem Christentum, das er dank Rudolf Steiner als eine Menschheits Tatsache begreifen und es im Sinne Lessings und Goethes undogmatisch auffassen, aber wenig Sinn und Geschmack an einem Kirchenchristentum finden konnte. Lessings Ringparabel war ihm der Schlüssel und Steiners Mitteilungen eine endliche Versöhnung, aber viel davon reden mochte er nicht.

Cornelius Lohmann wäre ein scharfer Intellektueller geworden, wenn Anthroposophie ihm nicht eine Metamorphose ermöglicht hätte, für die er dann, noch immer scharf genug, einzutreten bereit war. Sein Werkzeug war das Wort, das gesprochene: Denn entgegen allem, was man annehmen würde, war er kein Mann des schriftlichen Ausdrucks, obwohl er seit seiner Kindheit ein monumentaler Leser war. Sein Medium war das Sprechen, ja das Gespräch, vielleicht nicht einmal der Vortrag, sondern die Rede, die Anrede, der (stets erhoffte) Dialog. Und die Rezitation: wieviel moderne Lyrik im Geiste Michaels brachte er seinen Schülern alleine dadurch nahe, dass jeden Tag, neben dem tagespolitischen Gespräch, im Schülerchor rezitiert wurde! Ja, und selbstverständlich sprach er mit allen Klassen den Morgenspruch, man muss es eben aus einem echten Enthusiasmus heraus machen! Er war kein Selbstdarsteller wie so viele andere seines Kalibers, sondern in Bezug auf sich selbst sogar bescheiden, verletzlich – nur als Diener einer Sache wollte er hervortreten und tat dies auch stets, mit Vehemenz. Das Projekt, mit dem er sich gerade verbunden sah, war

ihm der Mittelpunkt des Universums, für den zu leben und zu arbeiten er alles andere zurückzustellen bereit war. Dafür sprach er, sprach er an, überzeugte er.

Wie viele Schüler und Schülerinnen hat Cornelius Lohmann durch seine Begeisterung an Themen herangeführt, an die sie das Leben sonst nicht herangeführt hätte? Wie vielen hat er einen Geschmack von dem gegeben, was Geschichte ist und uns in unserem Leben sein und bedeuten kann? Und wie vielen jungen Menschen hat er gezeigt, was in ihnen steckt, was aus ihnen an Kraft und Schönheit und Würde herausstrahlt, wenn sie eine Bühne betreten und dort ein Schau-Spiel wagen? Die Bühne, das Theater war, neben dem Klassenraum, der künstlerische Raum schlechthin im Leben von Cornelius Lohmann. Dem Gesamtkunstwerk Theater mit seinem Herzstück des sprechenden und sich bewegenden Menschen galt seine Leidenschaft von seinem ersten eigenen Schüler-Stück als Regisseur und Darsteller 1965 an einem Bremer Gymnasium bis hin zum letzten Theater-mit-Text-in-der-Hand für Senioren kurz vor seinem Tod. Etwa 55 Theaterstücke in 62 Jahren hat Cornelius Lohmann als Regisseur oder wesentlicher Mitgestalter auf die Bühne gebracht und damit auch als Lehrer an einer Waldorfschule gezeigt, welche moralischen Kräfte ein entsprechend geführtes Schülertheater im Menschen wecken kann. Und nur weil es ihm immer um eine Sache ging, nie um l'art pour l'art, ist er Lehrer geworden und nicht als Registern am deutschen Theaterhimmel erschienen – wobei er ja am *eigentlichen* Theaterhimmel eben doch ein ganz heller Stern geworden ist, fernab vom eitlen Betrieb staatsfinanzierter Künstlichkeiten und ganz im Sinne der Menschen-Bildung.

Mit Cornelius Lohmann hat wieder einer aus der Generation von Waldorflehrern die Erdenwelt verlassen, die noch ungeachtet aller Finanzen und persönlichen Befindlichkeiten ihr gesamtes Leben den Schülern zu opfern bereit waren. Zusammen mit seiner innig geliebten Ehefrau Heide-rose hat er das gekonnt und dennoch eine eigene Familie mit vier Kindern und einem Gastkind gegründet. Die Seelen der wie Cornelius 1950 Geborenen konnten das noch, die Seelen der um 1970 herum Geborenen nur mit Mühe, die Seelen der um 1990 herum Geborenen eher nicht mehr. Das alles hat seine guten und seine schlechten Gründe und ist des Nachdenkens wert. – Ein Leben wie das von Cornelius Lohmann mit all seinen Schauspielen, Klassenfahrten, Auseinandersetzungen in Konferenzen, mit

all seinen Begegnungen mit von ihm meist hoch geschätzten Menschen (er brannte immer auch für das und würdigte, was andere konnten!), all den lebenslang gepflegten Freundschaften, all seinen Gesprächen und helfenden Worten, auch Taten; mit all seinem Lachen über sich selbst und andere, all seinen messerscharfen Klarstellungen in Sachfragen, seinen Streits aber auch um die jeweilige Sache, nach denen man gleich wieder weiter mit ihm im Gespräch sein konnte, mit seinen auch ruhigen Treffen mit Freunden, um Literatur oder Filme gemeinsam anzuschauen und sich darüber auszutauschen oder auch um gemeinsam meditativ zu arbeiten; ein solches reiches Leben strahlt uns aus der Äthersphäre entgegen und bildet ein Tableau, vor dem wir ehrfürchtig stehen und: danke sagen. Und mit Lessing (*Erz. d. Menschengeschlechts*, § 100): »Verloren? – Und was habe ich denn zu versäumen? Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?«

Jens Göken (Sorsum)

Michael Lachner

20. 11. 1948 – 18. 11. 2024



Ein ganz persönlicher Rückblick

Als ich Michael Lachner kennenlernte, begann für mich gerade die 12. Klasse. Er wurde uns Schülern bei der Jahresanfangsfeier als neuer Klassenlehrer vorgestellt, und ich sehe ihn noch auf der Bühne im alten Festsaal: Langes Haar, Dreitagebart, verblichene Jeans – so unwaldorfig und cool und jung in den frühen 70er Jahren, wie man es sich damals von unserer Lehrerschaft kaum vorstellen konnte! Da er noch fremd in Nürnberg war, nahm sich meine Klasse seiner des Abends ein wenig an, und bald entdeckten er und ich unsere gemeinsame Schwäche für das Billardspielen und den FC Bayern München, dessen legendären Europacup-Endspielsiegen wir zu zweit vor seinem verschneiten kleinen schwarzweiß-Fernseher entgegenfieberten. Bei anderer Gelegenheit beantwortete er mir meine ersten Fragen zur Anthroposophie in einer Weise, welche die Weichen für meine Zukunft setzte. Es sollte nicht seine letzte Prägung in meinem Leben bleiben.

Den Herrn Lachner kannten zuletzt viele. Sechs Klassen hatte er geleitet, ungezählte Elternhäuser darüber hinaus beraten, neue Kollegen betreut, Seminaristen ausgebildet. Als er 2011 aus dem Lehrerkollegium ausschied und »nur« noch im Lehrerseminar arbeitete, wusste kaum einer unter den Kollegen noch, wie ein Verwaltungsrat ohne ihn aussah. Das Vertrauen in ihn als Person war sehr groß – bei Kollegen, bei Eltern und Schülern. Schulen ohne Direktor brauchen solche Lehrer, denen man es anfangs oft nicht ansieht, dass sie einmal *als Menschen* für die ganze Schule stehen werden.

Von wo kam Michael Lachner zu uns? 1948 wurde er in Österreich geboren, am Rande einer kleinen Stadt, als Sohn eines Schuldirektors. Dieser betrieb ein Internat für Kinder mit leichter bis schwerer Behinderung, umgeben von Bauernhöfen und Natur: Eine "gnadenlos schöne Jugend" hatte Michael. Er strotzte vor Lebenskraft und -freude, spürte die Härten der Nachkriegszeit nicht bewusst, sondern pflegte unbefangenen Umgang mit den sowjetischen Besatzungssoldaten, verbrachte endlos viel Zeit in der Natur, spielte, ohne Schaden zu nehmen, mit im Wald gefundenen Waffen, erlebte viel Musik als Mitglied des Kirchenorchesters. Schon mit 16 Jahren wusste er, dass er einmal Lehrer werden würde. Der Vater sah in ihm seinen Nachfolger und setzte den Teenager sogleich im Unterricht seiner Schule ein. – Anschaulich und bildhaft sprechen lernte Michael bei den »Sonderschülern« sozusagen von alleine.

Früh schloss Michael Lachner sein Studium ab, jedoch schlug er das Stellenangebot seines Vaters zu dessen großer Enttäuschung aus. Er plante erst einmal eine Weltreise, hinaus aus der Enge des Heimatortes. Die Reise endete in Dornach, wo er am Goetheanum »hängen blieb«. Zwei Jahre lang war er technischer Mitarbeiter an der Bühne, sah den Faust 27mal, sah die Mysteriendramen, trat der anthroposophischen Gesellschaft bei. Sein Berufsziel wurde noch klarer: Waldorflehrer! Seine spätere Frau lernte er in Dornach kennen, und dann begegnete er den »Headhuntern« der Nürnberger Rudolf-Steiner-Schule, die ihn so lange baten, bis er 1973 zu einem Vorstellungsgespräch nach Nürnberg kam und vollends überzeugt war. Seine Mentorin wurde Alma Schmidt, und er übernahm die 1. Klasse – mit sehr wenig Ausbildung nach heutigen Maßstäben, dafür mit viel Schwung, Freude, Unschuld. So etwas ging damals auch mit wenigen Zeugnissen; das Vertrauen Aller war Fundament genug. Schon 1975 sah er sich unversehens in die Selbstverwaltung hineingezogen, die verschiedensten Aufgaben wurden ihm seitdem übertragen.

Andere neue Lehrer kamen hinzu, es folgte der »Aufstand der Jungen« – diese suchten sich eigene Vorbilder, fanden sie z. B. am NPI bei Lievegoed in Holland, versuchten in Nürnberg alte Strukturen zu öffnen, die Schule weniger hierarchisch und offener zu machen. Diesem Anliegen war Michael Lachner noch bis zum Ruhestand treu: Trotz des besonderen

Gewichts seiner Stimme (nach 18 Jahren im Verwaltungsrat!) blieb er ein Verteidiger der kollegialen Selbstverwaltung und wehrte den manchmal bequemen oder ängstlichen Ruf nach direktoralen Strukturen konsequent ab. Seine letzten Jahre im Verwaltungsrat durfte ich als Anfänger gemeinsam mit ihm erleben, und was ich da von ihm lernte, hat mich nochmal zutiefst geprägt, als Verwaltungsrat und als Mensch.

Die Spuren seines Wirkens an der Schule waren bei seinem Ausscheiden so zahlreich, so breit gestreut und leise gesetzt, dass man sie leicht schon wieder für Normalität halten mochte und heute vielleicht nicht mit seinem Namen verbindet. Jedoch könnte ich mir unsere Schule ohne seine Prägungen gar nicht mehr vorstellen.

Seinen Ruhestand füllte vor allem die Fürsorge für seine gewachsene Familie, und seine Lebens-Schwerpunkte lagen nicht nur in Nürnberg, sondern auch in Finnland durch die Verbindung mit der Familie seiner geliebten Frau Marketta. Deren Verlust im Januar 2021 traf ihn tief.

Im vergangenen Sommer erhielt er nun seine eigene, schlimme Diagnose. Er kämpfte mutig gegen die Erkrankung an, was ihn letztlich aber mehr Kraft kostete, als sein Körper noch aufbringen konnte. So wurde er in der Nacht zum 18. November 2024 im Beisein seiner beiden Kinder erlöst und tat in großem inneren Frieden den letzten Schritt in die geistige Welt.

Peter Hohage (ehem. Schüler/Lehrer)

Erich Heinermann

11. 10. 1942 – 25. 11. 2024



Als die Rudolf-Steiner-Schule Nürnberg 1946 ihren Betrieb aufnahm, war Erich vier Jahre alt. Geboren wurde er am 11. 10. 1942 im Banat, ein multiethnisch besiedeltes Gebiet im heutigen Länderdreieck zwischen Ungarn, Serbien und Rumänien, das vom Deutschen Reich unter der nationalsozialistischen Führung beherrscht war. Nach der Befreiung von der nationalsozialistischen Diktatur brachte die Vertreibung und

Flucht der Deutschen aus dem Banat die Familie in die Nähe von Wien. Hier verbrachte er auch seine Kindheit und Jugend. Mit 17 Jahren legte er sein Abitur ab und begann an der Universität von Wien das Studium in den Fächern Deutsch, Geschichte und Philosophie, mit den Nebenfächern Latein und Kunstgeschichte. Bereits mit 22 Jahren promovierte er im Fach Geschichte und legte ein Jahr später das 2. Staatsexamen für das gymnasiale Lehramt ab.

Zwischen 1965 und 1967 unterrichtete Herr Dr. Erich Heinermann an einem Gymnasium in Wien und arbeitete nebenbei als Lektor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität. Zu dieser Zeit wurde aber auch seine wohl bedeutendste biographische Weiche gestellt, die ihn auf die Geleise der Waldorfpädagogik leitete. Er lernte nämlich die ehemalige Waldorfschülerin und seine spätere Frau Elisabeth Weißert kennen, deren Vater Mitgründer und Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen und auch Generalsekretär der Anthroposophischen Gesellschaft war. Ernst Weißert hatte als junger Mann noch Gelegenheit, Vorträge Rudolf Steiners zu hören. Auch die Heinermanns wurden später Mitglieder des Nürnberger Zweiges.

Neben der Pädagogik reizte Erich Heineremann an der Waldorfschule damals aber vor allem auch, dass im Rahmen der kollegialen Selbstverwaltung nicht nur den Schülerinnen und Schülern sondern auch den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben wird, sich ganzheitlich zu entwickeln. Dass er dann im Herbst 1967 schließlich an der Nürnberger Rudolf-Steiner-Schule seine Arbeit als Lehrer aufnahm, verdankten wir neben seiner Vorliebe für den süddeutschen Raum vor allem seinen Begegnungen mit bestimmten Menschen wie Herrn Dr. Bauer, Herrn Dr. Galsterer, Frau Wolf und Frau Schulz. Sie vermittelten ihm den Eindruck von Solidität und Kompetenz, und waren letztendlich ausschlaggebend dafür, die Angebote von anderen süddeutschen Waldorfschulen abzulehnen.

Lehrer macht Schule

So kam es, dass unsere Schülerschaft im September 1967 einen jungen Lehrer von noch nicht 25 Jahren begeistert empfangen hat. Die Jugendlichen erlebten einen sympathischen, verbindlichen und kompetenten Menschen, der ihnen stets zugewandt war und sie ruhig aber bestimmt mit seiner sonorigen Stimme ansprach. Er übernahm die Klassenbetreuung der 9. Klasse und unterrichtete die Fächer Deutsch, Geschichte, Kunst und Latein in der gesamten Oberstufe. Im Abiturbereich betreute er die Prüfungsfächer Deutsch und Geschichte bis in die Neunzigerjahre hinein.

Hier an unserer Schule setzte Herr Dr. Heineremann auch bald inhaltliche und über den Unterricht hinausgehende Schwerpunkte. Als leidenschaftlicher Skifahrer führte er in der 9. Klasse das Skilager ein, das dann später im Zuge eines gewandelten Umweltbewusstseins durch das heutige Forstpraktikum abgelöst wurde. Er war es auch, der in der 12. Klasse mit den Kunstfahrten begann, die heute zum Standardrepertoire unserer Schule gehören. Anfangs führten diese Fahrten meist nach Wien, später aber auch in Städte wie Prag, Amsterdam, Florenz und Rom. Als weiteres wichtiges Element der Waldorfpädagogik belebte er das Theaterspiel in der 12. Klasse neu. Bereits in seinem 2. Jahr in Nürnberg inszenierte er Werfels »Jakobowsky und der Oberst« und führte dann Jahr für Jahr das Klassenspiel weiter.

Sein Ergreifen auch traditioneller Elemente der Waldorfpädagogik war aber nie gleichbedeutend mit starrem Festhalten und Festklammern. In

den 90er Jahren gab er nach und nach die Abiturprüfungsfächer Deutsch und Geschichte an jüngere Kollegen ab und begann sich in neue Betätigungsfelder einzuarbeiten. Er rief beispielsweise den Philosophieunterricht in der 11. Klasse ins Leben, übernahm Freien Christlichen Religionsunterricht und wuchs auch immer mehr in die Kunstbetrachtungsepochen hinein. Auch dieser Impuls besteht mit der Ethik als Teilbereich der Philosophie fort, die seit längerem sowohl beim Realschulabschluss als auch im Abitur etabliert ist und im Zuge des G9-neu eine Aufwertung zum Leistungsfach erfuhr.

Mit 30 Schulleiter 30 Jahre lang

Herr Dr. Erich Heineremann hat unser Schulleben auch jenseits seiner Unterrichtstätigkeit stark mitgeprägt. Als 30-jähriger übernahm er das Amt des Schulleiters im Jahre 1972 von Herrn Dr. Galsterer und behielt es über einen Zeitraum von 30 Jahren hinweg. Damit gehörte er zweifellos zu den dienstältesten Schulleitern in Bayern. Freilich ist die Rolle des Schulleiters an einer Waldorfschule etwas anderes als die eines Direktors an einer staatlichen Schule. Der staatlich zu genehmigende Schulleiter wird vom Kollegium benannt und vertritt generell die Schule nach außen: er ist Ansprechpartner aller Schulbehörden, vom Schulamt über die Regierung bis hin zum Kultusministerium, er ist zuständig für alle schulrechtlichen Fragen und hat die Schule als Ganzes zu verantworten. Nach innen agiert er als Mitglied der Schulleitungskonferenz als Gleicher unter Gleichen.

Als erster Vertreter der Schule führt der Schulleiter auch die entsprechende Korrespondenz und ist verpflichtet an den Tagungen der Schulaufsicht teilzunehmen. Beaufsichtigt wird er direkt von dem oder der Ministerialbeauftragten der Gymnasien in Mittelfranken, die direkt dem oder der Kultusministerin unterstellt ist. Im Bereich der Grundschule arbeitet er mit dem Direktorium des Staatlichen Schulamtes der Stadt Nürnberg zusammen. Eine der weiteren Aufgaben von Herrn Dr. Erich Heineremann war es damit auch, den Ablauf der Abiturprüfungen in Zusammenarbeit mit einer staatlichen Betreuungsschule zu regeln. Hier ließ sich erleben, wie hilfreich und entbürokratisierend seine langjährigen Erfahrungen, seine persönlichen Kontakte und sein guter Ruf bei diesen Gesprächen gewirkt und zum Wohl unserer Schülerinnen und Schüler beigetragen haben.

Und falls es einmal zu Meinungsdivergenzen gekommen ist, was glücklicherweise sehr selten vorkam, so konnte man sich getrost auf das diplomatische Geschick von Herrn Dr. Heineremann verlassen, der solche Probleme einvernehmlich zu lösen vermochte.

In seine 30-jährige Amtszeit fielen natürlich auch eine ganze Reihe von Schulreformen. So ist es beispielsweise ein Verdienst von Herrn Dr. Heineremann, dass die Rudolf-Steiner-Schule Nürnberg im Jahre 1978 die erste Waldorfschule in Deutschland war, die das Kollegstufensystem in der Oberstufe eingeführt hat. Mit dieser Reform hat sich die Zahl unserer Abiturientinnen und Abiturienten von 20–25 auf 45–50 verdoppelt. Dies zu ermöglichen bedurfte der Abschaffung des Pflichtfachs Latein – mitgetragen vom Lateinlehrer Heineremann. Er konnte das Wohl des Schulganzen über seine eigenen Präferenzen stellen, selbst wenn es um die eigenen Unterrichtsfächer ging, für die jeder Lehrer immer besonders brennen muss.

Abgesehen von der Außenwirkung und der zu tragenden Letztverantwortung ist der Schulleiter an der Waldorfschule einfach ein Kollege: Er ist in erster Linie Pädagoge, wenn auch mit einem etwas reduzierten Deputat. Erich Heineremann ist es jedoch gelungen, auch in der Innenwirkung ein Schulleiter im positivsten Sinne zu sein. In dieser Rolle trat er nicht als Direktor auf, der Anweisungen erteilt, sondern eher als Mediator, der es verstanden hat, Interessenskonflikte und Meinungsverschiedenheiten im Kollegium auszugleichen. So brachte er nicht selten nach hitzigen Diskussionen in den Konferenzen dann gegen 21.55 Uhr mit der letzten Wortmeldung noch neue Aspekte ein, die alle Teilnehmer wieder auf den Boden brachten und einen versöhnlichen Ausgang der Konferenz sicherten. Mit seiner Besonnenheit und seinem diplomatischen Geschick trug er besonders zum Gelingen des kollegialen Miteinanders bei. Auch war er dem Kollegium höchst willkommen, wenn es darum ging, Ansprachen zu übernehmen. Ob es dabei um die Einleitung zu den Weihnachtsspielen, Anfangs- und Abschlussfeiern oder generell um öffentliche Reden ging: Erich Heineremann war der Mann am Rednerpult, von dem sich das Kollegium repräsentiert fühlte.

Ein letzter wichtiger Bereich, in dem Herr Dr. Heineremann gewirkt und Maßstäbe gesetzt hat, ist sein überregionales Engagement für die Waldorfbewegung. Über einen Zeitraum von 20 Jahren hinweg war er der Vertreter Bayerns im Bundesvorstand. Ebenso war er Mitbegründer der

Landesarbeitsgemeinschaft der bayerischen Waldorfschulen. Man hätte ihn zur damaligen Zeit als unseren ständigen Vertreter im Kultusministerium bezeichnen können, wenn es um Schulgründungen ging oder wenn es galt, die Anliegen der Waldorfschulen nachvollziehbar zu machen und deren Ansehen zu erhöhen.

Mit viel persönlichem Einsatz übte er dieses überregionale Engagement mit Freude aus und führte es auch noch nach seinem Dienstende an der Schule fort. Er leitete die Landesarbeitsgemeinschaft geschäftsführend einige Jahre weiter und vertrat in dieser Funktion die bayerischen Waldorfschulen auch weiterhin als wichtiger Repräsentant unserer Schulbewegung.

In unseren Konferenzen am Donnerstag gedenkt das Kollegium der Todestage seiner Verstorbenen. Zu diesen Menschen, die über die Schwelle getreten sind, gehört mit Herrn Dr. Erich Heinermann nun ein weiterer, der sich in ganz besonderer Weise mit der Rudolf-Steiner-Schule Nürnberg verbunden hatte. Sein Geist wird weiter wirken – Liebe strahlend.

