



Bund
der Freien
Waldorfschulen

LEHRERRUNDBRIEF

Inhalt

Wie erziehen wir für eine unbekannte Zukunft?

Wachstum der Kinder und Erziehung

Über die »rechte Lehrer-Meditation«

Der viergliedrige Hauptunterricht

Facebook-Verbot für Lehrer – ein unerhörtes Verbot

Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung zum Lehrer

Lernen zwischen Normierung und Individualisierung

Frauenpassagen – Herta Müller im Deutschunterricht der 11. Klasse

Entdeckendes Herangehen an Gedichte in der 9. Klasse

Rudolf Steiner und der Gral – Ich-Suche oder »Blut-und-Boden-Ideologie«?

Fremdsprachenunterricht und Erziehungskunst

Der Dialog im frühen Fremdsprachenunterricht

Projektunterricht. Ein Leitfaden zu selbständigem Lernen

Kreuzen

Die Epoche »Gesundheit und Ernährung« der 7. Klasse

Eurythmie am Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel

Aus der Schulbewegung · Lebensbilder · Buchbesprechungen

August 2014

Die negativen Zahlen – eine Aufgabensammlung

Stephan Sigler

Die negativen Zahlen stellen einen zentralen Unterrichtsgegenstand der 7. Klasse dar, der sich nicht im Anwenden unverstandener Rechenregeln erschöpfen darf, sondern der die Gedanken- und Phantasiekräfte der Schülerinnen und Schüler herausfordert und fördert.

Das Aufgabenheft für die Schülerhand enthält ein reiches Spektrum vielfältigster Aufgaben, die auf der einen Seite im besten Sinne in unterschiedlichen Denkformen Fähigkeitenbildend sind und auf der anderen Seite immer wieder die Reflexion über die eigene Tätigkeit anregen. Der Lehrerband enthält die Lösungen aller Aufgaben mit Erklärung der Rechenwege, eine didaktische Erschließung des Themas sowie Hinweise zu einer möglichen Unterrichts- und Epochengestaltung.

Aufgabenheft für Schüler:

70 Seiten | DIN A4 | ISBN 978-3-939374-08-4 | 9,00 €

Lösungsheft für Lehrer:

111 Seiten | DIN A4 | ISBN 978-3-939374-09-1 | 19,00 €

Die Reihe GESTALTEN + ENTDECKEN Mathematik wird fortgesetzt. Weitere Themengebiete der Buchreihe Unterrichtsfächer GESTALTEN + ENTDECKEN finden Sie unter:

www.lehrerseminar-forschung.de | www.waldorfbuch.de



Pädagogische
Forschungsstelle
Kassel

Inhalt

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Craig Holdrege	Wie erziehen wir für eine unbekannte Zukunft?	6
Tomáš Zdražil	Wachstum der Kinder und Erziehung	22
Z. Perowanowitsch	Über die »rechte Lehrer-Meditation«	38
H.-Chr. Ohlendorf	Der viergliedrige Hauptunterricht	51
Monika Blättner	Facebook-Verbot für Lehrer – ein unerhörtes Verbot	60
Reinhild Braß	Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung zum Lehrer	64
Frank de Vries	Lernen zwischen Normierung und Individualisierung	72

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

H. M. Henning	Frauenpassagen – Herta Müller im Deutschunterricht der 11. Klasse	79
Christoph Wegener	Das sprachliche Kunstwerk – Entdeckendes Herangehen an Gedichte in der 9. Klasse	97
Frank Steinwachs	Rudolf Steiner und der Gral – Ich-Suche oder »Blut-und-Boden-Ideologie«?	115
Christof Wiechert	Fremdsprachenunterricht und Erziehungskunst	121
Christoph Jaffke	»... in einer Art sachlichen Konversierens«: Der Dialog im frühen Fremdsprachenunterricht	130
Sibylla Hesse	Projektunterricht. Ein Leitfaden zu selbständigem Lernen am Beispiel des Faches Geschichte	143
Anette Sigler	Kreuzen	158
Wolter Bos	Die Epoche ›Gesundheit und Ernährung‹ der 7. Klasse	168

2 Inhalt

B. Spehr-Bechinger	Eurythmie am Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel	182
--------------------	---	------------

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Dietrich Esterl	Wie nennen wir uns?	192
Anna Dlugosch	7. kulturkundliches Forschungskolloquium der Pädagogischen Forschungsstelle	200
Brigitte Kelker	Geschichte in Multiperspektive	213
Gertrud Deckers	Hinter den Kulissen – ein Einblick in die Arbeit der Jungen Waldorf-Philharmonie	244
Gisela Dumas	Impressionen einer Werklehrertagung am Goetheanum in Dornach	250

LEBENSBLIDER

Oswald Sander	Klaus Bernhard Harms (14. 11. 1946–13. 12. 1999)	256
Oswald Sander	Gerhard Christoph Feind (24. 2. 1943–12. 6. 2003)	261
Oswald Sander	Doris Agnes Hecht (7. 10. 1940–5. 8. 2003)	264
Oswald Sander	Walter Wolmann (20. 1. 1901–3. 11. 2003)	266
Oswald Sander	Paul Kaspar Oehms (24. 7. 1930–27. 12. 2010)	271
Elisabeth Tielsch	Vera Tielsch (19. 11. 1921–23. 5. 2011)	273
Karsten Schlooss · Ulrike Ludwig	Gundi Johanna Schmidt (7. 5. 1923–17. 11. 2011)	278
Karin Linder	Mareile Rüttinger (2. 9. 1942–7. 12. 2011)	282
Christa Schlunk	Wilm Paffrath (13. 5. 1932–25. 11. 2011)	287
Bero v. Schilling	Dr. Christian W. Kröner (4. 7. 1940–4. 5. 2013)	290
Angelika Fried	Wolfgang Knipping (28. 4. 1943–18. 5. 2013)	296

Aiga Matthes	Ursula-Ingrid Gillert (22. 4. 1927–20. 05. 2013)	300
Das Lehrerkollegium und der Vorstand der Freien Waldorfschule Lörrach	Silvia Wendel (9. 8. 1959–8. 6. 2013)	305
Magda Sommer	Johannes Schmidt (15. 9. 1927–21. 6. 2013)	306
Adolf Fischer	Helmut Neuffer (27. 5. 1923–30. 6. 2013)	310
Jost Schieren	Charlotte Heinritz († 10. 7. 2013)	317
Peter Guttenhöfer · Johannes Grebe-Ellis	Heinz-Christian Ohlendorf (11. 6. 1936–18. 2. 2014)	319
Ernst Schuberth	Benediktus Hardorp (12. 4. 1928–7. 3. 2014)	328

BUCHBESPRECHUNGEN

Florian Stille	Faust lesen <i>von Hans Paul Fiechter und Michael Zech</i>	335
M. Michael Zech	Ein Leben für die Waldorfschule <i>von Stefan Leber</i>	339
U. Garrido Mendoza	Helleniká I. Helleniká II. <i>von Bero von Schilling</i>	342
Rüdiger Reichle	Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie <i>von Volker Frielingsdorf, Rüdiger Grimm und Brigitte Kaldenberg</i>	344
M. Michael Zech	Die sieben Lebensprozesse <i>von Philipp Gelitz und Almuth Streblow</i>	347
Tomáš Zdražil	Trümmer und Traumata <i>von Bernd Ruf</i>	349
Christof Wiechert	Den eigenen Eurythmieunterricht erforschen <i>von Stefan Hasler und Charlotte Heinritz (Hg.)</i>	351

Der Lehrerrundbrief wird im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen e.V., Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, als internes Mitteilungsblatt herausgegeben. Jeder Autor verantwortet seinen Beitrag selbst. Die im Rundbrief erscheinenden Texte werden mit Genehmigung der Rudolf-Steiner-Nachlass-Verwaltung abgedruckt. Die Beiträge des Lehrerrundbriefs können nur nach Rücksprache mit der Redaktion nachgedruckt werden. Der Lehrerrundbrief wird der persönlichen Verantwortung der Empfänger anvertraut. Wenn Sie in den Verteiler aufgenommen werden möchten, senden Sie bitte eine Email an riethmueller@waldorfschule.de

Hinweise für Autoren:

Einsendungen von Manuskripten gehen an lr@lehrerseminar-forschung.de. Die Redaktion behält sich Kürzungen und formale Korrekturen vor. Wenn Texte nicht in den Lehrerrundbrief aufgenommen werden können, erfolgt eine Benachrichtigung ohne Begründung per Email. Autoren des Lehrerrundbriefs haben Anspruch auf drei Autorenexemplare. Wir bitten um Zusendung der Beiträge in Word oder OpenOffice in neuer deutscher Rechtschreibung und mit einer kurzen Autorennotiz und Kontaktdaten versehen.

Redaktion:

Rita Schumacher und Florian Stille, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, Tel. 0561 81690611,
lr@lehrerseminar-forschung.de

Walter Riethmüller, Seminar für Waldorfpädagogik Berlin,
Weinmeisterstraße 16, 10178 Berlin, riethmueller@waldorfschule.de

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

Der Redaktionsschluss für die zwei Hefte im Jahr ist jeweils am 15. Mai und 15. November.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

»Meine Hoffnung ist nicht, dass die Schule euch für die gegenwärtige Kultur und ihre bestehenden Gepflogenheiten vorbereitet hat. Meine Hoffnung ist vielmehr, dass ihr in solcher Weise erzogen wurdet, dass die Welt auf euch nicht vorbereitet ist.«

Mit dieser in seinem Artikel »Wie erziehen wir für eine unbekannte Zukunft?« (S.9) zitierten Aussage wandte sich der amerikanische Oberstufenlehrer Craig Holdrege in einer Ansprache an die Absolventen einer Waldorfschule. Sie weist in pointierter Weise auf die Umkehrung eines weit verbreiteten, kulturell tief verankerten pädagogischen Prinzips hin, wonach die jeweiligen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schule, College, Universität) so aufeinander bezogen sind, dass jede der Institutionen auf die jeweils folgende vorbereiten soll. Am Ende der ›Bildungskette‹ steht der auf die Anforderungen der globalisierten Wirtschaft vorbereitete Universitätsabsolvent. In der Waldorfpädagogik, so kann man Holdreges Gedanken verstehen, ist die Vorbereitung auf die Anforderungen der bestehenden Gesellschaft nur ein Nebenprodukt der eigentlichen Aufgabe, die jungen Menschen zu befähigen, ganz Neues in die Welt zu bringen, dessen Maßstäbe sich nicht aus dem Gewordenen ableiten lassen.