*Karl-Heinz – Charly – Schwab
Klaus-M. Seel*

Christa Nohara-Kühn

11. 5. 1941 – 21. 1. 2025



Eine »Ente« fährt langsam auf den Schulhof. Im Innern viele fröhliche Kinder, und am Lenkrad die Klassenlehrerin. Auf dem morgendlichen Weg zur Leopoldstraße hatte sie am Straßenrand einige ihrer Schüler aufgesammelt und nahm sie die letzten Meter bis auf den Schulhof mit. Nun hat die Lehrerin Christa Nohara-Kühn die irdischen Gefilde verlassen. Sie verstarb am 21. Januar 2025.

Frau Nohara-Kühn, geboren am 11. Mai 1941, hat zwischen 1972 und 2004 an unserer Schule als Klassenlehrerin unterrichtet, begleitete also mehrere Durchgänge von der 1. bis zur 8. Klasse. Sie war bekannt dafür, dass sie ihren Schülern eine bewundernswerte musikalische Bildung schenkte. Durch anspruchsvolle Projekte – ich denke unter anderem an Mozarts Zauberflöte und Schuberts Winterreise – trug sie wesentlich zum Ruf der Schule als künstlerisch-geprägten Ort bei. Doch persönlich stellte sie sich ungern zur Schau. Ihre Interessen waren breit gefächert, so konnte sie ihre Schüler ebenso für andere Fächer und Projekte begeistern. Die ehemaligen Schützlinge schauen in der Regel mit großer Dankbarkeit auf ihren Unterricht zurück. Wer überraschenderweise während des Geschichtsunterrichtes über die alt-indische Zeit in den Klassenraum kam, konnte sehen, wie die schmale Gestalt der Lehrerin, sonst auffallend mit ausgeprägten, energischen Bewegungen, hier mittels Sprache und ehrfürchtiger Körperhaltung die ganze Klasse in eine Atmosphäre mitnahm, wie sie in der damaligen Zeit geherrscht haben mag.

Ihre quasi natürliche Fähigkeit, in Bildern zu denken, kam auch den Eltern in den Elternabenden zugute. Die menschenkundlichen und pädagogischen Grundlagen der Epochen wurden zugänglicher.

Frau Nohara-Kühn hatte großes Vertrauen in ihre Schüler. Als in der Mittelstufe ein Besuch des ehemaligen Konzentrationslagers (KZ-Gedenkstätte Dachau) bevorstand und eine besorgte Mutter auf Grund des Alters der Schüler fragte: »Ist dies nicht zu früh?«, bekam sie zur Antwort: »Meine Schüler sind stark, sie werden das schon verkraften«. Die Lehrerin scheute sich nicht, gelegentlich eine Mit-Lernende in ihrer Klasse zu sein. Ich denke dabei z. B. an Malstunden unter fremder Anleitung. Und was sie durch gelegentliche Präsenz im Französisch-Unterricht aufnahm, vertiefte sie in ihrer Rentenzeit in langjährigen Sprachkursen. Die Bretagne und Zentralfrankreich waren zu beliebten Urlaubsorten geworden.

Es würde ihr nicht gefallen, wenn ich ihre Großzügigkeit erwähne. Einzelne Schüler, konnten sie nicht an den Klassenreisen teilnehmen, bekamen von ihr finanzielle Unterstützung. Sie trug zudem eine tiefe, unabhängige, christliche Religiosität in sich, übernahm in all den Jahren den frei-christlichen Religionsunterricht in ihren Klassen und sorgte für die dazugehörige kultische Handlung.

Durch das Rentenalter hindurch bewahrte sie sich ihre Offenheit und jugendliche Frische. Begeistert erzählte sie nach Reisen und Spaziergängen von der Blumenwelt der Schweizer Alpen oder den Frühlingsblühern im Nymphenburger Park. War es, noch vor ihrer Krankheit, schon ein Schicksalswink, dass sie sich in dem Lesekreis ehemaliger Kollegen entschied für die Kenntnisnahme der Vorträge von Rudolf Steiner in dem Band »Das Leben nach dem Tod«? Wir denken an sie in einer offenen Zukunft.

Ruth Braun-Rodenacker

BUCHBESPRECHUNGEN

Lesen als Kunst: Literaturdidaktik in der Waldorfpädagogik

Subjektbildung durch ästhetische Erfahrung
im Jugendalter

von Philipp Kleinfurher

Budrich Academic Press, Leverkusen, 2024

261 Seiten · 14,8 x 21,0 cm · Paperback

ISBN 978-3-96665-092-2 · 38,00 Euro



»Wir müssen das Besondere untersuchen, um zum Allgemeinen zu gelangen.« – Mit diesem Diktum Charles Taylors markiert Philipp Kleinfurher ziemlich zu Anfang seiner Dissertationsschrift die Subjektauffassung der Romantik, um die und ihr Fortwirken es ihm in seinem großen Bogen vom Subjekt- bzw. Ichbegriff der Frühromantik, dessen Fortsetzung in der Rezeptionsästhetik und in der Waldorfpädagogik bis hin zur aktuellen Literaturdidaktik geht.

Dieses Zitat Taylors dient Kleinfurher dazu, prägnant den romantischen Subjektbegriff zu charakterisieren, wonach das Ich als Fragment, als per se Unfertiges und mithin fortwährend werdendes aufgefasst wird. Es könnte aber zugleich als Motto für Kleinfurhers methodisches Vorgehen dienen: Gleich den von ihm als säkularisierte Epiphanien bezeichneten Evidenzerlebnissen, die durch literarische Erfahrungen ermöglicht werden, treten auch in seiner eigenen Darstellung die Allgemeinbegriffe im Zusammenklang der vielfältigen Erscheinungen des Besonderen zutage. Oder, um es im Sinne eines weiteren »roten Fadens« von Kleinfurhers Arbeit zu formulieren: Aus der Peripherie eines reichen und resonanten Weltbezugs bildet sich im Zentrum ein konsistenter Begriffszusammenhang.

In einer ersten Perspektivierung seiner Forschungsfrage (Kap. 2: Ausgangsfragestellung und der fragmentarische Subjektbegriff als Bezugspunkt der Selbstkonstituierung im Rezeptionsprozess von Literatur) geht es dem Autor darum, anhand von zeitlich zwischen dem 18. und dem 21. Jahrhundert situierten geistigen Referenz-

punkten Varietäten sowie Kontinuitäten zwischen dem Begriff eines fragmentarischen Subjekts, wie er in der Frühromantik geprägt wurde, und verschiedenen aktuellen Ansätzen der Subjektkonstituierung aufzuzeigen. Aus dieser Betrachtung leitet sich eine erste Begründung des rezeptionsästhetischen Ansatzes ab: Indem sich das Subjekt als fragmentarisch, vorläufig und hybrid erlebt, ist es zur aktiven, schöpferischen Selbstgestaltung aufgerufen, will es nicht zur bloßen Gewordenheit verurteilt erscheinen.

Als erhellend in Bezug auf die Gegenwart erweist sich hier für Kleinfurher ein Subjektbegriff, wie ihn etwa Reckwitz vertritt, der das moderne singuläre Subjekt einerseits als selbstwirksames Zentrum seines Handelns und andererseits als kontingent bzw. als übergeordneten Mustern Unterworfenen beschreibt. Speziell in dem ersten Aspekt, der spezifischen Offenheit und Hybridität des modernen Subjekts, sieht Kleinfurher ein Fortwirken des romantischen Subjektbegriffs, in der ästhetischen Subjektivität dessen genuine Äußerungsform. In dieser liegt bereits der Kern von Kleinfurhers Auffassung von Rezeptionsästhetik, indem er in der schöpferischen Aktualisierung eines Gegebenen einen Akt der Selbstkonstituierung erblickt.

Schon hier wird die pädagogische Relevanz der Fragestellung transparent gemacht: Die beschriebene Selbsterfahrung der Fragmentiertheit und Unabgeschlossenheit, aber auch der unabsehbaren Potentialität entspricht in besonderem Maße der Erfahrung der Adoleszenz. Ein rezeptionsästhetischer Umgang mit Texten offenbart sich bereits an dieser Stelle als der jugendlichen Entwicklungssituation entsprechende literaturpädagogische Vorgehensweise.

Als fruchtbar erweist sich für Kleinfurher hier Wolfgang Isters Begriff der Leerstelle, die durch die Rezipierenden produktiv zu füllen sei. Die ästhetische Qualität von Texten, so führt Kleinfurher aus, erweist sich im Vorhandensein von solchen Leerstellen, die einen Freiraum für eine selbsttätige Erschließung schaffen – das Fehlen von Leerstellen hingegen qualifiziert einen Text als stereotyp, potenziell manipulativ und propagandistisch. – Wie nebenbei wird hier bereits eine aktuelle Aufgabe des Literaturunterrichts angesprochen: die Schulung eines kritischen Bewusstseins, aber auch eines ästhetischen Empfindens für die Erscheinungsformen von Suggestion und Manipulation.

Eine weitere fruchtbare und auch heute noch zukunftsweisende Fortentwicklung der frühromantischen Rezeptionsauffassung zeigt Kleinfurher anhand von Walter Benjamins an der Frühromantik entwickeltem Begriff der Kunstkritik auf: Kritik sei nicht nur als rationale Dekonstruktion aufzufassen, sondern habe, sofern sie sich auf Poesie beziehe, selbst poetisch zu verfahren und stehe insofern höher als das von ihr kritisierte Werk, als sie seine schöpferische Aktualisierung darstelle – eine dialektische Auffassung von Kritik, die nicht nur, wie Kleinfurher zeigt, wegweisend ist für die Ausformulierung rezeptionsästhetischer Ansätze im 20. Jahrhundert, sondern die auch eine wesentliche pädagogisch relevante Implikation enthält: In ihr ist eine Abkehr von autoritativ verfochtenen Deutungsansprüchen der Lehrpersonen angelegt, geht es beim Verstehen von Literatur doch nicht um die »richtige Interpretation« eines feststehenden Sachverhalts, sondern um dessen schöpferische Fortentwicklung.

Im folgenden Hauptkapitel (Kap. 3: Rezeptionsästhetik der Frühromantik) lässt der Autor in einer facettenreichen Darstellung der Kritik von Johann Gottlieb Fichtes

genial einseitigem Subjektbegriff insbesondere durch Novalis und Friedrich Schlegel die Frühromantik überzeugend als Entstehungsmoment der Rezeptionsästhetik »avant la lettre« in Erscheinung treten: Novalis und Schlegel erweitern Fichtes Auffassung des Ich als Selbstsetzung, indem sie dieses als zugleich Erfundenes und Gefundenes begreifen, d. h. sie fügen Fichtes selbstschöpferischem »Ich des Bewusstseins« als Komplement ein ihm vorgängiges (peripheres) »Ich des Seins« hinzu, das Wahrnehmung, Gefühl, Intention und Gedanke in noch ungeschiedener Einheit enthält.

Damit ist die Brücke geschlagen zur romantischen Rezeptionsästhetik, stellt sich diese doch als Einfühlung in den zunächst fremden Seinszusammenhang eines literarischen Textes und dessen kreative Fortentwicklung dar. Kleinfurter erläutert dies u. a. anhand zweier für die frühromantische Literatur leitenden Textgattungen, dem Fragment und dem Roman: Das Fragment setze durch seine Unvollständigkeit per se einen aktiv-konstruktiven Wahrnehmungsakt und durch seinen eminenten Zukunftsbezug – Novalis bezeichnete seine Fragmente u. a. auch als Sämereien – produktive Einbildungskraft voraus. Der Roman ermögliche Fähigkeits- und Organbildung im Akt seiner Rezeption, berge er doch das Leben selbst in dramatisierter Form. Wie Friedrich Schlegel mit dem Bild der Entschleierung zum Ausdruck bringt, laden poetische Texte zur Offenbarung ihres Gehaltes durch produktive Aktualisierung ein. In diesem schöpferischen Rezeptionsvorgang fallen Subjekt und Objekt in eins, wodurch nicht nur der Text, sondern auch die lesende Person eine Transformation erfährt.

Indem er mit Novalis Bildung als eigentliche Menschwerdung durch Selbstverwandlung begreift, kann Kleinfurter auf dieser Grundlage die romantische Rezeptionsästhetik in einem nächsten Schritt überzeugend als Ausdruck einer pädagogisch-propädeutischen Haltung stark machen und dadurch den Übergang zur eigentlich pädagogischen Betrachtung ebnen.

In einem weiteren Hauptkapitel (Kap. 4: Waldorfpädagogische Rezeptionsästhetik von Literatur) geht Kleinfurter auf verschiedenen Ebenen den anthropologischen und epistemologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik nach, um aus ihnen eines ihrer allgemeindidaktischen Prinzipien, die Phasengliederung des Hauptunterrichts, zu begründen und dieses unter dem Gesichtspunkt der Rezeptionsästhetik zu konkretisieren.

Zunächst knüpft Kleinfurter an die Fichte-Rezeption des jungen Rudolf Steiner und an seine erkenntnistheoretischen Frühschriften als Grundlagen seiner pädagogischen Anthropologie an. Interessanterweise versteht er dabei Steiners erkenntnistheoretische Unterscheidung zwischen Wahrnehmung und Begriff als Spielart des rezeptionsästhetischen Ansatzes, indem er die Wahrnehmung als das fragmentarisch Gegebene auffasst, das einer produktiven Umwandlung in Gestalt seiner begrifflichen Erfassung bedarf. Diese unerwartete und zugleich schlüssige epistemologische Zuordnung setzt Kleinfurter sodann in Beziehung zu den verschiedenen Gliederungsphasen des Hauptunterrichts, die damit auch als Stadien eines rezeptionsästhetischen Vorgangs bzw. der ästhetischen Selbstbildung durch Lesen beschrieben werden: Den von Steiner in seinen Vorträgen zur »Allgemeinen Menschenkunde« als »Schluss« bezeichneten Unterrichtsschritt setzt Kleinfurter in Beziehung zum rezeptionsästhetischen Stadium der Wahrnehmung des Textes als einem Gegebenen, die von Steiner

als »Urteil« bezeichnete Unterrichtsphase mit dem Stadium der Anverwandlung des Gelesenen und Vermittlungsprozess zwischen Sinnlichem und Geistigem, die am Folgetag stattfindende Phase der »Begriffsbildung« mit der individualisierenden Durchdringung und Neuschöpfung des Gegenstandes bzw. dessen »Verleiblichung«, durch die er zum impliziten, habitualisierten Fähigkeitsbestand wird.

Fundiert durch Baumgartens Einordnung der Ästhetik als mittleren Zustand zwischen Kunst und Wissenschaft bzw. als deren dialektische Steigerung und gestützt durch Walter Benjamins Begriff der Aura sowie Gernot Böhmes Begriff der Atmosphäre, welche beide ein Oszillieren zwischen Sinnlichem und Geistigem bezeichnen, verortet Kleinfischer die für die Rezeptionsästhetik zentrale ästhetische Erfahrung schwerpunktmäßig in der mittleren Phase des Unterrichts, welche der Urteilsbildung vorbehalten ist. Indem er mit Rudolf Steiners »antiplatonischem« Schönheitsbegriff das Schöne als Ideell-Werden des Sinnlichen auffasst und diesen Vorgang als Kern der ästhetischen Erfahrung begreift, stellt sich für ihn der mittlere und vermittelnde Urteilsprozess als das Zentrum des waldorfpädagogischen Bildungsprozesses dar, weshalb er diese Pädagogik auch schlüssig als »Pädagogik der Mitte« bezeichnet.

Diese »Pädagogik der Mitte« wird im Weiteren konkretisiert als fortwährende Vermittlungsgeste in einem Freiheitsraum ästhetischer Erfahrung: zwischen Ich und Welt (bzw. zentrischem und peripherem Ich), zwischen Identifikation und Alterität, zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Zugängen, zwischen dem literarischen Werk und biografischen Fragen etc.

Schließlich legt Kleinfischer das Augenmerk noch auf die Lehrperson und ihre Verantwortung im Bildungsprozess. Dies erfolgt zum einen anhand des auf Steiner zurückgehenden und von Frank Steinwachs neu erschlossenen Konzepts der »latenten Frage«, zum anderen anhand des Konzepts der Liminalität und Transformation. Indem Kleinfischer in dem Eingehen von Lehrpersonen auf latent bleibende existenzielle Fragen der Jugendlichen einen zentralen Aspekt pädagogischer Mäeutik erblickt, weist er indirekt den Lehrpersonen eine wesentliche Funktion in einem weit gefassten rezeptionsästhetischen Vorgang zu: Sie haben in ihrer Vor- und Nachbereitung des Unterrichts nicht nur ihre eigene Rezeptionshaltung, sondern auch die möglichen Haltungen und Dispositionen der Jugendlichen einzubeziehen – ein Umstand, aus dem Kleinfischer gegen Ende seiner Ausführungen (in Kap. 6) einen eigenen Ansatz des pädagogischen Lesens als künstlerische Tätigkeit entwickelt.

Als Konzept der Liminalität und Transformation fasst Kleinfischer einen bewussten und pädagogisch verantwortlichen Umgang mit der Adoleszenz und ihren Grenz- und Krisenerfahrungen auf. Auch hier kommt den Lehrpersonen eine zentrale Rolle zu, die Kleinfischer konkretisiert an spezifischen Entwicklungsaufgaben, die gemäß den curricularen Vereinbarungen der Waldorfpädagogik in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen gestellt werden. Er lässt diese plastisch werden an rezeptionsästhetischen Ansätzen zur Behandlung zentraler Lektüreinhalte der Oberstufe.

Ein weiteres Hauptkapitel (Kap. 5: Rezeptionsästhetik in zeitgenössischer Literaturdidaktik) widmet sich umfänglich verschiedenen aktuellen explizit oder implizit rezeptionsästhetischen Ansätzen in der Literaturdidaktik und setzt diese in Beziehung zum Subjektbegriff der Frühromantik sowie zu den Ansätzen der Waldorfpädagogik.

Offenkundig und explizit ist der Bezug zur Rezeptionsästhetik bei den handlungs- und produktionsorientierten Verfahren der Literaturdidaktik, die sich vielfach auf Ißers Theorie der Leerstelle berufen, und daraus eine aktive Beteiligung der Lesenden am Prozess der Sinngenerierung ableiten.

Kleinfurter macht jedoch deutlich, dass grundsätzlich jeder Prozess des aktiven Textlesens als produktiver Vorgang beschrieben werden kann, stellt er doch ein Sich-Anbequemen des lesenden Geistes an den zunächst fremden Gedankeninhalt des Gelesenen dar, der aber nicht möglich ist, ohne die Leerstellen des Textes eigentätig zu füllen: Ein aktiver Lektüreprozess spielt sich immer im produktiven Spannungsverhältnis zwischen Kunstwerk und Subjekt ab. Das unterscheidet ihn von einem bloß immersiven, affirmativ-konsumtiven Lesen. Kleinfurter führt nun eine Reihe von literaturdidaktischen Verfahren an, die aktives, produktives Lesen fördern können: das textnahe Lesen und Schreiben, die responsive Literaturdidaktik, die Resonanzpädagogik sowie das Heidelberger Modell des Unterrichtsgesprächs etc. Alle diese methodischen Ansätze zielen darauf ab, durch Entschleunigung des Rezeptionsvorgangs und Perspektivvielfalt der Lesarten das Augenmerk auf die grundsätzliche Offenheit und Multivalenz literarischer Texte zu richten, wodurch diese als »peripheres Ich« zum Horizont der Selbstkonstituierung werden können.

Ebenso findet sich eine produktive Auffassung der Rezeption literarischer Texte in identitätspädagogischen Ansätzen der Literaturdidaktik und ihnen zuzuordnenden Mikromodellen des Unterrichts, die Kleinfurter etwa an Jürgen Krefts »Vier-Phasen-Modell des Unterrichts« und an den von Kaspar H. Spinner angeführten »Elf Aspekten literarischen Lernens« illustriert.

Erhellend ist insbesondere Kleinfurters Vergleich des Vier-Phasen-Modells von Kreft mit der Phasengliederung des Hauptunterrichts, da dieser zum einen erstaunliche Übereinstimmungen hinsichtlich eines wahrnehmungsorientierten Zugangs zu literarischen Texten und einer eigentätigen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand in Urteilsprozessen offenbart, zum anderen aber auch einen deutlichen Unterschied in Bezug auf die Auffassung von gedanklich vertiefender Durchdringung, bei der in der Waldorfpädagogik die Ebene des Wissenserwerbs verlassen wird hin zu einer eigentätigen Begriffsbildung sowie zum Fähigkeitserwerb durch Habitualisierung und letztlich Verleiblichung des Gelernten.

An Spinners Elf Aspekten literarischen Lernens konkretisiert Kleinfurter das Konzept des »peripheren Ich« auf überraschende Weise: Gerade indem Spinner in keinem seiner Aspekte identitätspädagogische Anliegen explizit formuliert, da diese vielmehr auf einen perspektivreichen Weltbezug hin fokussiert sind, fördert er damit ex negativo gerade eigentätige Identitätsfindung, indem dadurch den Lernenden in freilassender Weise ermöglicht wird, ihren Selbstbezug in Relation zur »Peripherie« vielfältiger Weltbezüge auszubilden. Auch hierin findet sich der in Kleinfurters Arbeit schon auf so vielen Ebenen thematisierte aktive Rezeptionsvorgang wieder.

Eine weitere, bislang in der literaturdidaktischen Diskussion kaum berücksichtigte Facette desselben ist Gegenstand des bereits erwähnten 6. Kapitels (Entwicklung eines eigenen Ansatzes: Lesen als künstlerische Tätigkeit oder die Verwirklichung des peripheren Ichs durch pädagogisches Lesen). Kleinfurter entwickelt hier einen Ansatz päd-

agogischen Lesens, welcher dadurch gekennzeichnet ist, dass in den dialogischen Prozess der Rezeption neben der lesenden Lehrperson und dem Text auch noch die imaginierten Lernenden einbezogen werden. Diese Erweiterung ist vor allem deshalb von erheblichem pädagogischem Belang, weil dadurch die Lesehaltung der Lehrperson transformiert wird: Nicht nur die eigene Resonanz mit dem Text, sondern auch mögliche biografische und existenzielle Bezugsmomente der Jugendlichen zu diesem sind nun im Fokus – auch dies ein symphilosophischer Vorgang im Sinne der Frühromantik.