Dieser grundlegende Beitrag Holdreges spricht etwas direkt aus, was indirekt in vielen der in diesem Heft versammelten Darstellungen lebt: Die Aufgabe der Waldorfpädagogik ist abzulesen an dem, was die ihr anvertrauten jungen Menschen selbst mitbringen.

Für das Redaktionsteam

Rita Schumacher · Florian Stille

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Craig Holdrege

Wie erziehen wir für eine unbekanntere Zukunft?

Dieser Artikel ging aus einem Vortrag zum Thema »What Is Education For?« (»Erziehung wozu?«) hervor, den ich bei der 4. Internationalen Fortbildungswoche für Oberstufenlehrer im März 2012 am Lehrerseminar für Waldorfpädagogik in Kassel hielt.

Übersetzung: Angela Michaela Götte

Die meisten Eltern kümmern sich intensiv um die Erziehung ihrer Kinder. Sie möchten, dass ihre Kinder tüchtige Menschen werden, ein zufriedenes Leben führen und erfolgreich in ihrem Beruf sind. Sie glauben, dass die Schule diese Entwicklung fördern sollte. Schule sollte den Schülern Wissen und Fähigkeiten vermitteln, um das Leben zu meistern und Erfolg in einem guten Beruf zu haben.

Wenn man in einer Waldorfschule in den USA arbeitet und in der Oberstufe unterrichtet, werden die Eltern gewiss solche Ziele haben. Aber es ist interessant zu bemerken, wie das Nachdenken über die Frage »Was ist das Ziel der Erziehung?« sich oft eingrenzt auf die Frage: »Bereiten die Lehrer mein Kind gut aufs College vor?« Diese Denkrichtung manifestiert sich, wenn die Schüler in der 7. oder 8. Klasse sind und die Eltern fragen, ob sie ihre Kinder nicht in eine andere Schule schicken sollen, was manche Eltern dann auch tun. In Deutschland ist die Situation anders, aber eine ähnliche Frage ist für Eltern von Oberstufenschülern von großer Bedeutung: »Wird mein Kind das Abitur bestehen?«

So wird das Nachdenken über Erziehung und Bildung eingeengt. Jede Stufe des Erziehungs- und Ausbildungsprozesses gilt als Vorbereitung auf die nächste: der Kindergarten bereitet für die Grundschule vor, diese auf die Mittelschule, die wiederum bereitet auf die Oberschule vor, welche auf das College vorbereitet, das schließlich auf den Beruf vorbereitet. Wenn Lehrpläne aus dieser Sicht entwickelt werden, besteht die Tendenz, das, was in einem späteren Stadium erreicht sein soll, in ein früheres zu verlegen. Ein Lehrer der öffentlichen Grundschule der USA kann jetzt zum Beispiel zu einer Fortbildung geschickt werden, um zu lernen, wie man den Schülern in der 2. Klasse den Gebrauch des »PowerPoint« beibringt. Warum? Die Schüler müssen in der Mittelschule Referate mit Hilfe von »PowerPoint« halten, dafür müssen sie also vorbereitet sein. Und warum sollen sie denn in der Mittelschule »PowerPoint« benutzen? Sie brauchen es ja für die Oberstufe ...

In öffentlichen Oberstufen in den USA gibt es Fortgeschrittenen-Kurse, sodass die Schüler besser auf das College vorbereitet sind und eventuell sogar einige College-Kurse überspringen können. Es ist aber oft der Fall, dass diese Schüler nichtsdestotrotz denselben Lernstoff in den College-Kursen noch einmal durchnehmen. Oder wie mir eine Chemie-Professorin einmal erzählte: Ich muss den Studenten, die Fortgeschrittenen-Kurse besucht haben, helfen zu vergessen, was sie zu wissen meinen, sodass sie überhaupt wie Chemiker denken lernen können!

US-Präsident Obamas Bildungs-Website präsentiert eine klare Botschaft bezüglich der Erziehungs- und Bildungsziele:

»Eine Weltklasse-Bildung ist der einzige Bestimmungsfaktor, ob unsere Kinder in den Wettbewerb um die besten Jobs treten können und ob Amerika darüber hinaus alle anderen Länder der Welt übertreffen kann. Amerikas Wirtschaftsführer verstehen ganz gut, dass wir uns, wenn es um Bildung geht, steigern müssen ... Der Präsident wird Amerikas Schulen reformieren, um eine dem 21. Jahrhundert gemäße Bildung und