Auf mögliche makrosoziale Implikationen des in seiner Arbeit beschriebenen pädagogischen Ansatzes geht Kleinfurcher in seinem Resümee im 7. Kapitel ein: Auf eine spätmoderne Kultur der Singularitäten, des Disruptiven, der extrinsischen Leistungsanforderungen und der Entfremdung kann ein rezeptionsästhetisch dimensionierter Literaturunterricht mit seinem Angebot der Selbstwerdung durch Weltverbundenheit antworten.

Auf der Grundlage der Lektüre von Kleinfurchers wegweisender Grundlegung eines literaturdidaktischen Ansatzes der Waldorfpädagogik gewinnt das eingangs zitierte Diktum Taylors »*Wir müssen das Besondere untersuchen, um zum Allgemeinen zu gelangen*« eine weitere Bedeutungsebene hinzu: die der Aufhebung des bloß disruptiv Singulären in einer weltbejahenden Bezugnahme auf das, was in einer Begegnung zum Gegenüber und zum Gemeinsamen werden kann.

Allen denjenigen, die nach einer konkreten Utopie pädagogischen Handelns in Krisenzeiten suchen und an einer anspruchsvollen geistesgeschichtlich und anthropologisch dimensionierten Grundlegung und Aktualisierung von Literaturdidaktik und Waldorfpädagogik interessiert sind, sei dieses Buch zur Lektüre dringend ans Herz gelegt.

Rita Schumacher

English All In

Activities, Songs and Rhymes
for Classes 1 – 3
& Writing and Reading Exercises
for Class 4

von Alec Templeton und Mihály Hevesi



Mihály Hevesi Verlag, Stuttgart 2024
129 Seiten · 22 x 28 cm · Softcover
ISBN 978963 880 3436 · 18,99 Euro

Es ist sehr zu begrüßen, dass wieder einmal ein Buch zum Fremdsprachenunterricht auf der Unterstufe erschienen ist. Es war Rudolf Steiner, der seinen Zuhörern in Dor-

nach 1921 deutlich machte, dass an der Waldorfschule neben dem Hauptunterricht »die modernen fremden Sprachen die größte Rolle [spielen]«. ¹ Zur Klarstellung, dass es ihm nicht um die Vermittlung einer Fertigkeit ging, fügte er in einem späteren Vortrag hinzu: »Nur aus einem didaktisch-pädagogischen-humanen Prinzip heraus ist es also in der Waldorfschule eingeführt worden, den Unterricht in den fremden Sprachen mit dem Eintritte des Kindes in die Elementarschule zu beginnen.« ² Hintergrund dieses Prinzips war Steiners sprachwissenschaftliche Überzeugung, dass die Muttersprache eine »Tyrannin« ³ ist, da sie das Kind zwingt, in seinem Sprechen nur eine Welt zu erschaffen. Es muss nach Steiners Auffassung vom ersten Schuljahr an der Unterricht in den fremden Sprachen am Ausgleich dieser einschränkenden Wirkung der Muttersprache arbeiten. Durch das Lernen verschiedener Sprachen – so formuliert er es – »wird der Mensch universeller«. ⁴

Die beiden Autoren Alec Templeton, der mit seinen zahlreichen Vorträgen, Kursen und insbesondere durch seine Publikationen *Teaching English to Teens and Preteens* sowie *Teaching Youngsters English* Waldorf-Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern bereits so reichhaltige Hilfen gegeben hat, und Mihály Hevesi wenden sich den vier Klassen der Unterstufe zu. Sie wollen keine methodische Anleitung, sondern Materialien für den Anfangsunterricht anbieten. Zunächst ist hervorzuheben, dass sie ihren Ausführungen zu jeder Klassenstufe eine »Inner Preparation« voranstellen, die sehr dienlich ist für die Einstimmung der Lehrperson auf den Unterricht. Dann folgt für jede Klasse eine kurze, aber auf großer Erfahrung beruhende Antwort auf die Frage: »What Class One (Two/ Three/ Four) is like«, die gerade zu Beginn einer Unterrichtstätigkeit an Waldorfschulen sehr hilfreich bei den methodischen Entscheidungen sein wird. Die Autoren versäumen es auch nicht, Gedicht- und Liedtexte (letztere jeweils mit QR-Code, damit man sie während der Vorbereitung anhören und lernen kann) sowie die Texte der Geschichten, die erzählt werden könnten, wiederzugeben. Auffällig ist, wie sorgfältig die Autoren auf spezifische Eigenarten der englischen Sprache eingehen (z. B. S. 14: lange und kurze Vokale; S. 15: der Hinweis auf den *silent* und *stressed beat* beim Rezitieren von Gedichten oder S. 17: das Verschmelzen (Link-Ups) von Wörtern). Diese und weitere Hinweise zur Aussprache halten uns Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer an, wirklich authentisches Englisch zu vermitteln. Für die 4. Klasse, in der das Schreiben der jeweiligen Fremdsprache zu vermitteln ist, werden für die vier »Schreibphasen« nun auch methodische Hinweise eingeflochten, weil sie von besonderer Bedeutung sind bei diesem schwierigen Schritt zum korrekt geschriebenen Englisch. Es muss hervorgehoben werden, dass die Autoren in diesem Kapitel auch auf »Storytelling« und »Reading Books« eingehen, also auf den Anfang allen »literarischen Lernens« im Fremdsprachenunterricht.

Viele Aussagen, Hinweise, Empfehlungen lassen erkennen, dass die Autoren Freude, Erstaunen, Neugierde der Kinder ansprechen möchten, ist doch Sprache im Fühlen verankert und Fühlen wiederum ein unersetzlicher Helfer des Gedächtnisses. Die sorgfältige Umsetzung des in diesem sehr empfehlenswerten Buch angebotenen Unterrichtsmaterials wird dem eigenen Unterricht sicherlich eine besondere Qualität verleihen.

Erhard Dahl

Anmerkungen

- 1 Rudolf Steiner, Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens (GA 303), 8. Vortrag, S. 303
 - 2 ders., Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (GA 307), 11. Vortrag, S. 201
 - 3 ders., »Die Geisteswissenschaft und die Sprache«, in: Christoph Lindenberg (Hg.), Sprechen und Sprache (Stuttgart, 1989), S.9
 - 4 ders., Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis (GA 306), S. 39
-

Kreis und Punkt

Eine kritische Analyse zum
Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners
von Annette Pichler

*Info3 Verlag, Frankfurt/Mai 2024
184 Seiten · 14,4 x 20,6 cm · Paperback
ISBN 978-3-95779-209-9 · 19,90 Euro*



Vieles im Kosmos der Waldorfbewegung wird oder wurde in letzter Zeit 100 Jahre alt. Wahrlich ein Grund zu feiern und Bücher, Kurse und Schriften neu herauszugeben. Eine Zeit, zurückzublicken und sich die Ursprünge aufs Neue bewusst zu machen. Das wurde auch zum 100-jährigen Jubiläum des sogenannten Heilpädagogischen Kurses sehr ausgiebig gemacht. In Dornach fand eine große Tagung statt und Pädagogen*innen und Therapeut*innen aus der ganzen Welt fanden sich ein, um der vergangenen 100 Jahre zu gedenken und den Grundstein für die kommenden 100 Jahre zu legen. Sogar eine neue Sektion wurde am Goetheanum zu diesem Anlass gegründet. Die 12. Sektion wird den Titel tragen: »Sektion für Heilpädagogik und Inklusive Soziale Entwicklung«. Peter Selg erzählte bei der Gründungsfeier in Dornach von dem Ringen um den Namen der neuen Sektion und zeigte sich zufrieden, da dieser nun die Vergangenheit (Heilpädagogik) und die Zukunft (inklusive soziale Entwicklung) in sich trägt. Die heilpädagogische anthroposophische Arbeit kann auf eine sehr erfolgreiche Tradition zurückblicken. Der Blick in die Zukunft ist jedoch ein anderer. Der heilpädagogische Kurs fristete ein Nischendasein, obwohl er einige der Kern-

motive enthält, wie das pädagogische Gesetz und die Punkt-und-Kreis-Meditation. Nur selten wurde er, wie von Steiner angedacht, als Erweiterung unserer Waldorfpädagogik wahrgenommen und wurden seine Erkenntnisse angewandt. Dies muss sich in der Zukunft ändern. 2009 unterzeichnete Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention und verpflichtete sich, allen Menschen Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Regelmäßig wird die BRD für die unzureichende Umsetzung der Möglichkeit auf Teilhabe kritisiert, insbesondere im Schulsystem. Unser segregierendes Schulsystem verhindert Chancengleichheit und ist geradezu inklusionsfeindlich. Die Waldorfschulen sind als Gesamtschulen prädestiniert, Vorreiter und Innovationsstreiber in der inklusiven Beschulung zu sein. Jedoch haben wir unsere inklusiven und humanistischen Wurzeln vergessen. Als 1919 die erste Waldorfschule eröffnete, hatte sie ein inklusives Konzept und Karl Schubert war als erster Heilpädagoge Teil des Kollegiums. Heute verstecken wir uns meist hinter alten Traditionen, etablierten Formen und verschließen uns vor den Herausforderungen der Zeit. Doch genau hierfür wurde die erste Waldorfschule gegründet, um den Herausforderungen der Zeit zu begegnen. Jede Pädagogik muss immer eine Zukunftspädagogik sein und niemals eine der Vergangenheit. Hier hat Annette Pichler einen entscheidenden Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der Waldorfpädagogik geliefert. Jeder Mensch ist in bestimmten Momenten seelenpflegebedürftig. Jedes Kind hat während seiner Schulzeit Phasen, in welchen es heilpädagogischen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Und immer ist ein heilpädagogischer Blick oder eine therapeutische Zugewandtheit heilsam und wohltuend. Dies ist eine Mission dieses Buches. Es weist darauf hin, dass Inklusion und Teilhabe in der Schule beginnen und wir uns nicht hinter der gewachsenen Struktur der letzten Jahrzehnte verstecken dürfen, sondern durch die Besinnung auf die Wurzeln die zukünftige Waldorfschulbewegung als eine radikal inklusive denken müssen, wenn wir unseren Auftrag ernst nehmen wollen, ein Kulturimpuls zu sein, wie es Steiner in der Allgemeinen Menschenkunde fordert. Die Punkt-Kreis-Meditation ist nämlich auch eine Möglichkeit, uns selbst als Pädagog*innen und als Waldorfschulgemeinschaft kritisch zu hinterfragen. Sind wir vielleicht doch intellektuell gemächlich geworden, obwohl uns Steiner so eindrücklich davor warnte?

Annette Pichler ist zutiefst mit dem heilpädagogischen Kurs verbunden. Seine Motive haben sie persönlich und professionell stark biographisch geprägt und dennoch legt sie in ihrem Buch »Kreis und Punkt« eine sehr kritische Reflexion vor. Sie zeigt eine Haltung, welche man leider oft in der Lektüre von anthroposophischer, waldorfpädagogischer Sekundärliteratur vermisst. Anthroposophie war nie als religiöse Strömung gedacht oder als Verehrungskult von Rudolf Steiner. Nein, es war eine Anregung, selbst zu forschen und nach Erkenntnissen zu suchen. Genau dies tut Annette Pichler. Sie geht dem Motiv von Punkt und Kreis selbst nach. Wir dürfen sie teilweise intim begleiten, wie sie mit ihren Gedanken das Motiv abtastet und sich von verschiedenen Seiten nähert: »Ich gehe davon aus, dass Steiner Anthroposophie als einen graduellen Prozess, eine Art dauerhaften Wahrnehmungs-Versuch, verstanden hat, in dem Irrtümer nicht nur möglich, sondern wahrscheinlich sind.« (Pichler Anette, Kreis und Punkt, 2024).

Die Punkt-Kreis-Meditation selbst besteht aus zwei Hauptkomponenten: dem Punkt und dem Kreis. Der Punkt symbolisiert das individuelle Selbst, das Zentrum der eigenen Identität und Bewusstheit. Der Kreis hingegen repräsentiert die Welt um uns herum, die sozialen Beziehungen und die äußeren Einflüsse, die auf das Individuum einwirken. Pichler beschreibt detailliert, wie diese Meditation praktiziert wird und welche positiven Effekte sie auf die geistige und emotionale Entwicklung haben kann.

»In der Punkt-Kreis-Meditation entsteht in der Metamorphose zwischen Punkt und Kreis Wahrnehmung in jedem Moment neu, in einem fluiden Prozess. Durch die kontinuierliche Übung einer solchen, nicht festgelegten Wahrnehmung gelingt die Gestaltung einer stabilen und zugleich offenen (heil)pädagogischen Beziehung mit dem Gegenüber, denn dieses ist als Entwicklungswesen existenziell darauf angewiesen, immer wieder neu wahrgenommen zu werden.«

So führt Annette Pichler abermals die Gedanken des heilpädagogischen Kurses in den allgemeinen waldorfpädagogischen Diskurs ein, mit dem Anspruch, diesen anzuregen und zu entwickeln

Noch bereichernder ist jedoch ihr kritischer Blick auf die diagnostischen und therapeutischen Entscheidungen Rudolf Steiners, welche im Kurs beschrieben sind. Entscheidungen, die schon nach damaligen Erkenntnissen befremdlich waren und heute, vorsichtig ausgedrückt, völlig überholt sind. Kinder sozial zu isolieren und in dunkle Räume zu sperren, war damals wie heute nicht hilfreich und gegen alle humanistischen Prinzipien. Auch der Herr Doktor konnte irren. Dies ist die größte Leistung dieses Buches. Annette Pichler kritisiert in tiefster Verbundenheit zur Anthroposophie die Weisungen Steiners. Wir Anthroposophen sind im Allgemeinen ein publikationsfreundliches Völkchen, nur kritikfreudiger dürften wir noch werden. Wir sollten stets kritisch und hinterfragend auf das Gewordene blicken und als Vertreter einer aus der Anthroposophie entstandenen Pädagogik stets einen weiten Blick in die Zukunft werfen, denn für diese erziehen wir heute unsere Schüler*innen. Wir sollten uns nicht nur als Individuen der Selbsterziehung widmen, sondern die Haltung und Methodik der Selbsterziehung auch auf unsere Gemeinschaft, auf uns als soziales, sich entwickelndes Organ übertragen. Aus dieser Haltung entsteht eine hinterfragende und kritische Fragestellung und eine kontinuierliche systemische Entwicklung. Mit einer solchen inneren Haltung könnten wir der äußeren Kritik zuvorkommen, denn diese entsteht nur zu oft, da ein innerer kritischer Diskurs fehlt oder kein Gehör findet. Genau dieser innere kritische Diskurs ist aber notwendig, um als Gemeinschaft in (Selbst-)Entwicklung zu sein. Wir müssen uns zutrauen, die Anthroposophie weiterzudenken und weiterzuentwickeln, und nicht 100 Jahre später uns immer noch autoritätsgläubig auf die Gedanken eines Menschen verlassen. Rudolf Steiner wäre stolz auf uns und er wäre begeistert und dankbar über den Beitrag von Annette Pichler. Denn sie tut dies nicht, um die Inhalte zu schmälern, sondern um diese zu relativieren und zu entwickeln. Sie kritisiert mit großem Respekt vor dem Gesamtwerk und wissenschaftlicher Präzision. Sie tut dies als erfahrene Psychologin und Heilpädagogin auf Basis neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse und eigener Erfahrungen. Ihr behutsam kritisches Vorgehen lehrt junge Heilpädagog*innen, warum vor 100 Jahren von Steiner so gedacht und gehandelt wurde. Es versucht anhand von Beispielen zu zeigen, warum Diagnose und

Therapieentscheidungen scheitern können, manchmal sogar müssen. Das gibt den Mut, sich selbst auf eigene Erkenntniswege zu begeben, um balancierte und helfende pädagogische Ansätze zu finden. Nur durch diesen kritischen Ansatz lernen wir, wie sogar Steiner an mancher Stelle scheiterte, und es wird versucht nachzuvollziehen, warum, damit wir heute daraus lernen und uns so selbst besser evaluieren können.

Annette Pichler richtet abschließend ihren Blick in die Zukunft der anthroposophischen Heilpädagogik. Diese muss die Förderzentren verlassen und zurück an die Waldorfschulen kommen und die »Förderschüler*innen« darf sie gleich mitbringen. Annette Pichler sowie viele andere sind überzeugt, dass wir das schaffen können. Dass wir es können, wurde in den letzten Jahrzehnten mannigfaltig bewiesen. Auf Pionierschulen wie der Windrather Talschule und der Freien Waldorfschule Kreuzberg folgten in den letzten Jahren viele Neugründungen wie z. B. die Karl-Schubert-Schule in Leipzig oder die Neue Waldorfschule Dresden. Zugegeben: Es ist leichter, inklusive Konzepte in extra dafür vorgesehenen Räumen zu etablieren, aber das darf keine Ausrede sein. Aktuell gründen sich immer noch neue Schulen ohne inklusiven Ansatz und besetzen innovationslos schlicht einen neuen Raum, statt neue Wege zu gehen. Nun müssen wir herangehen und Prozesse und Konzepte entwickeln, wie alle 257 bestehenden Waldorfschulen zu inklusiven Lernorten werden. Wir müssen um die Zukunft ringen, wie es einst das Kollegium der ersten Schule tat. Im Gegensatz zu den ersten Waldorfpädagogen können wir heute auf 100 Jahre Erfahrung zurückblicken und verfügen über ausreichend Mittel. Könnte dies nicht der Weg sein, wie wir wieder Begeisterung auslösen? Könnten wir so nicht viele Fliegen mit einer Klappe schlagen? Denn wenn Begeisterung an den Schulen herrscht und der soziale Körper in Bewegung ist, werden Waldorfschulen wieder attraktiv für Nachwuchslehrer*innen, welche sich einbringen wollen. Das Ringen um Inklusion könnte meiner Meinung nach einen entscheidenden Beitrag zur Überwindung des Lehrkräftemangels leisten. Denn das ist heute schon zu beobachten, dass inklusive Schulen, obwohl sie dreimal mehr Fachkräfte benötigen, selten einen Mangel an Personal und Bewerbern haben. Sie sind auch im intensiveren Kontakt mit ihrer Umwelt und dem Umfeld. Sie entsprechen somit mehr der Idee von Punkt und Kreis.

Annette Pichler diskutiert, wie die Punkt-Kreis-Meditation weiterentwickelt und somit in neue pädagogische Konzepte integriert werden kann und wie sie an die heutigen Anforderungen der Inklusion und Teilhabe angepasst werden könnte. Dabei betont sie die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Therapeuten und Wissenschaftlern, um eine ganzheitliche und effektive Unterstützung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu gewährleisten. Somit gelingt Frau Pichler in einem kleinen Buch ein großer Wurf hin zu einer kritischen zukünftigen Waldorfpädagogik, die sich mutig selbst der Kritik stellt, sie selbst erzeugt und diskursrelevant ihre Sichtweise auf die menschliche Entwicklung einbringt.

Florian Steiger

Die Eroberung des Raums

Zum Geographieunterricht
in der Klassenlehrerzeit

von Gunter Keller und
Hans-Ulrich Schmutz

*Pädagogische Forschungsstelle
Kassel · edition waldorf
17 x 24 cm · Softcover*

*Band 1: Klasse 4 und 5
ISBN 9783939374411
234 Seiten · 27,00 Euro*

*Band 2: Gesteinskunde
in Klasse 6
ISBN 9783939374428
198 Seiten · 24,00 Euro*

*Band 4: Klasse 7 und 8
ISBN 9783949267598
200 Seiten · 27,00 Euro*

*Band 5: Klasse 8
ISBN 9783949267796
294 Seiten · 29,00 Euro*



In der edition waldorf sind von 2021 bis 2023 vier Bände von Gunter Keller und Hans-Ulrich Schmutz zum Geographieunterricht in der Klassenlehrerzeit erschienen. Die Reihe »Die Eroberung des Raums« deckt die Klassen 4 bis 8 ab (Band 3 ist bis dato noch nicht herausgekommen).

Dass es sich hierbei um ein lang ersehntes Desiderat handelt, wird nicht nur dadurch deutlich, dass zwei dieser Bände schon in einer 2. Auflage erschienen sind. Immer wieder konnten Geographiekolleg:innen erleben, dass Klassenlehrer:innen aufgrund des Mangels an geeignetem Material einen Geographieunterricht auf der Basis von Geographie-Schulbüchern betrieben. Das ist insofern erklärlich, als es bisher speziell für die Klassenlehrerzeit abseits von einzelnen Aufsätzen an geeigneter Fachliteratur von erfahrenen Waldorfflehrkräften, in der methodisch-didaktisch geeignete und ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge vorgelegt werden, mangelte. Grundlage für die vorgelegten Bände sind neben den vielfältigen eigenen Unterrichtserfahrungen der beiden Autoren nicht nur die an vielen Stellen abgedruckten Hinweise Rudolf

Steiners, sondern auch das Hinzuziehen von breitgestreuter Fachliteratur und Internetseiten.

Schon allein die Herausgabe der Reihe mit den schönen, selbst gezeichneten, zu den jeweiligen Klassenstufen passenden Karten auf dem Umschlag macht Lust auf die Lektüre. Die einzelnen Bände umfassen ca. 200 bis 300 Seiten und schon beim reinen Durchblättern wird man gewahr, dass das Versprechen der ästhetischen Titelseite voll erfüllt wird, weil man auch im Innern eine Vielzahl an schönen Zeichnungen, Abbildungen und Fotos vorfindet.

Grundsätzlich Wiederkehrendes in den vier Bänden

Am Anfang der Bände 1, 2 und 4 steht jeweils eine biographisch-menschenkundliche Betrachtung der Kinder in den einzelnen Klassenstufen. Die beiden Autoren haben auf dem Hintergrund ihres Erfahrungsschatzes diesem Thema einen breiten Raum gegeben, sodass insbesondere Klassenlehrer:innen im ersten Durchgang gut davon profitieren können, sogar über das Fach Geographie hinaus.

In den Bänden 1, 4 und 5 finden sich, z. T. auf mehrere Kapitel verteilt, viele methodische Hinweise, wie die Kinder topographische Karten anfertigen bis hin zur Verwendung von Atlas-Karten ab Klasse 6. Auch hier wird ein wesentlicher Ansatz Rudolf Steiners konsequent verfolgt, wo es darum geht, dass das Kind (und ebenso die Lehrkraft für sich) das Erfassen einer Landschaft zunächst über das eigentätige Zeichnen erübt. Es werden zunächst Flüsse und Seen eingezeichnet, dann das Relief (vom Gestalter zum Gestalteten), dann Vegetation, schließlich Siedlungen, Verkehr usw. Dies ist als Methode umso höher einzuschätzen, wenn man bedenkt, wieviel Erwachsene sich auch heute noch nachträglich beklagen, wie langweilig ihr Geographieunterricht gewesen ist, weil das Lernen topographischer Elemente nur über das stumpfe Auswendiglernen erfolgte.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Bände 1, 2 und 4 ist, dass es zumeist am Ende, zum Teil nach größeren Einheiten, Exkurse gibt. Es ist für Interessierte auf jeden Fall lohnenswert, auch dort einen Blick zu riskieren, wenn man bei den Themen Feuer gefangen hat und einem das Vorbereiten bzw. Bewältigen der Epoche genügend Freiraum gewährt. Ein Schwerpunkt dieser Exkurse sind interessante Begebenheiten oder Erzählungen, die aber auch in den normalen Kapiteln eingestreut zu finden sind, die einen sehr geeigneten Fundus ergeben für einen bildhaften Erzählteil im Hauptunterricht. Viele dieser Textpassagen sind oft ausführlich zitiert, sodass man sich diese Literatur nicht extra besorgen muss.

Band 1: Klasse 4 und 5

Hier findet man in den ersten Kapiteln Grundlegendes zum Fach Geographie und einen Überblick über den gesamten Lehrplan (eigentlich Lehrplanempfehlungen).

Basierend auf der Anregung Rudolf Steiners, vom Kleinen ins Große, von der Heimat immer mehr in die Ferne zu gehen, wird für die 4. Klasse zunächst an drei Raumbeispielen dargestellt, wie man Heimatkunde betreiben kann. Zwei Beispiele werden an eher kleineren Städten gezeigt, eines an einer Großstadt. Selbstverständlich können solche Raumbeispiele immer nur die Grundlage für einen Transfer zu

dem eigenen Lebensraum im Umkreis der jeweiligen Schule sein. Viele schöne selbst gezeichnete Karten unterstützen in passenden Schritten diesen notwendigen Transfer. Die geographischen Informationen über die Landschaft des Schulstandortes muss man sich selbstverständlich selbst besorgen. Wenngleich in allen vier Bänden mehr Material bereitgestellt wird, als man tatsächlich braucht, wird man sicherlich auch weiterhin eigenständig zu recherchieren haben, um alles nach seinen eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Es gilt also hier schon, was von Ernst Christian Demisch im Vorwort des Bandes hervorgehoben wird: »Die lebensvolle Darstellung regt den Leser so an, dass er mit Freude an der Sache die große Stofffülle bewältigen lernt« (S. 9). Zwei Exkurse werden am Ende angeboten, eine erste Himmelskunde und eine kleine Wirtschaftskunde. Beide Themenbereiche haben neben der Heimatkunde nach Ansicht des Verfassers dieser Rezension eine solche Wichtigkeit, dass eine Behandlung sehr wünschenswert wäre. Dass eine eigentliche »Behandlung des Himmels (...) in den Astronomie-Epochen der Mittel- und Oberstufe erfolgt« (S. 78), ist – zumindest was die Oberstufe betrifft – allerdings keineswegs selbstverständlich.

In der 5. Klasse wird das Kartenzeichnen fortgesetzt, vertieft und erweitert. Auch der Blick in den Raum wird erweitert und zwar in Bezug auf den mitteleuropäischen Bereich. Wiederum gilt grundsätzlich, dass die Lehrkraft sich geeignete Raumbispiele sucht. In diesem Band werden vor allem der Rhein und daneben die Alpen vorgeschlagen. Die Gründe für den Rhein sind naheliegend, denn kein anderer Fluss in Deutschland fließt durch alle drei Großlandschaften (Hochgebirge, Mittelgebirge, Ebenen) und keiner hat in Deutschland ein so großes Einzugsgebiet, sodass dessen Zeichnen und Verfolgen die Raumvorstellung bestens ausweitet. Neben dem Behandeln der vielfältigen Ausformungen der Naturlandschaften wie z. B. dem mäandrischen Verlauf des Oberrheins werden die Umwandlungen durch den Menschen in den Blick genommen wie die Rheinbegradigung durch Tulla. Aber auch die wirtschaftlichen und kulturellen Leistungen des Menschen, die in den Städten zum Tragen kommen, werden an zwei Beispielen exemplarisch in Augenschein genommen.

Band 2: 6. Klasse

Dieser Band stellt insofern eine Besonderheit dar, als er sich speziell auf ein Thema konzentriert: die Gesteinskunde. Diese Epoche ist eigentlich ein Teil in der Reihe der naturkundlichen Epochen (Tierkunde 4. Klasse, Pflanzenkunde 5. Klasse), aber zugleich eben auch ein Teil der Geographie-Epochen. Die eigentliche Geographie-Epoche (über Europa) soll Gegenstand in dem noch erscheinenden 3. Band sein.

Die Beschäftigung mit dem Mineralischen, so wird es ausführlich begründet, bekommt seine Berechtigung dadurch, dass das Kind in ein Alter gekommen ist, wo das Urteilen sich immer mehr auch zu einem logischen Denken entwickelt. Die Beschäftigung mit dem rein Physischen der Mineralwelt bietet die Möglichkeit einer vollständigen Zugänglichkeit über das denkende Verarbeiten der Sinneseindrücke (S. 28). Dies unterscheidet sich von dem mehr bildhaften Zugang der früheren Jahre, wobei das Bildhafte auch in den kommenden Klassenstufen weiterhin eine wichtige Rolle spielt.

Die beiden Autoren bemühen sich sehr, den Laien in die Thematik einzuführen, aber auch für fachlich versiertere Pädagogen wird etwas geboten, sodass sich jeder ein-

geladen fühlen kann, sich anhand der Beschreibungen in die Epoche einzuarbeiten. Die Alpen sind sehr geeignet zur Behandlung der drei fundamentalen Gesteinsarten Granit, Kalk und Tonschiefer. Wer jemals selbst in den Alpen war, wird hier in sehr anschaulicher Weise in die durch die verschiedenen Gesteinsarten geprägten Landschaften eingeführt. Anhand der gut ausgewählten Fotos erkennt man das Beschriebene sofort und vergleicht es mit selbst Erlebtem oder mit Urlaubsfotos. Diese Art der Aufbereitung des Themas macht Lust, das Ganze den Schüler:innen auch während einer Klassenfahrt zum Erlebnis zu bringen. Die letzten beiden Kapitel zeigen auf dem Hintergrund selbst durchgeführter Exkursionen exemplarisch und sehr detailliert, wie so etwas in den Alpen idealtypisch möglich ist (auch aus dem Grund, weil oberhalb der Waldgrenze die Gesteinswelt mehr oder weniger offen liegt). Natürlich kann man die genannten drei Gesteinsarten auch anderswo finden, hat dann aber das Problem, geeignete Aufschlüsse aufsuchen zu müssen. Sollte man sich trotzdem noch zu unsicher für die Leitung einer solchen Unternehmung fühlen, kann man die Geographielehrkraft aus der Oberstufe um eine Begleitung bitten oder sich extern Unterstützung holen. Ganz sicher wird eine solche Fahrt zu einem bleibenden Erlebnis werden.

Band 4: 7. und 8. Klasse

Dieser Band enthält zunächst eine umfassende menschenkundliche Einleitung nicht nur für die 7., sondern auch für die 8. Klasse. Ansonsten konzentriert sich die Betrachtung auf die Behandlung des Kontinents Afrika. Um das Klima und die davon abhängigen Vegetationszonen verstehen zu können, wird eine geographisch-astronomische Einheit vorangestellt. Über die Betrachtung von Orten auf vierzehn ausgewählten Breitenkreisen sollen die dortigen Beleuchtungsverhältnisse in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Einstrahlungswinkeln der Sonne ins innere Erlebnis der Schüler:innen gebracht werden, ohne dass man schon zu sehr ins Meteorologische geht. Dazu gibt es vierzehn Zeichnungen mit den jeweiligen wichtigsten Sonnenbögen des Ortes. Zudem sollen auch die Abstandsverhältnisse zwischen diesen Orten in die Vorstellung überführt werden, damit auch eine bessere Vorstellung der Größe der ganzen Erde entstehen kann. Darauf aufbauend wird der ganze Kontinent nach bewährtem kartographischem Prinzip erschlossen, d. h. mit vielen selbst gezeichneten Karten, in denen jeweils zu behandelnde geographische Sachverhalte eingetragen sind (z. B. Flusssystem, Rohstoffe, Eisenbahnnetz). Im Gegensatz zu den vorherigen Klassen wird nun der Schwerpunkt von Wirtschaft und Handel auf kulturelle Begebenheiten gelenkt. Insbesondere wird die Kultur der Akan aus Ghana ausführlich vorgestellt. Um diese besser zu verstehen zu können, wird auch ein Blick auf unsere eigene Kultur gelenkt und zwar unter dem methodischen Blickwinkel der Dreigliederung des sozialen Organismus. Es ist auch eine der vielen großen Stärken der Reihe, dass dies konsequent immer wieder getan wird. Dadurch wird ein wertvoller Beitrag geleistet, um der Aufforderung Rudolf Steiners entgegen zu kommen, die Dreigliederung des sozialen Organismus solle erlernt werden wie die vier Grundrechenarten. Den Abschluss des Bandes bilden zwei lohnende Biographien von Afrikanern (Kofi Annan, Amidou Cissé), die beispielhaft für Cross Culture und hybride Kultur stehen.

Band 5: 8. Klasse

Mit knapp 300 Seiten ist dieser Band der umfangreichste. Die beiden Autoren haben die Geographie-Epoche dieses Mal sehr deutlich aufgeteilt.

Der 1. Teil beschäftigt sich mit der Physischen Geographie im weiteren Sinn und im engeren mit dem Gebirgskreuz der Erde. Zu diesem Thema hat Hans-Ulrich Schmutz 1986 das Standardwerk »Die Tetraederstruktur der Erde« geschrieben, was die Grundlage der hier vorgebrachten Ausarbeitung darstellt. Ausgehend von Rudolf Steiner handelt es sich hierbei um ein wichtiges geographisches Thema zu einem besseren Verständnis der Gestalt der Erde, das in diesem Kapitel zum roten Faden wird, der auch die kartographische Behandlung (nach bekannter Vorgehensweise) der drei Kontinente Asien, Nord- und Südamerika durchdringt.

Der 2. Teil umfasst die Behandlung der genannten drei Kontinente unter dem Aspekt der Kulturgeographie. Offen bleibt, warum nicht auch noch Australien/Ozeanien und evtl. sogar die Antarktis dazu genommen wurden, sodass alle Kontinente zu ihrem Recht gekommen wären. Eine weitere Frage drängt sich noch auf, warum der Fokus so stark auf die Kultur gelegt wird und dafür viele andere wichtige Bereiche aus der Humangeographie (Anthropogeographie) eher außen vorbleiben. Sicherlich, Klassenlehrer:innen müssen sich bei der Stoffauswahl beschränken, erst recht, wenn man mehrere Kontinente behandeln möchte. Schon auch bei dem hier vorgestellten Ansatz der beiden Autoren gilt dies, wenn man gerade einmal drei Wochen Zeit für eine Epoche hat. Lässt man sich dann aber genau auf die hier dargestellten Themenvorschläge ein, findet man ein sehr reichhaltiges, in die Tiefe und Breite gehendes, sorgsam ausgewähltes Materialangebot vor, das von den Erfahrungen Gunter Kellers geprägt ist, der schon mehr als 30-mal nach China/Taiwan gereist ist. Allerdings handelt es sich dabei weniger um Berichte aus der Gegenwart als vielmehr um ein Eintauchen in die großen kulturellen Hauptströmungen Konfuzianismus, Taoismus und Buddhismus. Im nächsten Kapitel findet dann eine Annäherung an die Kultur Nordamerikas statt durch die Beschäftigung mit den Blackfoots als Beispiel für eine First Nation, und am Schluss des Bandes gibt es schließlich noch ein im Vergleich eher knapp gehaltenes Kapitel über die Geschichte Südamerikas nach der Kolonisierung bis hin zu Alexander von Humboldts Reisen.

Fazit

Es ist das große Verdienst der beiden Autoren mit ihrer langjährigen Unterrichtserfahrung und auch Erfahrung in der Vermittlung geographiebezogener Methodik und Didaktik in der Ausbildung von angehenden Waldorflehrer:innen, den Klassenlehrer:innen so umfangreich aufgearbeitetes Unterrichtsmaterial an die Hand gegeben zu haben. Das Vorbereiten einer Geographieepoche wird auf diese Weise ungemein erleichtert, vor allem aber wird der Weg vorbildlich aufgezeigt, wie man unter waldorfpädagogischen Gesichtspunkten Geographie in den Klassen 4–8 unterrichten kann. Selbst erfahrene Oberstufen-Geographielehrkräfte werden bei der Lektüre viel Interessantes und Bereicherndes vorfinden.

Klaus Weisfinger

Bild und Zeichen

Sprachliche Grenzphänomene als Ansatzpunkte
für eine Sprach- und Literaturdidaktik
an Waldorfschulen

von Rita Schumacher

Pädagogische Forschungsstelle Kassel
edition waldorf, Stuttgart 2024
332 Seiten · 17 x 24 cm · Softcover
ISBN 9783989570214 · 27,00 Euro



Vielfach wird aktuell um ein zeitgemäßes Verständnis einer Jugendpädagogik gerungen, welche der Waldorferstufe neue Impulse zu geben vermag. Die Jahrzehnte erfolgreiche Praxis, die tradierten Inhalte: Vielleicht hat man sich allzu lange auf Bewährtes verlassen und erlebt in der Unterrichtspraxis nun immer weniger dessen bildende Relevanz im Kontext der Lebenslage der Jugendlichen, der globalen Herausforderungen, der Krisen unserer Zeit, der gesellschaftlichen Spannungen. Vieles passt nicht mehr – so nicht selten die Wahrnehmung der Oberstufenlehrkräfte. In dieser auch pädagogisch krisenhaften Lage benötigen wir Impulse, wieder eine Strahlkraft für die Jugendgeneration entfalten zu können. Jugendliche müssen eine biographisch bedeutende Relevanz ihrer Schulerfahrung mit ins Leben nehmen können.

In dieser Situation legt Rita Schumacher einen Band zur Sprach- und Literaturdidaktik vor, der – um es vorwegzunehmen – in beeindruckender Weise schöne philosophisch-rezeptionsästhetische und unterrichtspraktische Impulse für den Sprach- und Literaturunterricht zu geben vermag, der aber für die Jugendpädagogik insgesamt als bedeutsame Anregung angesehen werden kann. Der Band umfasst drei Hauptteile zum Thema »Bild und Zeichen«,

- einen wissenschaftlichen Diskurs von begründenden und orientierenden Referenztheorien zu Zeichen und Bild als polaren Sprachphänomenen,
- Aufgaben pädagogischer Praxis anhand exemplarischer Unterrichtsbeispiele,
- sowie kulturgeschichtliche Zugänge, welche Theoriekonzeption und pädagogische Praxis kontextualisieren und in ihrer Relevanz für die Bildung des Individuums sowie die gesellschaftliche Transformation begründen.

Die drei Teile werden durch ausführlich vorgestellte und reflektierte Unterrichtsbeispiele einleitend und abschließend gerahmt, so dass sich die zentrale Intention einer jugendpädagogischen Bildung in der Waldorferstufe immanent durch das gesamte Buch verfolgen lässt.

Im einleitenden Unterrichtsbeispiel schildert Rita Schumacher zunächst die Lektüererfahrung einer 11. Klasse mit dem Roman »Wir« von Jevgenij Samjatin und ent-

faltet im Anschluss an diese Unterrichtserfahrung ihren hermeneutischen Zugriff im Umgang mit literarischen Inhalten, mit ästhetischer Erfahrung sowie zur möglichen Aktualität eines Sujets für die Jugendlichen. Exemplarisch möchte ich hervorheben, wie Rita Schumacher in diesem Zusammenhang eine im Roman bedeutende Spiegelmetapher als sprachliches Grenzphänomen erschließt, welches ermöglicht, gewohnte Erfahrungsräume zu überschreiten und rezeptionsästhetisch in einen vielschichtigen Bewusstseinsraum zu expandieren, in welchem sich biographisch bedeutsame Vollzüge ereignen können. Verglichen wurde die Spiegelmetapher im Unterricht mit der Blutropfenepisode aus Wolframs »Parzival«. Die Jugendlichen konnten im Vergleich der beiden Lektüreerfahrungen und den jeweiligen Imaginationsformen als innerseelischer Erfahrung die bildende Ästhetik von Zeichen und Bild erleben.

Von dieser exemplarischen Unterrichtserfahrung aus entwickelt Rita Schumacher eine Amplifikation hermeneutischen Umgangs mit Literatur, welche Perspektiven des aktuellen Weltbezugs, der Sprachästhetik, des menschlichen Bewusstseins und von Urteilsreife aufzeigt. Diese Multiperspektivität ist per se für einen gelingenden Sprach- und Literaturunterricht sehr fruchtbar, regt sie doch an, durch unterschiedliche Diskursfelder die Vielfalt biographisch relevanter Lektüremöglichkeiten zuzulassen, zu fördern, zu erproben und sich als Lehrkraft nicht allein auf Bildungsstandards und Kompetenzerwerb zu fokussieren.

Der erste Teil des Bandes widmet sich dann begründenden und orientierenden Referenztheorien von Bild und Zeichen als polaren Grenzphänomenen, welche auf ihre anthropologische Bedeutung hin befragt werden. Rita Schumacher wählt die philosophischen Denkmuster zu Bild und Zeichen von Novalis als Ausgangspunkt ihrer Theoriekonstruktion, welche dieser im Anschluss an Fichtes Relation von Ich und Nicht-Ich in seinen philosophischen Fragmenten und der »Blütenstaub«-Sammlung diskutiert.

Schumacher bezieht sich im Begründungszusammenhang von »Bild« u. a. auf die Bildtheorie von Christoph Asmuth (Bilder über Bilder, Bilder ohne Bilder, 2011) und die Sprachphilosophie von Charles Taylor (Das sprachbegabte Tier, 2017). Dabei wird Bild als scheinhaftes Abbild, als Repräsentation von Etwas bestimmt und im Weiteren mit Rudolf Steiners Begriff von Vorstellung als antipathischer Geste (u. a. im Anschluss an den zweiten Vortrag der »Allgemeinen Menschenkunde«) überzeugend in Verbindung gesetzt. Sehr erhellend ist auch die Berücksichtigung des Mythosbegriffs von Ernst Cassirer, welcher im Zusammenhang der Philosophie der symbolischen Formen einen herausragenden Stellenwert für die Begründung der Relation von Bild und Bildung im Zusammenhang einer zunehmend selbstbestimmten *conditio humana* hat: Vorstellungsbildung als ein Prozess emanzipatorischer Bildung, weil Bild von Etwas, als Schein, ein Phänomen der Grenzüberschreitung ist, das eine Distanz zu den Naturgegebenheiten und den Dingen der Welt ermöglicht: zu einer Selbstbestimmung in Freiheit.

»Zeichen« wird von Rita Schumacher sodann polar zu den distanzierenden Modi von »Bild« als performativer Vollzug in identifikatorischer Auseinandersetzung verstanden. U. a. mit Josef Simon (Philosophie des Zeichens, 1989) versteht Schumacher »Zeichen« als Ausdruck eines offenbaren Geheimnisses (im Sinne Goethes, J. S.), als Offenbarung eines aus einer verborgenen Tiefe sich zeigenden Realen und in diesem Sinne

als Grenzphänomen, das, folgt man ihm und lässt sich auf es ein, permanente Aktivität fordert, reine rezeptionsästhetische Performance ist. Auch in diesem Kontext fungieren die genannten Referenztheorien, u. a. Charles Taylor, Rudolf Steiner und Ernst Cassirer, als begründende Orientierung. Bezüge zu Rudolf Steiners Begriff des Willens als sympathischer Bewegung werden u. a. für den Willen als Keim eines werdenden auch im Horizont karmischer Fragen erörtert. Ernst Cassirers Begriff von Sprache als symbolischer Form hat insofern eine Nähe zu Steiners Begriff des Willens, als beide die leiblich-seelisch-geistige Gesamtorganisation des Menschen in ihrer Wechselwirkung als Ausgangspunkt markieren, von dem aus »Zeichen« als Ausdruck verstanden werden kann, dessen Spur in »sympathischer« Verlockung in die noch verborgenen Tiefen des Daseins führen, welche im Blick auf einen offenen Horizont der Zukunft erkundet werden können.

Der dergestalt begründete Gegensatz von »Bild« und »Zeichen« wird in einem letzten Schritt hinsichtlich der Möglichkeiten, sich mit Grenzphänomen rezeptionsästhetisch auseinanderzusetzen, diskutiert. Dabei erörtert Rita Schumacher insbesondere Sinnbezirke von »Epiphanie – Wendepunkt/Peripetie«, naheliegende literarästhetische Formen, in ihrer Semantik und anthropologischen Bedeutung. Das Diskursfeld zu Bild und Zeichen ist nicht nur in Hinsicht einer systematischen Begründung überzeugend durchgearbeitet, sondern ist auch deshalb besonders empfehlenswert, weil es u. a. die erstaunliche Nähe zum Ausdruck bringt, welche Rudolf Steiners philosophisch-anthropologische Begründung der Waldorfpädagogik zu Denkmustern der »Philosophie der symbolischen Formen« von Ernst Cassirer aufweist. Rudolf Steiner wird damit in einem philosophischen Kontext verortet, der aktuell für eine orientierende Bildung der Zukunft zunehmend Aufmerksamkeit und Bedeutung erfährt.

Auf der Basis der Theoriekonstruktion geht Rita Schumacher im zweiten Teil des Bandes auf »Pädagogische Aufgaben« ein, »Bild«, »Zeichen« und »Wendepunkt« rezeptionsästhetisch für den Unterricht fruchtbar werden zu lassen. Ausgehend vom Aufbau des Epochenunterrichts, differenziert nach Schluss, Urteil und Begriff, fragt sie anhand von didaktischen Analysen möglicher literarischer Unterrichtsinhalte für die Jahrgangsstufen 9–12 nach pädagogischen sowie methodisch-didaktischen Zugängen zu den anthropologisch relevanten Inhalten. Ohne an dieser Stelle im einzelnen auf die anregenden Beispiele dieses Abschnittes einzugehen, kann gesagt werden, dass sie neben erfrischenden Perspektiven auf bekannte Motive des Deutschunterrichts in der Oberstufe eine ganze Reihe von zeitgenössischen Werken einbezieht und insofern auch in dieser Hinsicht eine anregende Bereicherung für die Praxis darstellt.

Der dritte Abschnitt des Bandes diskutiert kulturgeschichtliche Zugänge und verankert damit Theoriekonzeption und pädagogische Praxis im Rahmen historisch-gesellschaftlicher Praxis. Das ist insofern wertvoll, als die heute zu diagnostizierende krisenhafte Situation die zentrale pädagogische Herausforderung darstellt, eine Ausbildung und Bildung zu veranlassen, welche ein gelingendes Leben in persönlichen und gesellschaftlichen Bezügen ermöglichen kann. Rita Schumacher konzipiert ihre kulturgeschichtliche Diskussion in historischer, anthropologischer und bildungstheoretischer Perspektive. Die argumentative Systematik geht jeweils von einer Diagnose zeitgenössischer Herausforderungen aus, stellt für diese jahrgangsspezifisch Unterrichtsbezüge her und orientiert die Begründungszusammenhänge an Rudolf Steiners Ausführungen

in einschlägigen Schriften und Vorträgen zu kulturgeschichtlichen, pädagogischen sowie anthropologischen Fragestellungen. So wird Grundlegendes zur Entwicklung von Urteilskraft in der Waldorfoberstufe in entwicklungspsychologischer Perspektive erschlossen. Reizvolle Ausblicke bietet dabei u. a. die Rekonstruktion von Rudolf Steiners Ausführungen zur Redekunst und Rhetorik und in diesem Zusammenhang die Betrachtung seiner Sprachmetaphern für schönes, wahres und gutes Sprechen.

In kulturgeschichtlicher Perspektive wird damit, wie ich meine, überzeugend die Zukunftsfähigkeit einer Jugendpädagogik in der Waldorfoberstufe aufgezeigt. Deren Realisierung und Erfolg werden davon abhängen, ob es im Sinne des vorliegenden Bandes gelingt, aus den gegenwärtigen Lebensbedingungen heraus Jugendlichen biographisch orientierende Anregungen zu vermitteln, welche, hier exemplarisch im Spannungsfeld von Bild und Zeichen diskutiert, einerseits Perspektiven von Emanzipation und Freiheit in gesellschaftlicher Integration bieten, andererseits eine Selbstbildung zu Individuation formieren können.

Das Unterrichtsbeispiel zum Ausgang des Buches veranschaulicht die theoretischen, pädagogisch-praktischen und kulturgeschichtlichen Orientierungen für einen Sprach- und Literaturunterricht der Waldorfoberstufe. Es ist im Rahmen eines Jugendsymposiums 2018 zum Thema »Licht« erprobt worden. Eine Reihe literarischer Texte, linguistische Theorieansätze sowie philosophische Abhandlungen bildeten das Material, um sich mit der Frage der Wirkung von Bildern auf unser Bewusstsein auseinanderzusetzen. Philosophisch reicht der Bogen von Platons Höhlengleichnis über Thomas Hobbes und John Locke bis Ernst Cassirer und Ludwig Wittgenstein. Sprachwissenschaftliche Ansätze zur Metaphernforschung werden u. a. anhand der Position von George Lakoff und Mark Johnson einbezogen, manipulative Sprachverwendung und Wirkung u. a. durch Walter Lippmanns »Die öffentliche Meinung« (1922) thematisiert. An literarischen Texten finden Gedichte, Theaterstücke (Auszug aus Dea Loher: »Unschuld«) und Romane (Paul Auster: »Mr. Vertigo«) Berücksichtigung. Die Vielfalt der Zugänge und Perspektiven der Rezeption verdeutlichen auch in diesem abschließenden Beispiel exemplarisch mögliche Formen eines multiperspektivischen Zugriffs auf ein Thema. Es ist diese Amplifikation, welche eine Rezeptionsästhetik mit biographischer Relevanz ermöglichen kann.

Eine Anmerkung zu weiterführenden Optionen: Rita Schumachers Buch regt anfänglich an, auch den interkulturellen Kontext der Weltkulturen sehr viel intensiver in der Waldorfoberstufe zu integrieren. Die nach wie vor dominant deutsch-europäisch zentrierte und geprägte Waldorfpädagogik als weltweite Bewegung kann im Kontext der krisenhaften Lage nicht in ihren traditionellen Mustern einfach so weiter machen, will sie eine Schulbewegung mit Relevanz bleiben. Es sind weitreichende Transformationsprozesse notwendig, für deren Entwicklung solche Arbeiten wie die vorliegende von Rita Schumacher grundlegende theoretische Begründungen und praktische Anregungen bieten.

Ich habe das Buch mit großem Gewinn gelesen, nehme viele Anregungen daraus mit und hoffe, dass ihm eine breite, auch fachübergreifende Rezeption zuteilwird. Es wäre im Sinne einer zukünftigen Jugendpädagogik sehr zu wünschen.

Jörg Soetebeer

ChatGPT

Symptom einer technischen Zukunft

von Edwin Hübner

*Aufgaben der Schule im Zeitalter
der Mechanisierung des Geistes
edition waldorf, Stuttgart 2023
192 Seiten · 17 x 24 cm · Softcover
ISBN 9783989570092 · 18,00 Euro*



Wenn schulische Bildung die Voraussetzungen für ein Leben in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität schaffen soll, dann ist ein ständiger zeitaktueller Diskurs über die Methodik und Didaktik, welche dieses ermöglichen soll, zwingend notwendig. Der Entwicklung eines Medialitätsbewusstseins kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Dass sich dieses bei den Lehrerinnen und Lehrern bilden möge und damit den Schüler*innen zugute komme, dafür leistet Edwin Hübner seit vielen Jahren in zahlreichen Veröffentlichungen einen unschätzbaren Beitrag. So auch im vorliegenden Buch:

Die Bedeutung einer genauen begrifflichen Differenzierung zwischen Realität, Medium und Bild, welche die Voraussetzung bei der Nutzung digitaler Medien in der Unterrichtspraxis bildet, hatte er in seinem jüngsten Beitrag im JfW 7 (2024), S. 4–27 präzise benannt. Dem Medium ChatGPT hatte er im vergangenen Jahr eine Studie gewidmet mit der Fragestellung »Wo und wann aber lernt und übt man die Fähigkeiten, um solche genialen Technologien sinnvoll zu nutzen und nicht umgekehrt von ihnen genutzt zu werden?« (S. 10).

Die technikfixierte Vision einer neuen schönen Lernwelt ohne Schule kontert er mit der Behauptung, dass »... Schule überhaupt nicht »out« sei, sondern im Gegenteil immer notwendiger werde (ebenda). Er begründet diese auf drei Diskursebenen: Eine Ebene setzt den Leib als Phänomen und in wesentlichen Aspekten seiner Entwicklung bis zum Ende der Jugendzeit ins Zentrum (S. 73–92). Die aktuellen Befunde der Jugendforschung zur »Schwächung der Entwicklung« im Bereich der »Selbstwirksamkeit«, der »sozialen Fähigkeiten« und der »fehlenden Ziele« und die Kaperung dieser sich daraus ergebenden Eingriffsmöglichkeiten durch ChatGPT bestimmen die sich daraus ergebenden Aufgaben von Schule: »Die Schule hat die Aufgabe, den heranwachsenden Menschen Angebote bereitzustellen, an denen sie ihre Fähigkeiten auszubilden vermögen, die sie brauchen, um mit den Möglichkeiten der technischen Welt, vor allem auch der KI-Systeme, umgehen zu können« (S. 145). Bedingung dafür: »Sie müssen aber auch einen Begriff von sich selbst als Mensch gewinnen« (ebenda).

Die zweite Ebene: »Im Zentrum: Der Mensch«; in seinem inhärenten Total-Anspruch, der durchaus auch »Lähmungserscheinungen« nach sich ziehen könnte, eine pädagogische Herkulesaufgabe, natürlich! Doch der Schlüssel zu ihrer Bewältigung kann auch in kleinen aber feinen Hinweisen, hier von Rudolf Steiner, gefunden werden, welche die Initiativkraft befeuern: »Lebenskunde muss aller Unterricht geben« (S. 146). Es ist schon beeindruckend, die ausführliche Bemerkung Steiners dazu mit der längeren Betrachtung Neil Postmans von 1995 über eine Neuordnung des schulischen Curriculums zu vergleichen. Bei Steiner solle, »immer mit Bezug auf den Menschen« (S. 147), Behandlung des Ackerbaus, des Gewerbes, der Industrie, des Handels sowie Geschichtliches und Geographisches sowie alles, was sich auf Naturerkenntnis bezieht, unterrichtet werden, »sodass der Mensch den Menschen aus dem Weltall heraus kennenlernen wird« (ebenda). Postman schlägt als Hauptfächer Archäologie, Astronomie und Anthropologie vor; denn Archäologie sei eines der besten Fächer, um »... den Jugendlichen die Bedeutung der Erde nahe zu bringen. ... ein Gefühl für die Kontinuität der menschlichen Existenz auf dem Planeten Erde ...« könne entstehen. Anthropologie mit ihren per se globalen Dimensionen werde den Schülern »... ein Gefühl der ganzen ehrfurchtgebietenden Spannweite menschlicher Existenz auf dem Planeten vermitteln – zusammen mit dem Gespür für das, was allen Menschen gemein ist«. Astronomie sei ein Schlüsselfach, »...wenn wir unseren Kindern ein Gefühl der Ehrfurcht, der Verantwortung, der Verpflichtung schaffen wollen« (Postmann, zit. bei Hübner, S. 146).

Man möchte schweigen angesichts der Möglichkeiten, die durch Schule verwirklicht werden könnten.

Von diesem Großen aus (Kapitel 5: Schule inmitten eines globalen Wandels. S. 121–150) platziert Hübner im letzten Kapitel (S. 151–174) als dritte Ebene die Medienpädagogik. Hier geht der Blick vom Schreibenlernen bis in den Handarbeitsunterricht, also hinein in den Schulalltag! Das alles in Gestalt von aphoristischen »Bemerkungen«, konkret, machbar, keinesfalls überfordernd, gut begründet.

Die technische Seite von ChatGPT sowie ihre Möglichkeiten und Nebenwirkungen werden in drei Kapiteln abgehandelt.

Lesenswert in jeder Hinsicht.

Walter Riethmüller

Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule

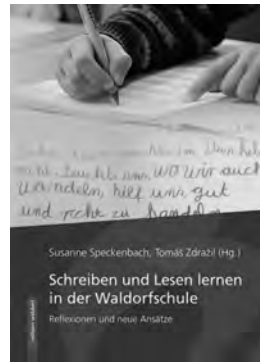
Reflexionen und neue Ansätze

von Susanne Speckenbach und
Tomáš Zdrzil (Hg.)

Mit Beiträgen von Nicole Ballreich-Jung;
Katrín Höfer; Katia Hornemann; Margarete Leber;
Susanne Mai; Ines Rosa; Susanne Speckenbach;
Uta Stolz; Sebastian Suggate; Marianne Tellmann;
Heidemarie Vogt; Thomas Weiser (zusammen mit
S. Speckenbach); Tomáš Zdrzil

edition waldorf, Stuttgart 2024

336 Seiten · Softcover · ISBN 978-3-949267-96-3 · 24,00 Euro



1. Der Anfangsunterricht – eine biographische Langzeitwirkung

»Tut-tut-tut ein Auto.

Wo ist Jochen

Jochen fährt im Auto. Tut!«

Dieses inhaltlich schlichte, aber dem Alltag der beginnenden 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts geradezu einen futuristischen Glanz verleihende Sujet (Autos waren damals in den Trümmerlandschaften Hamburgs noch eine durchaus außergewöhnliche und damit zählbare Seltenheit, die Tagesmenge der von mir als 6-Jährigem, am Straßenrand sitzend, aufgeschriebenen Nummernschilder passte gut auf eine DIN-A5-Seite), ist mir unvergesslich, gleichsam in Kopf, Herz und Hand eingegraben.

Diese in lateinischer Ausgangsschrift gedruckten Anfangssätze der Fibel für die erste Klasse des Einschulungsjahrgangs 1954 einer Hamburger Volksschule waren nur Mittel zum Zweck der schnellen Schreibbefähigung: Die Ganzwortmethode in lateinischer Ausgangsschrift beendete das Schreibenlernen in der Frakturschrift, mein genau ein Jahr älterer Bruder quälte sich noch ziemlich mit Griffel, Tafel und Schwamm mit der deutschen Schrift in seiner ersten Klasse, während ich – am Schulanfang, knapp sechs Jahre alt, motorisch eher fluide unterwegs als ärdisch-leiblich gefestigt – mit einem Bleistift diesen Text in ein mit Hilfslinien versehenes Schreibheft einzutragen versuchte. Schreiben und das gleichzeitige Lesen, denn man darf davon ausgehen, dass am Anfang nach dem Vorsprechen der Lehrerin über das Nachsprechen das Lesen erfolgte und dann erst das Schreiben – an vorgeschaltete feinmotorische Schulung wie Fingerübungen kann ich mich nicht erinnern –, diente als Mittel zum Zweck, die Realität auch schriftlich auf einfache Weise zu erfassen: von Anfang an festgelegt und festgezurr in Linien und Rechtschreibbeachtung konnte diese Art von Anfangsunterricht mir kaum Lust auf Erkundung von Schreibmöglichkeiten, die in den verschiedenen Lauten schlummern, wecken. Eher aber eine Unlust durch das

Eingesperrtsein in die Zwangsjacke der Notwendigkeit, die in der Fibel vorgegebenen Schlichtheiten abzuschreiben.

Dieser »Jochen« in seinem Auto hatte es schreibmotorisch in sich, Schleifen und Rückläufigkeit, Unterlänge und Oberlänge, es galt viel zu beachten; so rückte er tief in meinen motorischen Könnens- und auch intellektuellen Wissensbestand ein, und er taucht immer dann reflexartig wieder auf, wenn das Thema »Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen« in der Waldorfpädagogik ansteht. Dann fährt dieser Jochen immer noch ... im Auto! Tut!

Der sogenannte »Anfangsunterricht« wirkt, lebenslang!

2. »Wie ein Bild sei das Gedicht«: Von »Jochen« zu »Prinz Manu«

Wie anders dagegen, als am 3. Juli 2024, ein Erstklässler einer Waldorfschule mir stolz von dem V berichtete, das er heute im Unterricht richtig kennengelernt hatte – er kannte vor Schuleintritt in die erste Klasse längst alle Buchstaben, konnte sie auch schreiben und schon recht anspruchsvolle Texte lesen – und im Epochenheft dabei das Bild vom Prinzen Manu, dem ein Wundervogel begegnete, präsentierte. Und was war mit dem V noch verbunden? Welche Wörter haben es noch oder hätten es vielleicht gern??

Das Gegenteil von Zweckbindung also, sondern Weitung über den konkreten Buchstabenhorizont hinaus! Sprache wird in ihren musikalischen Qualitäten wie Klang, Reim und Rhythmus durchmustert und befragt, die Suche führt zu konkreten Funden oder ermutigt zu waghalsigen Wortneuschöpfungen! Die Phantasie wird schöpferisch, Schreiben- und Lesenlernen wird durch die hier verfolgte Methode von Beginn an nicht nur an den reduktionistischen Zweck des Schreiben- und Lesenlernens am Vorgegebenen gebunden, sondern sie stellt in ihrem Kern das Potenzial zur Verfügung, schriftliche Spuren von Ausflügen ins Universum der Gedankenflüge, die sich durch Sprache einfangen lassen, zeichenhaft zu hinterlassen.

In diesem Sinne wird der Schriftspracherwerb in der Waldorfpädagogik als Sprach-Bilde-Kunst verstanden – dieses Verständnis ist grundlegend für die sprach-künstlerische Methode des Anfangsunterrichts. Aus der erlebten, d. h. gesprochenen Sprache, die in ihrem Melos, in Artikulation, Lautierung und Rhythmus ihre dynamische Plastizität entfaltet, können einzelne Wörter und/oder einzelne Laute in ihrer Qualität herausgesondert und isoliert erlebt werden, um sie schließlich aus einem Bild, einer Körperstellung bzw. -bewegung oder auch aus dynamischen Formenzeichnungen zum Zeichen zu formen. Das Schreiben neben dem Nützlichkeitswert der zivilisatorischen Beheimatung vor allem als Anregung zu bildhaften und damit bildenden innerseelischen Prozessen zu verstehen, das ist Anliegen dieser mit diversen künstlerischen Elementen spielenden Methode.

Mit der Methodik des Anfangsunterrichts in der Waldorfpädagogik entscheidet sich demnach mehr als das Verfolgen eines vorgezeichneten Wegs zur Fertigkeit von etwas, sondern durch sie ist die Basis der Möglichkeit von etwas gelegt, nämlich mit dem Erwerb der Schreib- und Lesefähigkeit gleichzeitig in Dimensionen vordringen zu können, die weit jenseits von Nützlichkeit liegen. Im Waldorfkontext kann das z. B. konkret bedeuten, mit der Erfahrung des Schriftspracherwerbs in der ersten Klas-

se die Grundlage für den Literaturunterricht in der achten bzw. neunten Klasse zu legen, wenn das »Bild in der Sprache« und die Poesie thematisiert werden: man fühlt sich erinnert an das klassische Gesetz: *Schreiben (und Lesen) ist eine Kunst wie das Malen eines Gemäldes: »ut pictura poiesis«* (»Wie ein Bild sei das Gedicht«) (Horaz: Epistula ad Pisones. Vers 361).

3. Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen als Kunst

Steiner geht diesen Weg konsequent. Schrift sei etwas Abstraktes und für das Kind im sechsten, siebten oder achten Lebensjahr etwas seelisch Fremdes:

»Daher erfolgt bei uns in der Waldorfschule der Unterricht in einer anderen Weise. Wir beginnen überhaupt nicht mit den abstrakten Buchstaben im Lesen und Schreiben, sondern wir arbeiten aus dem Künstlerischen heraus. Wir lassen das Kind zunächst sogar malen und zeichnen, mit Farben arbeiten, in Formen arbeiten. Da wird nicht bloß der Kopf beschäftigt, was eine große Schädlichkeit wäre für das Kind, sondern da wird der ganze Mensch beim Kinde beschäftigt. Aus diesen Formen, die sogar farbig sind, lassen wir dann die Buchstaben entstehen. Dadurch lernt das Kind schreiben, und nach dem Schreiben lernt es erst lesen, da ja unsere Lesebuchstaben noch abstrakter sind als unsere Schreibbuchstaben. So entwickeln wir aus dem Künstlerischen heraus, das dem Leben nahesteht, das abstrakte Element, das wir heute brauchen.« R. Steiner: Erziehung-, Unterrichts- und praktische Lebensfragen vom Gesichtspunkte anthroposophischer Geisteswissenschaft. Den Haag, 27. Februar 1921. In: GA 304. Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage. Neun öffentliche Vorträge, gehalten zwischen dem 23. Februar 1921 und 16. September 1922 in verschiedenen Städten. Dornach 1979. S. 35 – 64, hier S. 48.

Der Ton war angeschlagen vor 100 Jahren – aber er tönte methodisch vor allem in *eine* Richtung: Anfangsunterricht in Schreiben und Lesen beginnt mit großen Druckbuchstaben im ersten Schuljahr, die kleinen folgen dann recht schnell am Beginn des zweiten, gegen Ende dieses oder am Anfang des dritten dann die Schreibschrift, womöglich erst mit Gänsefeder, dann mit Füllfederhalter (siehe Erika Dühnfort /Ernst-Michael Kranich: Der Anfangsunterricht in Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1971!!). Manche andere gut begründete Ansätze wie z. B. der von Anke-Usche Clausen und Martin Riedel in ihrem Übungsbuch »Zeichnen – Sehen lernen. Methodisches Arbeitsbuch« aus den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts (6. Aufl. Mellinger Verlag, Stuttgart 1994) ausgeführt und auf kollegialen Fortbildungen auch dargestellt, spielten kaum eine vergleichbare Rolle.

Dominant war und blieb der Ansatz von Erika Dühnfort. Er wurde in der Waldorfflehrer:innenausbildung der folgenden Jahrzehnte als *die* Methode gelehrt. Diese übergang, bewusst oder unbewusst, die Gedanken Steiners im ersten Lehrplanvortrag vom 6. September 1919:

»Wir werden parallel gehen lassen diesem Vor- und Nacherzählen [gemeint ist, dadurch den »Übergang von der Mundart zur gebildeten Umgangssprache« zu

bilden, denn, so Steiner, das richtige Sprechen des Kindes sei die Grundlegung für richtiges Schreiben] *die Einführung des Kindes in eine gewisse bildnerische Formensprache. Wir lassen das Kind einfach runde, eckige Formen, rein um der Formen willen, zeichnen, nicht, wie gesagt, um der Nachahmung eines Äußeren willen, sondern rein um der Formen willen*« (Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches. Seminar. Studienausgabe. Dornach 2019, S. 673, erster Lehrplanvortrag vom 6. September 1919).

Damit verbunden solle auch durch »einfaches Malerisches« im Nebeneinanderstellen von Rot neben Gelb, oder Rot neben Grün, die Schulung des Farbempfindens stattfinden.

»Naturgemäß wäre es, wenn wir allmählich den Übergang suchten von gezeichneten Formen zu der lateinischen Schrift. Falls wir in der Lage sind, die lateinische Schrift vorausgehen zu lassen, sollten wir das durchaus tun, denn wir werden erst dann können überführen die lateinische Schrift in die deutsche. Und wir gehen dann, nachdem das Kind gelernt hat, einfache Schriftformen, die es an Wörtern belebt [!], zu schreiben und zu lesen, über zu den gedruckten Buchstaben. Da nehmen wir wiederum zuerst die lateinischen natürlich und dann die deutschen« (ebenda, S. 673).

Diese Bemerkungen Steiners sind deshalb so wesentlich, weil sie als Anregungen zur überfälligen Aktualisierung und Neuorientierung für ein durch seine Wachsmalblock/-stift – Buchstaben – Bild-Methode geradezu mit »typisch waldorf« identifiziertes »Fach« gelten können.

Diese Neuorientierung leistet die von Susanne Speckenbach und Tómas Zdražil vorgelegte Veröffentlichung. Die hier versammelten Beiträge suchen in thematischer Vielfalt nach zeitaktuellen, der Entwicklung der Kinder und den diagnostizierten Phänomenen wie Lese-Rechtschreibschwäche und feinmotorischen Auffälligkeiten Rechnung tragend. Sie setzt dabei nicht auf *die eine* ab sofort richtige Methode, um damit eine neue Tradition zu begründen, der man nun unbeschwert folgen möge. Ganz im Gegenteil: Es wird ein offener Diskurs (15 Beiträge von 13 Autor:innen) angeboten, der auf die verschiedenen Aspekte des Themas individuell unterschiedlich eingeht. Damit wird eine Offenheit bewirkt, die Teilhabe ermöglicht und aktive Auseinandersetzung von denjenigen erfordert, die das Vergnügen haben, den Anfangsunterricht zu verantworten. Das ist zeitgemäße Waldorfpädagogik: Nicht sich auf ein Programm verlassen zu können und dieses in die Klasse einigermassen sensibel zu übertragen, sondern gut begründet seinen eigenen methodischen Weg zu suchen und zu versuchen, um ein der jeweiligen Klassensituation angemessenes methodisches Verfahren zu finden.

Man möchte aus Interesse die Beiträge im Grunde in einem Rutsch lesen, zu sehr brennt das Thema einem, der selbst den Anfangsunterricht in Schreiben und Lesen als Klassenlehrer und später in der Lehrerbildung verantwortete, auf den Nägeln. Die Inhalte räumen mit dem Gewordenen kräftig auf: So wird der ursprüngliche Hinweis zur lateinischen Schrift als Ausgangsschrift in seinem historischen Kontext klar und eindeutig herausgearbeitet, er wird in einem weiteren Beitrag von anderen Autor:innen bis in die Erfahrungen zweier Klassen untersucht und reflektiert. Die Rechtschreibung

als heilige Kuh wird zwar nicht geschlachtet, aber immerhin die aktuelle Forschungslage befragt und an den Methoden aktueller Rechtschreibstrategien nach lautgetreuen Kriterien geprüft. Auch das Schreibmaterial gerät in den Fokus – der Wachsmalstift kommt wieder dahin, wohin er gehört: jedenfalls nicht in die Schreibhand. Der fachwissenschaftliche Diskurs über Fibellehrgänge und Methodenvielfalt wird vorgestellt, ebenso »Neurophysiologische Befunde zur Relevanz von Handschreiben« inmitten einer digitalen Tipp- und Diktierkultur erörtert. Der Zusammenhang von Gärtnerhoferfahrungen als Anregung zum Schreiben und Lesen wird aufgedeckt, ebenso die Bedeutung der Feinmotorik. Selbstverständlich fehlt auch nicht der Blick auf das Epochenheft in seiner vielfältigen Anwendungsmöglichkeit – ein Thema, das jüngst im »Journal für Waldorfpädagogik« (Sophia Klipstein: Das Epochenheft – vielfältig, einzigartig, anregend. JfW Nr. 6, Januar 2024, S. 14–29) anregend erörtert wurde.

Man kann nur dankbar sein für die Unermüdlichkeit, mit der die Herausgeber auch in »Lock-Down-Zeiten« die Forschungsgruppe zu wirklich anregenden Beiträgen ermuntert und ihre Ergebnisse eingefordert haben. Denn kaum ein anderes Thema der Klassenlehrerzeit steht gleich im ersten Schuljahr beispielhafter für die Orientierung auf eine bestimmte Art »leibbasierter Methodik« und eigenwilliger Ästhetik waldorfpädagogischer Bildsprache als der Anfangsunterricht. Ihre Wirkung ist nachhaltig.

Walter Riethmüller

Hannah Arendt oder Die Liebe zur Welt

von Alois Prinz

insel taschenbuch, Berlin 2013
326 Seiten · 11,8 x 19,0 cm · Taschenbuch
ISBN 978-3-458-35872-5 · 12,00 Euro



Hannah Arendt

von Thomas Meyer

Piper, München 2023 (4. Auflage)
528 Seiten · 14,5 x 21,8 cm · gebundene Ausgabe
ISBN 978-3-492-05993-0 · 28,00 Euro



Beständige Aktualität – Besprechung zweier Biographien über Hannah Arendt

Hannah Arendt. – Ich las erstmalig ein Buch von ihr zu Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts: *On Revolution*. Der Anlass war klar, ich wollte über die *friedliche Revolution* nachdenken. Das führte dazu, dass ich in meinem Geschichtsunterricht die Amerikanische Revolution stärker berücksichtigte und mit der Französischen Revolution vergleichen konnte. Ich wurde angeregt, über das Räte-system nachzudenken und über die »selbstverwaltete Lehrerschaft« an Waldorfschulen und über das Kollegium.

Anfang des 21. Jahrhunderts bekam ich die grandiose Arendt-Biographie von Alois Prinz geschenkt. Dieses Werk las ich oft und viel, verwendete es auch im Unterricht zu der *Parzival Epoche*, wenn ich die Prinzipien des Mitleids und der Empathie als *Parzival Motiv in der Moderne* mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitete. Angeregt dazu wurde ich durch das Interview, das Joachim Fest mit Hannah Arendt 1964 über die *Banalität des Bösen* geführt hat. (Hannah Arendt/Joachim Fest: *Eichmann war von empörender Dummheit. Gespräche und Briefe*; herausgegeben von Ursula Lutz und Thomas Wild, München, Zürich, 2011). Später vertiefte ich mich intensiv in die Gedankenwelt Arendts über *Das Urteilen*, nachdem ich viel früher schon in ihr Buch über *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* gelesen hatte. 2024, ein Jahr nach dem Erscheinen der wichtigen Arendt-Biographie der Gegenwart, gab ihr Autor Thomas Meyer aus aktuellem Anlass Arendts und anderer Autorinnen und Autoren bis dahin vergessene Schrift zu Palästina heraus. (Arendt: *Über Palästina*. herausgegeben von Thomas Meyer, München, Zürich, Piper, 2024).

Am 19. März 1962 ereignete sich auf einer Straße, die durch den New Yorker Central Park führt, ein Verkehrsunfall. Ein Taxi wird von einem Lastwagen gerammt. Auf dem Rücksitz des Taxis sitzt eine sechsfünfzigjährige Frau, die bei dem Zusammenstoß schwer verletzt wird. Ihr Name ist Hannah Arendt, eine Jüdin mit amerikanischem Pass. Sie lehrt an verschiedenen amerikanischen Hochschulen Politik und Philosophie ... Im Krankenwagen erwacht Hannah Arendt aus ihrer Ohnmacht. Ihr ist sofort klar, was passiert ist. Zuerst versucht sie, ihre Arme und Beine zu bewegen, um festzustellen, ob sie gelähmt ist. Dann überprüft sie ihr Gedächtnis, sehr sorgfältig, »ein Jahrzehnt nach dem anderen« ...!

Sie denkt an ihre Kindheit und Jugend in Königsberg, an ihre Studienzeit in Marburg und Heidelberg. (Prinz, S. 9; ich zitiere nach der älteren Ausgabe, die bei Beltz & Gelberg erschienen ist).

In ihrem sehr interessanten und schönen Buch *Hannah Arendt – Leidenschaften, Menschen und Bücher* (Berlin Verlag, Berlin, 2005) zitiert Barbara Hahn einen Traum:

Heute n[sic!]acht träumte ich von Kurt Blumenfeld – ich denke zum ersten Mal in meinem Leben. Ich traf ihn im Traum unerwartet auf einer Brücke im Wald. Er nahm die Zigarre aus dem Munde, um mich zu küssen. Ich sagte: »Bist Du es auch? Ich kann mich doch nicht von einem fremden Mann küssen lassen.« Aber lachend. Wusste im Traum nicht, dass er tot ist. Wachte lachend auf. Aus Freude über das unerwartete Wiedersehen. (ebenda, S. 61).

Diesen Traum schrieb Hannah Arendt im November 1968 in ihr *Denktagebuch*. (Arendt: *Denktagebuch*, Piper Verlag, München, 2. Auflage 2003, S. 701). Die an eine mündliche Mitteilung erinnernde Notiz über den Traum ihrer Wiederbegegnung mit Kurt Blumenfeld auf der Brücke zeugt von der tiefen Verbundenheit und Freundschaft mit dem älteren Mann, der 1963 in Jerusalem verstorben war, in der Zeit der größten Krise zwischen den beiden. Blumenfeld, u. a. ehemaliger Generalsekretär des zionistischen Weltverbandes und Chef eines Fonds zur Unterstützung der Alija, also der zionistischen Bewegung, die die Einwanderung der jüdischen Bevölkerung, besonders auch aus Europa, nach Palästina organisierte, war im Dissens mit Hannah Arendt verstorben, deren Haltung im Eichmannprozess er nicht recht verstehen konnte. Er wusste, dass sie den politischen Zionismus in der Art etwa Ben Gurions ablehnte, obwohl Arendt einst für die Jugend-Alija in Paris tätig gewesen war, noch unter dem Namen ihres damaligen Ehemanns »Stern«, des späteren Günther Anders, der diesen Namen als Pseudonym angenommen hat.

In meiner persönlichen Erinnerung verknüpften sich die beiden Ereignisse. Da war dann plötzlich der Traum eine *direkte* Folge des Autounfalls. Dabei liegen sechs Jahre dazwischen, und ich lag folglich falsch. So arbeitet Erinnerung: Sie kann Ereignisse verändern und anders verknüpfen. Dass der Traum gar nichts mit dem Unfall zu tun hat, ist nicht gesagt, aber mit dem Tod von Blumenfeld und dem Dissens, in dem Arendt und er voneinander schieden, hat er wohl schon etwas zu tun. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs ist auch Barbara Hahns Analyse und Interpretation dieses Traumes und des Bildes von der Brücke aufschlussreich. (vgl. Hahn, S. 61–81).

Thomas Meyer leitet sein Buch mit einem Arendt Zitat ein:

Ich glaube nicht, dass es irgendeinen Denkvorgang gibt, der ohne persönliche Erfahrung möglich ist. Alles Denken ist Nachdenken, der Sache nach – denken.
(Arendt nach Meyer, S. 25)

Ich glaube nicht, dass eine Biographie ohne persönliche Erfahrungen erzählt werden kann. Das bedeutet, dass sich innere Bilder aus Dokumenten und Erinnerungen anderer Personen an sie bilden, die dann lebendig geschildert werden. Je lebendiger sie geschildert werden, desto treffender wird die Biographie werden und eine Wahrheit über den geschilderten Menschen entstehen lassen, wenn vielleicht auch Erinnerungsverschleifungen auftreten mögen, so wie es mir bei der Verknüpfung der beiden oben geschilderten Ereignisse in Arendts Leben, Unfall und Traum, geschehen ist. Eine äußerst lebendige und doch exakte Lebensbeschreibung gelang meines Erachtens Alois Prinz mit seiner ursprünglichen an Jugendliche adressierten Arendt-Biographie.

Einen erklärtermaßen anderen Weg schlägt Meyer ein:

Seit Elisabeth Young-Bruehls Standardwerk aus dem Jahr 1982 gab es keinen umfassenden, das heißt Leben und Werk gleichermaßen in den Blick nehmenden Versuch einer Biografie mehr. Für die Schülerin Arendts waren der exklusive Zugang zum Nachlass und die intensiven Gespräche mit den Freundinnen und Freunden für ihre Erzählung maßgeblich. (Meyer: S. 25)

Elisabeth Young-Bruehls Werk über Arendt (Elisabeth Young-Bruehl: *Hannah Arendt. Leben, Werk und Zeit*, Frankfurt am Main, 1991), verfasst von einer direkt mit der Portraitierten bekannten Arendt-Schülerin, war die erste und zur Zeit ihres Erscheinens maßgebliche Biographie. Auch die weiteren bisherigen Arendt-Biographien basieren auf direkt Erlebtem oder auf Erinnerungen. Meyer sucht ausdrücklich einen anderen Zugang:

Der hier gewählte Zugang unterscheidet sich gleichwohl radikal von allen bisherigen Werken. Die Biografie wertet bislang völlig unbekanntes Archivmaterial und andere bislang von der Forschung ignorierte Dokumente aus, um Arendt in ihrer Zeit darzustellen [...] (Meyer, S. 26).

Aus diesem Tatbestand ergeben sich die Unterschiede beider Biographien und bilden den Grund, warum anzuraten ist, sie beide gleichzeitig zu lesen, wie ich es getan habe.

Prinz gelang m. E. eine lebendig geschriebene und proportionierte Lebensbeschreibung, in die möglicherweise auch Erinnerungsverschleifungen eingeflossen sind, die aber nicht einer ungenauen Recherche angelastet werden können.

Meyer hingegen bindet seine Darstellung eng an die schriftlichen Quellen. Für Phasen von Arendts Leben, aus denen er vieles vorfand, wird vor allem Arendts geistiges Schaffen und tatkräftiges Engagement breiter und neu dargestellt, andere Phasen werden weniger vertieft. Der Schwerpunkt liegt dann mehr auf der dokumentierten Seite, nicht auf der persönlichen. Es entsteht daher eine gewisse Disproportionalität, was die Breite und Tiefe einzelner Phasen ihres Lebens angeht, die jedoch durch die gleichzeitige Lektüre des Buches von Prinz in einen besseren Verständniszusammenhang gestellt werden kann.

Meyer schreibt selbst:

Die vorliegende Biografie konzentriert sich auf zwei Lebensphasen Arendts: die Pariser Jahre nach der Flucht aus Deutschland und die Zeit in den USA bis zur Publikation ihres Hauptwerkes »Origins of Totalitarianism« 1951 ... Wenn es bislang in der Biografie Arendts ... einen blinden Fleck zu geben schien, dann waren es die Jahre von Oktober 1933 bis zum Sommer 1940, die sie nahezu vollständig in der französischen Hauptstadt verbrachte ... Eine zweijährige Archivrecherche in zahlreichen Ländern förderte nun eine überraschende Menge an Briefen und Texten von oder über Arendt zutage, die in Teilen erstmals für diese Biografie genutzt wurden. Das nach und nach deutlicher werdende Bild »Paris« unterscheidet sich grundlegend von dem bislang nur äußerst bruchstückhaft Bekannten. (Meyer, S. 26)

Das wird durch die Arbeitsreisen, die Arendt für jüdische Organisationen wie die Kinder- und Jugend-Alija – *der jüdischen Immigration aus der Diaspora ins »Land Israel«* (Meyer, S. 27) – während der Pariser Jahre unternahm, ergänzt. Besonders eindrucksvoll arbeitet Meyer für mich dabei die beiden Aufenthalte Arendts in Palästina heraus, als sie Jugendliche dorthin begleitet hat und eigene Eindrücke über die Kibbuzim und den noch im Entstehen begriffenen zionistischen Staat später verarbeitete. Ganz neu

ist, wie konkret praktisch Hannah Arendt Jugendlichen in ihrer Pariser Zeit geholfen hat. Außerdem hatte sie konkrete Einblicke und Erfahrungen in Palästina und die Welt der Kibbuzim, was sie auch mit zu ihrer Haltung gegenüber einem nationalzionistischen Staat bestärkt haben mag. Hannah Arendt wird den im Unabhängigkeitskrieg entstehenden jüdischen Nationalstaat in einem Aufsatz (*To Save the Jewish Homeland*, 1948) mit »Sparta« vergleichen und sie spricht vom *Bankrott der zionistischen Bewegung an der Realität Palästinas*. (Arendt nach Meyer, S. 179), weil diese sich an den damaligen »Zeitgeist« angepasst (Meyer, S. 179) habe.

Somit führen Arendts Erfahrungen in ihrer konkreten, alltäglichen Arbeit, nämlich Jugendlichen in Palästina eine Zukunft zu schaffen und ihr Leben zu retten, auch zu den Ursprüngen ihrer berühmten Analyse und Darstellung über die Elemente und Ursprünge des Totalitarismus:

Ihre Erfahrungen aus den Pariser Jahren fanden einen ersten Niederschlag in Texten, die nach und nach zu den Origins wurden, welche sich ganz und gar den jüdischen Kontexten verdanken, in die Arendt hineingestellt war und in die sie sich bewusst begab. (Meyer: S. 27).

Dabei war sich Arendt einer Nähe der beiden Erfahrungsräume bewusst, wenn, wie Meyer schreibt,

[sich] *nach Arendt eine Angleichung von nationalsozialistischer und zionistischer Dogmatik ergeben [hatte]: Die einen möchten etwas ausscheiden, »ausmerzen«, was durch seine Fremdheit, sein grundsätzliches Anderssein nicht dazugehört, während der Zionismus darauf besteht, dass das Judentum das Andere ist.* (Meyer, S. 179).

Der zweite Schwerpunkt dieses Buches ist benannt, denn Thomas Meyer kann in beeindruckender Weise zeigen, wie Arendts Erfahrungen, Erlebnisse und vor allen Dingen Studien sich von der Weimarer Zeit, über das Pariser Exil bis in die ersten rund zehn US-amerikanischen Jahre, in Aufsätzen und Analysen niederschlagen, die dann zu den beiden Totalitarismus-Büchern werden. Dass es sich dabei um zwei Bücher handelt, darf nicht unterschlagen werden: Das in amerikanischem Englisch geschriebene und 1951 erstveröffentlichte *Origins* wurde von ihr nicht einfach in das Deutsche übersetzt, sondern neu geschrieben, weil eine andere Sprache auch einer anderen Form bedürfe. So erschienen die *Elemente und Ursprünge* auch erst 1955 in deutscher Sprache. Diese Art, mit Sprache umzugehen und Bücher gleichsam zweimal zu schreiben, wird Arendt beibehalten. *Elemente und Ursprünge*, dieses in zwei Sprachen jeweils neu formulierte politische Hauptwerk machte Hannah Arendt weltberühmt und ihre Darstellungen zu einem geistesgeschichtlichen Bezugspunkt.

Thomas Meyer nimmt dieses Ungleichgewicht der behandelten Lebensphasen für die von ihm gewählte Methode, sich möglichst auf Dokumente zu stützen und die neuen Erkenntnisse in den Vordergrund zu stellen, bewusst in Kauf:

Wie jede Biografie, so besteht auch diese aus einer Reihe von Annäherungen. Damit verschiebt sich naturgemäß jeder Anspruch auf Vollständigkeit dorthin, wo bereits reichlich Material angehäuft liegt: in jenes Mythenreich, aus dem die Vorstellungen einer »Essenz« des Lebens immer neu geschöpft werden. . . An dieser Stelle mag genügen, dass der vorliegende neue Versuch einer Annäherung sich ganz auf das konzentriert, was in der bisherigen, kaum mehr zu überblickenden Literatur zu Arendts Leben und Werk gar nicht oder allenfalls am Rande behandelt wurde (Meyer, S. 31).

Und:

Diese Biografie ist auch darin die erste, bewusst damit umzugehen, dass Kolleginnen und Kollegen andere Schwerpunkte gesetzt haben. Gleichwohl ist sie keine bloße Erzählung, erzählt vielmehr eben eine andere Geschichte. Sie ist nicht gegen andere Deutungen geschrieben, vielmehr bietet sie eine eigenständige, gänzlich neue an. (Meyer, S. 31).

Derjenige, der am Leben und der Persönlichkeit Hannah Arendts interessiert ist, findet natürlich auch an einer so engagiert geschriebenen Werksgenese, wie sie Thomas Meyer mit seiner Biographie vorgelegt hat, Interesse. Aber über das persönliche und manchmal private Leben der Arendt erfährt er mehr, liest er die Biographie von Alois Prinz.

Ihre Kindheit und Jugend sowie ihre Ferien zu den Zeiten des Studiums, also die oftmals wichtigsten Jahre bei der Herausbildung einer Persönlichkeit, verlebte Hannah Arendt in Königsberg, der Stadt Kants, die es nur noch aus der Erinnerung gibt. Königsberg wurde so zerbombt, dass kaum ein Stein auf dem anderen blieb. Das heutige Kaliningrad ist eine andere Stadt in einer anderen Kultur.

Hannah Arendt war eine Jüdin aus Königsberg. (Meyer, S. 35), denn, dass sie 1906 in Hannover/Linden geboren wurde, war eher zufällig. Ihre Familie stammte aus der ostpreußischen Hauptstadt, und sie selbst kam unter anderem aufgrund der Erkrankung ihres Vaters schon als zweijähriges Kind wieder zurück. Was der an Dokumenten interessierte Thomas Meyer aber unter *Familiengeschichte*[n] (Meyer, S. 35), versteht, ist eine ausgeführte Genealogie der Familien Arendt und Cohn, der mütterlichen Linie, wie sie sich aus Dokumenten ergeben. Dazu wird ein soziologischer und wirtschaftlicher Abriss der Stadtgeschichte skizziert. Von Hannah als Kind und Schülerin erfährt man nur das Faktengerüst. Nicht einmal die Krankheit von Paul Arendt, des Vaters, wird benannt. Will man Näheres über das persönliche Leben des Kindes erfahren, also über das Leben, das von ihr selbst »durchtönt« wird, so sollte man ergänzend dazu das entsprechende Kapitel von Alois Prinz lesen.

Paul Arendt verstarb 1913 an einer Syphilis, die er sich in jungen Jahren zugezogen hatte (Prinz, S. 13–24). Dass diese Erkrankung und der frühe Tod des Vaters einen Schatten auf die kleine Familie warfen, ist klar. Sie lebte vornehm bürgerlich. Martha Arendt war eine bewusst erziehende Mutter, die der schönen und gebigten Tochter

sehr vieles ermöglichte. Und das Mädchen versucht, es der erwachsenen Umgebung recht zu machen:

Ich habe meine ganze Kindheit und Jugend aber doch mehr oder weniger so getan, als ob es für mich das Leichteste und Selbstverständlichste auf der Welt sein würde, sozusagen das Natürliche, allen Erwartungen zu entsprechen. Vielleicht aus Schwäche, vielleicht aus Mitleid, aber ganz sicher, weil ich mir nicht zu helfen wusste. (Arendt nach Prinz, S. 24).

Prinz charakterisiert dieses Kind folgendermaßen:

Als junges Mädchen war sie zwar hochintelligent, aber auch sehr einsam. Sie ... vergrub sich ...immer tiefer in die eigene »Besonderheit«. Es war nicht zuletzt die Affäre mit dem jungen Dozenten Martin Heidegger, die sie von diesem Weg abbrachte. (Prinz, S. 11).

Aber bis dahin dauert es noch etwas. In einem späteren Brief schreibt sie über sich in dieser Zeit:

Ich fühle mich als das, was ich nun einmal bin, das Mädchen aus der Fremde. (Arendt nach Prinz, S. 12).

Diese Selbstbezeichnung bezieht sich auf ein Gedicht von Schiller.

Hochintelligent: Hannah Arendt hatte einen Drang zum »Verstehenmüssen« (Prinz, S. 44) und dieser Drang wurde von Mutter Martha weidlich gefördert. Sie kommt zunächst in eine Privatschule in Königsberg (Prinz, S. 23), kann allerdings vor Schulbeginn bereits lesen und schreiben. (Prinz, S. 24). Ihre Leistungen werden bis zum Ende immer ausgezeichnet sein. Auch so etwas kann einsam machen. Dann flieht sie zu Beginn des ersten Weltkrieges mit der Mutter vor den Russen und besucht kurzzeitig eine Schule in Charlottenburg. (Prinz, S. 32). Bald zurückgekehrt, wird Hannah nach der Grundschulzeit als eines der wenigen Mädchen, das damals ein Gymnasium besuchen darf, in das Luisengymnasium eingeschult. Trotz ihrer hervorragenden Leistungen hat sie vor Schularbeiten große Ängste. (Prinz, S. 33 ff). Die Schulkarriere verläuft ungewöhnlich, denn die Gymnasiastin wird aufgrund ihres Verhaltens einem Lehrer gegenüber als Fünfzehnjährige der Schule verwiesen. Die Mutter sorgt dafür, dass das Mädchen vorübergehend ohne Abitur an der Berliner Universität studieren kann, wo sie unter anderem Vorlesungen bei Romano Guardini über Theologie und Weltliteratur hört (Prinz, S. 42 ff). Ihrer inzwischen wieder verheirateten Mutter, jetzt Martha Beerwald, gelingt es, dass ihre Tochter, wieder heimgekehrt, am Luisengymnasium ihr Abitur ablegen darf, ein Jahr vor ihrer regulären Klasse. Sie besteht es 1924 mit ausgezeichnetem Ergebnis. (Prinz, S. 43). Gelernt hatte sie unermüdlich, war jedoch als Kind auch viel krank (Prinz, S. 34). Sie vertiefte sich in Romane, Gedichte, Literatur, las als Jugendliche Kant und schon damals ein Buch ihres späteren Doktorvaters und lebenslangen, engen Freundes Karl Jaspers.

Hannah zeigt für eine Dreizehnjährige erstaunliche Frühreife. Später wird sie diesen Wissensdrang eher als den Ausdruck einer Not verstehen. (Prinz, S. 38).

Latein und Griechisch lernt Hannah Arendt in Berlin und Königsberg fließend (Prinz, S. 43), und diesen Bezug zur Antike wird sie nie mehr verlieren. Ihre sprachlichen Fähigkeiten werden ihr auch in Marburg bei Heidegger sehr hilfreich sein, denn wie hätte sie sonst seiner Vorlesung zu Platons *Sophistes* (Meyer, S. 76 ff), die ja auch Neuübersetzungen waren, folgen können? Die 19-Jährige hatte gleichwohl ein Gefühl von *Umwirklichkeit* (Prinz, S. 38) und scheint sich von der Gegenwart eher abgekapselt zu haben.

Das Mädchen Hannah Arendt hatte aber durchaus auch etwas Rebellisches (Prinz, S. 42). Daran mag die konsequente Haltung ihrer Mutter mit beteiligt gewesen sein. Religiös eingestellt war das Elternhaus nicht, aber die Schülerin besuchte den Unterricht in Religion, in dem sie ihren Rabbi einmal damit konfrontiert, nicht an Gott zu glauben, was der damit pariert, dass er erstaunt entgegnet: »*Wer hat das von dir verlangt?*« (Prinz, S. 42). Hannah Arendt kommt aus einem liberalen Judentum, das in vielerlei Hinsicht assimiliert war. Sie scheint als Kind auf der Straße durch abfällige Bemerkungen erstmals etwas über ihr Judentum erfahren zu haben. (Prinz, S. 28). Auch wenn Martha Arendt/Beerwald zum Judentum wenig Bezug hatte, wollte sie ihre Zugehörigkeit nicht verleugnen. Das scheint für sie eine Frage von Stolz und Zivilcourage gewesen zu sein. (Prinz, S. 29).

So hat Hannah Arendt klare Anweisungen für den Fall, dass ein Lehrer antisemitische Bemerkungen fallen lässt, egal gegen wen. Sie muss dann sofort aufstehen, die Klasse verlassen und nach Hause kommen. Und zu Hause schreibt Martha Arendt dann einen ihrer vielen eingeschriebenen Briefe an die Schulleitung. (Prinz, S. 29)

Mit Hilfe ihrer Mutter setzt die Jugendliche auch andere Dinge durch, wie Prinz berichtet:

Als Hannah findet, dass man es niemandem zumuten könne, zu früh am Morgen Unterricht zu haben, muss Martha Arendt bei der Schulleitung bewirken, dass sie von den frühen Griechischstunden befreit wird. Ihren Leistungen tut das keinen Abbruch. (Prinz, S. 40)

Dafür besucht sie freiwillig einen Kreis, der von dem fünf Jahre älteren Ernst Grumach gegründet wurde und in dem die jungen Leute Literatur sowie altgriechische Texte lesen und philosophieren. Mit diesem Ernst Grumach verbindet Hannah Arendt dann eine Beziehung, die in Königsberg skandalisiert wird. (Prinz, S. 41). Er bleibt aber ein Leben lang ein Freund. Aus dieser Zeit stammt auch die Freundschaft mit Anne Mendelssohn, die ebenfalls ein Leben lang hält.

Als Martha wieder heiratet und ihr Mann zwei Töchter mit in die neue Ehe bringt, rebelliert Hannah auf ihre Weise. Es gibt ständig Konflikte. Nach dem Abitur 1924 entschließt sich die junge Dame, studieren zu gehen. Ernst Grumach erzählt ihr von einem jungen Philosophen, der gerade Epoche zu machen scheint, und so sucht sie

sich für das Sommersemester Marburg aus, um bei Heidegger Philosophie, bei Bultmann Theologie und das Fach Griechisch zu studieren.

Durch die obige Darstellung sollte deutlich geworden sein, worin sich die beiden Arendt-Biographien hauptsächlich unterscheiden und ergänzen können: Prinz' Schwerpunkt liegt auf dem persönlichen Leben, das er so schildert, dass das gerade Jugendliche ansprechen könnte, ohne aber Werk und Zeit der Protagonistin zu vernachlässigen. Thomas Meyer zeigt eher, wie aus einem Leben ein Werk entsteht, und er fördert dabei Neues zutage. Alois Prinz verwendet Erzählungen und Anekdoten, Meyer arbeitet eher aus Primärquellen und so bleibt das Dargestellte sachlicher – bei allem Engagement, das man auch bei Meyer verspüren kann.

So ist das auch in den weiteren geschilderten Lebensabschnitten. Während Prinz die Liebesbeziehung zwischen Arendt und Heidegger auch mit manchen bekannten Details und Anekdoten schildert, beschränkt sich Meyer auf wenige Sätze dazu. Er benennt knapp, wo Prinz erzählt. Dafür arbeitet Meyer den philosophischen Einfluss Heideggers heraus und wird die Abwendung von Positionen ihres einstigen Geliebten in ihrer Philosophie und dem Denken über Gemeinschaft aufzeigen: *Wahrheit gibt es nur zu zweien*. (Arendt, Hannah: *Wahrheit gibt es nur zu zweien. Briefe an die Freunde*. Herausgegeben von Ingeborg Nordmann, Piper Verlag, München 2013). Dieses Diktum steht im Gegensatz zu Heideggers einsamem Denken über *Sein und Zeit* auf den Höhen des Schwarzwalds in Todtnauberg. Arendts spätere Gedanken zu *Vita Activa* können teilweise aus dieser These abgeleitet werden.

Meyer und Prinz zeigen aber auch, wie Heideggers Fehlverhalten 1933 die weiteren Kontakte zu Arendt schwer belastet hat: Heidegger hat sich mit seiner Berufung zum Rektor der Universität Freiburg explizit und institutionell auf den Nationalsozialismus eingelassen. Wie er nach seinem schon ein Jahr später erfolgten Rücktritt dazu stand, ist sehr uneindeutig. Dennoch war damit die innere Verbindung zur Jüdin Hannah Arendt nicht gänzlich abgerissen, von beiden Seiten nicht. Aber das zeigte sich erst mit deutlichem zeitlichem Abstand, etwa in den Besuchen, die Arendt Heidegger immer wieder auf ihren Reisen abstattete. Arendt reiste nach dem Krieg immer wieder nach Europa, vorzüglich auch nach Griechenland, in die Schweiz und Deutschland und nach Israel.

Doch zurück zu Arendts Studienzeit: 1926 geht Arendt fort aus Marburg und nach einem Zwischensemester in Freiburg nach Heidelberg, wo sie über den Liebesbegriff Augustins bei Karl Jaspers promovieren wird.

Vierundzwanzig Jahre später bekennt Hannah Heidegger, dass sie nur wegen ihm Marburg verlassen habe. (Prinz, S. 58)

Prinz versteht es, Günther Stern/Anders so zu schildern, dass mir seine Rolle als »Fluchthelfer« oder »Quartiermeister« für Hannah Arendt aufgegangen ist. Günther Anders half ihr, trotz Hannahs kurzem Intermezzo mit Benno von Wiese, aus der mitunter auch verletzenden Beziehung zu Heidegger heraus und heiratete sie. Er vermittelte ihr Jahre später das Quartier in Paris, bürgte noch später für sie als seine

ehemalige Ehefrau und ihren zweiten Ehemann Heinrich Blücher, so dass sie beide schließlich 1941 das begehrte Papier bekommen und über Marseille und Lissabon in die USA nach New York fliehen konnten. Ihre Mutter kann sie dabei nachkommen lassen.

Um den Unterschied der beiden Biographien nochmals zu zeigen: 1933 hatte Hannah Arendt in Berlin begonnen, im Auftrag Blumenfelds ein Dossier über antisemitische Äußerungen anzulegen. (Prinz, S. 80 f). Sie und ihre Mutter, inzwischen wieder allein mit der Tochter wohnend, geraten dadurch in den Fokus der Ermittlungsbehörden. Während die Mutter als ahnungslos durchgeht, wird Hannah Arendt verhaftet.

Hannah hat das große Glück, dass der zuständige Kriminalbeamte ein »reizen-der« Kerl ist. Er besorgt ihr Zigaretten ... Sie verzichtet sogar auf einen Anwalt, weil der Beamte ein so »offenes, anständiges Gesicht« hat. Aber auch wenn der Polizist ihr sympathisch ist, so muss Hannah ihm doch sozusagen die Hücke voll lügen. Und er nimmt ihr auch alles ab. Nach acht Tagen ist sie wieder auf freiem Fuß. Der glückliche Ausgang wird gleich gebührend gefeiert. Zusammen mit ihrer Mutter, Kurt Blumenfeld, Anne Mendelssohn und anderen veranstaltet sie eine ausgedehnte »Sauforgie«. (Prinz, S. 80 f)

Bei Meyer klingt das so:

Arendt wurde jedenfalls verhaftet. Je nach Erinnerung aus ihren Kreisen war sie zwischen einem und acht Tagen im Gefängnis ... Eine wichtige Rolle bei der Freilassung spielte nach eigener Darstellung ihre damalige Schwägerin Eva Stern, während Arendt und ihre Freundinnen der Biografin Elisabeth Young-Bruehl von einer Art Abenteuer samt ehrlichem politischem Polizisten und gutem Ausgang erzählten. Alle Quellen – mit Ausnahme von Eva Stern, weil sie nicht eingeladen worden sei – erinnerten sich an ein rauschendes Fest am Abend der Freilassung, das zugleich eines des Abschiedes von Deutschland wurde. (Meyer, S. 111 f)

Wie Meyer die Jahre in Paris zeigt, habe ich oben geschildert. Arendts Tätigkeiten für und mit dem Zionismus stehen im Vordergrund. Prinz schildert mehr das Persönliche. Arendts Begegnung mit Heinrich Blücher, ihrem zweiten Mann, *Monsieur* genannt. Er erzählt von ihren Internierungen, ihrer Flucht aus dem Lager in Gurs, diesem KZ in Südfrankreich, von wo aus die Züge nach Auschwitz führen, und von der so unwahrscheinlichen Wiederbegegnung mit ihrem Mann im Flüchtlingsstrom in Montauban. Und dann von der Flucht, die über Marseille, Lissabon und dann mit dem Schiff nach New York geht. Dort beginnt das nächste Leben des Ehepaars Blücher. Was bei Prinz lebendig geschildert wird, fasst Meyer auf knapp einer Seite zusammen. Seine Verdienste liegen in der Herausarbeitung von Arendts Tätigkeit für die Jugend-Alija in Frankreich und der Genese ihrer Totalitarismus-Bücher – dann auch in den Staaten.

Natürlich könnte man nun fortfahren und erzählen, wie sich das Leben Hannah Arendts in den USA gestaltete, sie zur Professorin wurde, ihr *Stamm* sich bildete. Ihre tiefe Freundschaft mit Mary McCarthy und anderen Menschen könnte gewürdigt

werden. Über ihre, ja glückliche, Ehe mit Heinrich Blücher könnte man schreiben, obwohl Meyer bei der Darstellung von Blüchers Tod sicher zu Recht bemerkt, dass dieser mindestens zwei Witwen zurückgelassen habe (Meyer, S. 175), denn da hatte es auch noch seine Jugendfreundin Charlotte Beradt gegeben, die sich während Arendts Europa-Reisen immer wieder um ihn kümmerte. Aber dies ist keine Biographie, sondern eine Rezension.

Ich glaube, ein Eindruck von der Unterschiedlichkeit beider Bücher ist entstanden. Und warum man sie parallel lesen kann, sollte auch deutlich geworden sein. Abschließend möchte ich noch auf einen Aspekt eingehen: Im Vorwort seines Buches reflektiert Meyer die Tatsache, dass es populär sei, über Arendts fortwährende Aktualität zu sprechen und aus dieser Perspektive Bücher über sie zu schreiben. Er hingegen will einen Schritt zurücktreten und sie aus ihrer Zeit, nicht aus unserer Gegenwart schildern (Meyer, S. 11). Wenn ich von Hannah Arendts Aktualität spreche, dann meine ich gar nicht »Zeitgenossenschaft« (Meyer, S. 11), oder dass alle ihre Auffassungen unmittelbar allgemeingültig seien. Ich meine damit, dass die Themen, die Hannah Arendt bewegten, natürlich in einer gegenwärtigen Weise, also auch anders, fortwährend wieder auftauchen. Deshalb ist es so gewinnbringend, sich mit ihren Antworten oder Gedanken auseinanderzusetzen, unabhängig davon, ob man sie für richtig oder falsch hält. Im Jahr nach dem Erscheinen seiner Biographie gab Meyer das Buch über Palästina heraus, wohl auch, weil das Thema seit dem 7. Oktober 1923 wieder brisant wurde. Das liegt vielleicht gar nicht an Hannah Arendt, sondern an der »Zeitenschleife«, in der wir uns gegenwärtig möglicherweise deshalb befinden, weil die Probleme aus dem 20. Jahrhundert nicht befriedigend gelöst werden konnten. Das reicht wie eine Brücke vom Dort zum Hier. Hannah Arendt hat nicht nur von der Brücke geträumt, auf der sie Blumenfeld zuletzt im Traum erlebte, sondern auch ein Gedicht geschrieben, das sie und ihre Ängste charakterisiert und das noch einmal das Brückenmotiv aufgreift. Den Hinweis dazu verdanke ich Barbara Hahn (Hahn, S. 81) Das Gedicht mag am Ende dieser Rezension stehen:

Herr der Nächte – / Dunkelgolden / Glänzt Du abends aus dem Strome, / wenn ich von dem Hügel / laufend lechze / mich zu betten in die Kühle. // Herr der Nächte – / Voller Ungeduld / harr ich Deines Traums der Nacht. / Tag an Tag reiht sich / zur Kette, / die doch jeder Abend sprengt. // Herr der Nächte - / Schlag die Brücke / von den Ufern übern Strom. / Dass ich, wenn ich von dem Hügel / laufend lechze / mich zu betten in die Kühle, / noch im letzten Sprung mich fange / auf der Brücke, / zwischen Ufern, zwischen Tagen / Überm Glanze Deines Golds. (Hannah Arendt: Ich selbst, auch ich tanze. Die Gedichte. München/Berlin, Piper Verlag 2015, S. 41)

Günter Boss

Vom Abschreiben der Krusten

Versuch einer biografischen Umschreibung
von Karl Hejny

Verlag Christoph Möllmann, Borcheln, 2024
116 Seiten · 14,8 x 21,2 cm, Softcover
ISBN 978-3-89979-366-6 · 12,00 Euro



Versuch, ein Leben in »seinem finalen Zusammenhang« (Hejny, S. 5) darzustellen

Karl war ein sportlich-kräftiger Herr, ein Schwimmer, Musiker, Maler und vor allen Dingen ein Lehrer mit hohen Intentionen, der in gut geschneiderten, dunklen Anzügen gekleidet in die Sitzungen hereinkam, voller Ideen, die nicht immer sofort verständlich waren, mit einer freundlichen Ausstrahlung und um den herum oft auch Wirbel war. So erschien er mir ...

Er war ein Waldorflehrer, der jetzt seine Biographie veröffentlicht hat und der mein Kollege am »Südbayerischen Seminar für Waldorfpädagogik und Erwachsenenbildung« in München gewesen ist. Er bat mich um eine Rezension zu seinem Buch, dessen Ansatz ich von Beginn an sehr spannend fand:

»Immer findet eine Integration der verschiedenen Zeitrichtungen statt, wo auch immer wir auf das Leben treffen.

...

In unseren gewohnten Vorstellungen läuft das Leben in einem zeitlichen Nacheinander ab, doch in Wirklichkeit vollzieht es eigenaktiv die Zeitintegration in alle drei Zeitrichtungen in jeder Abfolge« (Hejny, S. 9).

Diese Zitate, Hejnys Buch vorangestellt, stammen von Wolfgang Schad und sind aus dessen Buch »Zeitbindung in Natur, Kultur und Geist« (Stuttgart, 2016).

Hejny schreibt selbst in seinem Vorwort über die eigene Intention:

»Die Darstellung ist so gehalten, dass sie dem Leser die Möglichkeit anbietet; Biografie nicht nur als einen kausalen Vorgang zu verstehen, sondern aus seinem kausalen den finalen Zusammenhang zu denken« (Hejny, S. 5).

Die biographische Arbeit, die wohl auch durch das etwas abrupte Ende von Hejnys Lehrtätigkeit mitveranlasst wurde, will also eigentlich eine Gleichzeitigkeit der drei Zeitebenen herbeiführen, um Selbsterkenntnis zu ermöglichen. Das ist sicherlich die

eine Seite des »Abschreibens«, also Weglösens der »biographischen« Verkrustungen dieses Lebens.

Dabei ist 2017 ein Prosatext entstanden, der immer wieder durch Hejnys Liedtexte (von 1971–2017) untermalt, verdeutlicht und nach neun Kategorien oder ihm wichtig gewordenen Begriffen geordnet ist: »Substanzen, Lehrer, Beziehungen, Muster, Tiere, Gegenstände, Reisen, Plätze, Schule«. Solch eine Einteilung würde es ermöglichen, Lebensthemen nach Motiven geordnet erkennbar zu machen, erkennbar für den Autor selbst und seine Leserinnen oder Leser.

Geschildert wird ein Leben, das in der elterlichen Volksschule Beverbruch, Kreis Cloppenburg, und später Märschendorf, Kreis Vechta, begann und dann zu den eigenen Lehrtätigkeiten in den Taunus, in Pfungstadt und danach an die Freien Waldorfschulen nach Darmstadt, Kempten, Berlin-Kreuzberg und letztlich für lange Zeit an die Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing führte.

Wenn ich das Dargestellte knapp und ausgewählt zusammenfasse, so entsteht das Bild eines Menschen, der von Beginn an von Schule und Lehrerberuf, den schon der Vater ausgeübt hatte, geprägt ist. Mit dieser Tätigkeit sind ihm hohe Ideale verbunden, die er durch und mit Steiners Anthroposophie in Waldorfschulen verwirklichen will. Dabei ist er sehr intensiv ausgebildet, von Kindheit an durch das fast natürliche Hineinwachsen durch den väterlichen Beruf, die Ausbildung zum Waldorfflehrer und schließlich das neben der eigenen Lehrtätigkeit an der Waldorfschule Schwabing absolvierte Pädagogik-Studium an der benachbarten Ludwig-Maximilians-Universität in München. Es entsteht das Lebensbild eines ganz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beheimateten und von dieser Zeit geprägten Menschen, in dessen Jugend bestimmte Substanzen, populäre Musik und die Malerei eine wichtige Rolle spielen. Viele Menschenbegegnungen finden statt, Freundschaften und eine große Liebe, die zerbricht. Neue Begegnungen und Partnerschaften entstehen, Tiere spielen eine gewisse Rolle und Gegenstände wie Bilderrahmen, die hin und her transportiert werden ... Es ist keine Heldengeschichte. Menschen spielen eine wichtige Rolle, nicht so sehr Bücher. Kontinuitäten bilden immer der unterrichtliche Bezug, später die Musik und die Malerei.

Diese Brüche und Schwierigkeiten könnten aber natürlich als die Widerhaken, Ansatzpunkte, um nach dem Muster, dem Warum und Wohin in diesem Leben zu fragen, dienen. Aber es gibt für die Leserin oder den Leser an dieser Stelle eine Schwierigkeit. Da Hejny in jedem Kapitel »das Ganze« in den Zeitebenen zeigen will, springt sein Text in allen Kapiteln ständig zwischen Ereignissen, die zeitlich oft auseinanderliegen, hin und her. Der innere Zusammenhang mag für den Autor oft schlüssig sein, aber nicht immer denen, die ihm zuhören:

»Ruth sagt nach dem Vorlesen, ich solle es lassen. So ein Durcheinander interessiere sie nicht. ›Halt wie die Morgenseiten. Einfach runtergeschrieben.‹ Für mich ist das nicht so. Gut, dass sie da ist. Gut, dass sie zuhören wollte ...« (Hejny, S. 88).

So entsteht in den Kapiteln tatsächlich manchmal der Eindruck eines ziemlichen Durcheinanders. Vieles wird zu wenig ausgeführt, geschweige denn erzählt. Es wird nur angespielt und dem Leser oder der Leserin mag dann manchmal das Interesse daran erlahmen. Dabei kann Hejny plastisch erzählen, er tut dies nur für mich zu wenig:

»Nach einigen Metern merkt er, dass sein Schwimmen von der Strömung des Flusses aufgesogen wird. Er treibt rasend schnell dahin und findet keine Möglichkeit auf die andere Seite zu kommen. In seinem ängstlichen Erschrecken schließt er die Augen und schwimmt panisch sich bewegend, unter der Wasseroberfläche so kräftig er kann weiter. Es dauert nicht lange und er spürt Kieselsteine an seinen Knien. Als er den Kopf hebt, sieht er am Ufer dicke Brennnesseln. Barfuß geht er zwei bis drei Kilometer am Flussrand zurück, steigt ins Wasser und schwimmt auf dem Rücken, nur den Himmel mit den Wolken betrachtend, zur anderen Seite zurück. Fast an derselben Stelle, wo er hineingesprungen war, kommt er wieder zum Stehen. Ein Angler, der in der Nähe seine Rute befestigt hat, ist außer sich und schimpft auf ihn ein: ›Sie spinnen komplett. Hier durch die Donau zu schwimmen. Bei dieser Strömung. Unglaublich gefährlich. Sie Trottell!« (Hejny, S. 89).

Dabei ist mir dieses Bild von einem, der in den Fluss springt, fast tödlich untergeht und am Schluss endlich gesund dort wieder herauskommt, wo er in die Donau sprang, ein Bild für das Ganze dieses Lebens. Da ist vielleicht tatsächlich nicht nur Kausalität, sondern auch Finalität als Merkmal des Geschilderten mit enthalten! Aber es bleibt natürlich eine Frage: Kann man, ohne das Finale zu kennen, es schon in die Geschichte einbeziehen? Es ist doch eher eine Vermutung? Und ist nicht der Kreis letztlich offen? Es wäre doch sonst alles Leben Determination. Und Freiheit ...? Und das Wunder ...? Es bleibt doch offen, obwohl natürlich trotzdem, wie ich meine, alle drei Zeitebenen im lebendigen Moment anwesend sein können!

Das ist ein Punkt. Hejny hat mit dieser Methode einen wichtigen Ansatz gefunden, aus seiner Biographie Aufschlüsse über sich und damit über das Menschsein überhaupt zu finden. Ob er seine Krusten damit wirklich »abgeschrieben« hat? Oder hat er sie damit nur wiederholt? Jedenfalls werden manche Merkmale sehr deutlich, wie die lebenslange Auseinandersetzung mit dem Lehrvater, Knotenpunkte und Verletzungen in den Partnerschaften, Ähnlichkeiten in der Schülerinnen- und Schülerbegegnung und bei Konflikten im Klassenzimmer, aber auch das Bestreben um eine von staatlichen und wirtschaftlichen Bevormundungen freie Pädagogik, so wie es die Waldorfschule sein wollte. Lesenswert ist diese Biographie allemal, weil sie einen Blick auf unsere Zeit wirft und Leserinnen und Leser ermuntert, selbst einmal einen Blick in den Spiegel zu werfen, um so an den eigenen Krusten zu arbeiten, um ein Individuum zu werden.

Günter Boss

Vom Morsetelegraf zum digitalen Telefon

Anleitung Komplettpaket Elektroakustik
von Florian Schulz

Physik 9. Klasse – Band 1 · deutsch/englisch
Pädagogische Forschungsstelle Kassel
edition waldorf, Stuttgart 2024
152 Seiten · DIN A5 · Softcover
ISBN 978-3-98957-022-1 · 16,00 Euro



In seinem Buch »Vom Morsetelegraf zum digitalen Telefon« gelingt es Florian Schulz gleichermaßen, einen umfassenden Überblick über den Elektroakustikpart der Physikepoche der 9. Klasse zu geben und auch einzelne Details dieses Stoffes zu beleuchten, sodass man als Physiklehrer:in mit diesem Buch in der Hand direkt in die Epoche starten kann. Es sind bekannte Experimente dargestellt, die eine gute Grundlage für Anfänger:innen bieten, wie auch weniger bekannte (vor allem aus dem Bereich der Digitalisierung), die auch für erfahrene Kolleg:innen von Interesse sein können. Für Teilnehmer:innen seiner Seminare zeigt sich eine ausführliche Niederschrift mit vielen Ergänzungen. Das Buch kann man begleitend zu dem »Komplettpaket Elektroakustik Physik 9. Klasse« der Pädagogischen Forschungsstelle Kassel lesen (vor allem die Hinweise im Bereich der Softwarenutzung) wie auch, abgekoppelt davon, als möglichen Epochengang mit einer Reihe verschiedener Experimente. Jede Doppelseite gliedert sich in den deutschen Text auf der linken und den englischen Text auf der rechten Seite, auch Bildbeschriftungen sind zweisprachig gehalten.

Zu Beginn erfolgt der Hinweis, dass der Autor davon ausgehe, dass der prinzipielle Unterrichtsaufbau der Physik an Waldorfschulen bekannt sei, so dass er darauf nicht weiter eingehe. Dies hält er ein, so dass man sich vor diesem Hintergrund ganz auf die Inhalte und ihre Vermittlung in der 9. Klasse konzentrieren kann. Der gesamte Epochenverlauf von dem Aufbau einer Morsestation über die Funktionsweise eines Lautsprechers und Mikrofons bis hin zur Digitalisierung wird treffend und nachvollziehbar beschrieben. Das Buch folgt dem strengen Aufbau, dass zunächst der Versuch selbst beschrieben wird und anschließend eine mögliche Auswertung. Dies hilft der Orientierung und lädt auch dazu ein, sich ein bestimmtes Thema herauszugreifen und an dieser Stelle das Buch zu öffnen. Die Versuchsaufbauten und -durchführungen sind oft detailliert beschrieben und in vielen Fällen mit Tafel- wie auch Schaltzeichnungen oder Fotografien versehen. Dadurch bekommt man einen guten Zugang und der Nachbau fällt leicht. Auch Hinweise zu sinnvollen Spulenwicklungen oder Widerständen fehlen nicht und ersparen einem so langes Suchen und »Basteln« in der eigenen Physiksammlung.

Die Auswertungskapitel innerhalb des Buches werden mit Vorschlägen zu offenen Fragen eingeleitet und mögliche Schülerantworten gesammelt, z.T. mit Ideen, wie weiter damit gearbeitet werden kann. So hat man als Unterrichtende: ein Gerüst an der Hand, mit welchem man arbeiten kann. Darüber hinaus ist es mit der Vorlage der niedergeschriebenen Fragen leicht, selbst offene Fragen für den eigenen Unterricht zu formulieren.

Neben den Versuchen als Herzstücken des Physikunterrichts werden auch Hinweise auf mögliche Erzählstoffe gegeben, einschließlich Hinweisen und Informationen für die Lehrkraft, so zum Beispiel zum frühen Nachrichtensystem in Frankreich mit optischen Telegrafien oder einer Karte, in der die verlegten heutigen Seekabel verzeichnet sind. Die Zeichnungen sind meist Creative-Commons-lizenziert, so dass man angeregt wird, diese auch selbst im Unterricht zu zeigen oder zu modifizieren und den Hinweisen auf weitere Informationen zu folgen, die z.T. als youtube-Links angegeben sind.

Das Buch schließt mit einem recht umfangreichen Anhang, in dem die einzelnen Versuche der Epoche einschließlich der Variationen kurz zusammengefasst sind. Außerdem findet sich dort eine ausführliche Darstellung der auf dem Stick mitgelieferten Software, einschließlich Hinweisen auf sinnvolle Einstellungen innerhalb dieser Software, um die angestrebten Unterrichtsziele sinnvoll zu erreichen. Der Kurbelwandler als Analogversuch zur Digitalisierung wird ausführlich mit einer Bastelanleitung beschrieben und die Bezugsquellen für viele Experimentiermaterialien sowie Literaturverweise sind aufgelistet.

Ein besonderes »Schmankerl« ist der Einstieg über die komplexe Morsestation, die einen möglichen Epocheneinstieg bietet, aus dem heraus einiges Vorwissen der Schüler:innen aktiviert werden kann. Andererseits ist sie so komplex, dass sie interessant genug ist, einen Bogen über die Epoche zu spannen: Viele der aufgeworfenen Fragen können noch nicht in der Auswertung am zweiten Epochentag beantwortet werden. In der Beschreibung der Sender-, Relais- und Schreibstation des Morseaufbaus selbst zeigen sich auch bei geübten Physiklehrer:innen zunächst möglicherweise einige Fragezeichen. Diese werden offengehalten, bis einige Seiten später eine Zeichnung, ein Foto und eine Schaltskizze auftauchen – so kommt man als Lehrer:in selbst in das Erleben, zunächst nur einzelne Schritte ganz durchdrungen zu haben und erst nach mehreren Seiten gelesenen Textes am Anfang genannte Dinge in die Gesamtheit einordnen zu können. Man muss so (auch an anderen Stellen des Buches) manches mehrmals lesen, bevor das Gefühl entsteht, damit arbeiten zu können. Diese erforderliche Eigenaktivität scheint mir geeignet, um sinnvoll den eigenen Unterricht vorzubereiten, da vieles selbst aus dem Inhalt des Buches durchdacht werden muss, bevor es unterrichtet werden kann. Auf der soliden Grundlage dieses Werkes kann das Thema Elektroakustik und Nachrichtentechnik von jeder einzelnen Physiklehrkraft durchgearbeitet werden, so dass ein profunder und interessanter Physikunterricht stattfinden kann.

Lena Sternberg

Bewegung und soziales Lernen

Wahrnehmen und Erleben in Eurythmie
und bewegtem Unterricht

von Susanne Speckenbach und
Matthias Jeuken (Hg.)

Bewegung – Sprache(n) – Schrift, Band 1
Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2024
208 Seiten · 17 x 24 cm · Softcover
ISBN 9783949267901 · 17,00 Euro



Neue Wege eröffnen – in Eurythmie- wie auch in weiteren Unterrichten

Im neu herausgekommenen Band *Bewegung und soziales Lernen. Wahrnehmen und Erleben in Eurythmie und bewegtem Unterricht*, herausgegeben von S. Speckenbach und M. Jeuken, *edition waldorf*, werden verschiedene Aspekte von Bewegung im Unterricht beschrieben und wird untersucht, wie diese auf das soziale Lernen wirken können. Neben zwei Aufsätzen zu Erfahrungen mit dem Parcours des bewegten Klassenzimmers und im bewegten Musikunterricht werden vier wichtige eurythmische Themen behandelt: »Ballen und Spreizen«, »Die Harmonische Acht«, »Seelengesten und Empathie« sowie »Das Innere Bild als leitender Impuls in der Lauteurythmie«. Diese tiefgehenden Untersuchungen eröffnen bis ins Praktische hinein neue Perspektiven.

Nach den Feierlichkeiten zum 100-jährigen Jubiläum der Waldorfpädagogik war an der Freien Hochschule Stuttgart die Frage gestellt worden, welche adäquaten neuen Wege im Unterricht der Waldorfschulen auf dem Hintergrund der veränderten Lebenswelt der Kinder, vor allem der allgegenwärtigen Digitalisierung, beschritten werden könnten. So wurde das *Projekt »Zukunft Waldorfpädagogik – Bildung in digitalen Zeiten«* initiiert. 38 Kollegen haben nun nach längerem Forschungszeitraum vier themenzentrierte Bände vorgelegt mit den Titeln:

- *Gut sprechen lernen! / Sprachliche Bildung in der Waldorfschule (Bd. II)*, darin enthalten auch zwei Kapitel aus Sprache, die Gesundheit bewirkt, von Rainer Patzloff (Sonderband in Kooperation mit dem Verlag am Goetheanum: *Sprache, die Gesundheit bewirkt. Ein pädagogischer Impuls Rudolf Steiners im Kontext moderner Entwicklungen*). Auch dieser Band ist für Eurythmist:innen eine Fundgrube für den lebendigen Umgang mit poetischen Texten.
- *Künstlerischer Fremdsprachenunterricht. Impulse aus der Waldorfpädagogik (Bd. III)*
- *Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze (Bd. IV)*

und schließlich der hier zu besprechende Band I:

- *Bewegung und soziales Lernen. Wahrnehmen und Erleben in Eurythmie und bewegtem Unterricht.*

Dazu ist ein umfangreicher Ergänzungsband

- *Arbeiten aus dem Inneren Bild im Eurythmieunterricht. Praxis* als PDF zum Download bei der Pädagogischen Forschungsstelle zu erhalten:
<https://www.forschung-waldorf.de/download/arbeiten-aus-dem-inneren-bild-im-eurythmieunterricht>



In diesem Band werden zum einen Erfahrungen mit dem »Parcours« des bewegten Klassenzimmers beschrieben, einem Projekt zur Nachreifung der Sinne. Durch das regelmäßige Bewegen im Parcours lernen Kinder viel mehr als nur Geschicklichkeit, vor allem, wenn er einen besonderen Stellenwert an der Schule hat, wie am Beispiel einer Berliner Waldorfschule erlebt werden kann. Ein weiterer Beitrag dokumentiert, wie im Musikunterricht besondere Bewegungselemente eingesetzt werden können, um Kinder zu einem intensivierten Hören, Erleben und zu neuer Aufmerksamkeit zu führen.

Was Eurythmist:innen besonders interessieren wird, sind schließlich die Untersuchungen zu vier eurythmischen Ansätzen:

Pirjo Partanen-Dill lotet die zentrale eurythmische Übung, welche unter Eurythmist:innen den Werkstatttitel »Ballen und Spreizen« trägt, aus. Diese Übung kann in ihrer tiefgehend vitalisierenden und zentrierenden Wirkung genutzt werden, um zu neuen Kräften zu kommen, ganz besonders in der heutigen Zeit, in der sich viele Menschen erschöpft und kraftlos fühlen. Partanen-Dill führt aus, wie sie mit Studierenden daran gearbeitet hat. Sie führt ferner eine Reihe von interessanten Forschungsergebnissen zu verwandten Themenstellungen an.

Simon Schwaderer fokussiert sich auf eine anspruchsvolle, komplexe Raumform, welche unter dem eurythmischen Arbeitstitel »Harmonische Acht« bekannt ist. Diese hat er insbesondere mit Oberstufenschüler:innen in unterschiedlicher Themenstellung erarbeitet. Er beschreibt die außerordentlich vielfältigen Wirkungen dieses Arbeitsprozesses (Fremd-, Selbst- und Raumwahrnehmung, Kontext-, Harmonie- und Gruppenbewusstsein, Initiativreifung zur gegenseitigen sozialen Unterstützung), welche über neue methodische Unterrichtspraxis und den kreativen Arbeitsprozess der Schüler:innen bis zu vollkommen neuen Varianten der Harmonischen Acht führten.

Matthias Jeuken knüpft an eine umfangreiche amerikanische Studie zur Empathiefähigkeit an – und deren schockierendes Ergebnis: den radikal zunehmenden Verfall der Empathiefähigkeit unter jungen Menschen. Mit dem Blick auf zeitgenössische

Bemühungen, diesem Verfall entgegenzutreten, zielt er schließlich auf das Themenfeld der eurythmischen »Seelengesten« als einer natürlichen und verlebendigenden Schulung der Empathie. Hervorzuheben sind seine neuen unterrichtspraktischen Übungsempfehlungen, die dieses zentrale eurythmische Thema für Schüler:innen der Mittel- und Oberstufe auf anregende Weise zugänglich machen. Für Eurythmist:innen ist dies besonders interessant, da in der Praxis die Lautgebärde erst in der Verschmelzung mit der empfundenen Seelengeste zu einer wirksam aussagenden eurythmischen Gebärde wird.¹

Andreas Borrmann schließlich arbeitete mit einem Autorenteam einer Berliner Waldorfschule bis in die Unterrichtspraxis hinein die Entdeckung des an einem Gedicht entstehenden »Inneren Bildes« als leitenden Impuls im lauteurythmisch-choreografischen Prozess heraus – dies kann als Gegenentwurf zur zeitgenössischen digitalen Bilderflut verstanden werden. Er beschreibt, wie das innere Bild das Gesamterlebnis des Textes begründet, welches nach der ersten Erfahrung achtsam entwickelt und gesteigert und schließlich im Erleben der Schüler:innen zu einer leitenden Grundlage für die innere Sicherheit und Klarheit in der choreografischen Darstellung werden kann. Das »Innere« Bild stellt ein zentrales künstlerisches Thema dar, das einen wichtigen Zugang zu Kunst und Imagination eröffnet.

Die Stärkung und Intensivierung dieses Zugangs, der als Schüleraktivität dem bildhaften Unterrichten nahesteht, von dem die Waldorfpädagogik lebt, ist für alle Klassenstufen relevant. Aus der Praxis entstand ein umfangreicher Zusatzband, der als kostenlose PDF-Datei heruntergeladen werden kann. Diese Gruppe hat sich die eurythmischen Themen über lange Zeit in regelmäßigen Treffen gegenseitig vorgestellt, durchgesprochen und mit jeweils sehr hilfreichen Ergänzungen weiterentwickelt. Das war eine fruchtbare, humorvolle und freudige Arbeit, die dem Impuls der Freien Hochschule zu verdanken ist.

Band I der Reihe *Bewegung – Sprache(n) – Schrift* ist daher besonders für Eurythmist:innen zu empfehlen, aber auch für Klassenlehrer:innen, die Interesse an der Belebung des inneren Bildes haben. Er ist eine Fundgrube der praktischen Umsetzung pädagogischer Ideen.

Reinhard Wedemeier

Anmerkungen

- 1 R. Steiner, *Eurythmie als sichtbare Sprache*, GA 279 neue Auflage 2019, S. 95

INFORMATIONEN

Beziehungskunst: Für eine achtsamere Begegnungskultur in der Schule

Ein Kurzfilm mit Arbeitsanregungen von Sven Saar und Franz Glaw

Ein Projekt der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

Nach der erfolgreichen Publikation des Buches „Beziehungskunst – Menschlichkeit, Identität und Sexualpädagogik in der Waldorfschule“ ist nun ein siebenminütiger Film erschienen, in dem Waldorf-Absolvent*innen darüber berichten, wie sie ihre Schulzeit erlebt haben. Hier ist er abrufbar: <https://paefo.de/bk-film>

Der Impuls, mit Schüler*innen auf die Wirksamkeit des Waldorfimpulses zu schauen, entstammt dem gleichnamigen Projekt der Pädagogischen Forschungsstelle, koordiniert von Sven Saar. Ursprünglich ging es dabei um Sexualkunde, doch relativ schnell entwickelte sich ein umfassenderer Blick auf das Miteinander im Schulalltag.

Die Aussagen im Film sollen pädagogisch Tätige dazu anregen, zu reflektieren, inwieweit die eigene intentionale Praxis mit der gelebten Realität von Schülerinnen und Schülern übereinstimmt. Um diesen Dialog zu unterstützen, wurde zum Film ein Arbeitsblatt mit Gesprächsangeboten kreiert, welches auch auf der Webseite erhältlich ist. So können sich Lehrende und Studierende aktiv und miteinander an der Weiterentwicklung des Waldorfimpulses beteiligen.

Beziehungskunst: Für eine achtsamere Begegnungskultur in der Schule

Ein Film von Sven Saar und Franz Glöck

Die Aussagen im Film „Beziehungskunst“ werden zu Diskussions- und Austauschmöglichkeiten anregend. Schauen Sie für sich gemeinsam an und nehmen Sie in einem Austausch Moment für sich Ihre Aufgaben? Inwiefern verändert sich unsere Interaktions Praxis mit den von Schulen? Themen Erfahrungen und gestalten Realität? Was hat sich im Laufe der Jahre verändert? Anregungen und Austauschpunkte helfen.



Erste Stimmen aus Kollegien und Seminaren:

- Das ist eine Riesenchance – genau das wäre jetzt dran!
- Es ist schon beeindruckend, wie reflektiert die da auf ihre Schulzeit schauen.
- Es hat mir ganz Arbeitsmaterial für eine ganze Reihe von Konferenzen!
- Eine richtig gute Anregung für einen neuen Blick auf unseren Alltag!

Im Folgenden finden Sie Gesprächsfragen, die aus dem Film bestehen. Selbstverständlich können Sie auch einzelne Aspekte herausgreifen, oder die Arbeit zusammenfassen. Bitte beachten Sie auf Hochschulen: die meisten Inhalte sind bereits einsehbar sind.

Beziehungskunst - der Film

Vorbereitung für eine Konferenz- oder Standortarbeit (60 bis 90 Minuten)

- 10 Minuten: Schauen Sie sich den Film gemeinsam an (wenn noch nicht geschah)
- 15 bis 20 Minuten: Diskutieren Sie die Aussagen und Ihre eigenen Erfahrungen
- 15 bis 20 Minuten: Diskutieren Sie die Aussagen und Ihre eigenen Erfahrungen

Fragen und Gesprächsätze:

- Sophie sagt, dass sie, wenn die Lehrenden ihre „Gründungs“ richtig nutzen, nicht mehr das Gefühl habe, wie „im 2000 Jahren in einer Form auf Taten herabzukaufen“.
- Welche Aspekte des Unterrichtslebens sind immer noch alles kulturbetrieblich? (Dauerarbeiten, geschuldet und haben sich im Laufe der Jahre, gesellschaftlicher Entwicklung nicht genügend verändert?)

■ Haben Sie in ihrer Schulzeit gelernt, mit Ihren Mitmenschen „umzugehen“? (wenn möglich: „wenn nicht“? In Kombination mit und Sie haben sich darüber. Was Sie Möglichkeiten gibt für schulischer Alltag, diese Fähigkeiten zu „überleben“? (wenn nicht: „wenn nicht“? In Kombination mit und Sie haben sich darüber. Was Sie Möglichkeiten gibt für schulischer Alltag, diese Fähigkeiten zu „überleben“?)

- Robert findet es wichtig, dass Lehrende in seiner Schule nicht nur regelmäßig, sondern regelmäßig gehen, sondern auch regelmäßig davon. (wenn nicht: „wenn nicht“? In Kombination mit und Sie haben sich darüber. Was Sie Möglichkeiten gibt für schulischer Alltag, diese Fähigkeiten zu „überleben“?)
- Was passiert dann für positive Erfahrungen im Zusammenhang? (wenn nicht: „wenn nicht“? In Kombination mit und Sie haben sich darüber. Was Sie Möglichkeiten gibt für schulischer Alltag, diese Fähigkeiten zu „überleben“?)



<https://paefo.de/bk-film>

Erste Stimmen aus Kollegien und Seminaren:

- »Das ist eine Riesenchance – genau das wäre jetzt dran!«
- »Es ist schon beeindruckend, wie reflektiert die da auf ihre Schulzeit schauen.«
- »Da hat man gutes Arbeitsmaterial für eine ganze Reihe von Konferenzen!«
- »Eine richtig gute Anregung für einen neuen Blick auf unseren Alltag.«

Die Verantwortlichen hoffen, dass Studierende und Kollegien mithilfe des Films ins Gespräch kommen und ohne moralischen Druck oder Fremdbelagerung die gemeinsame Praxis reflektieren können.

Sven Saar

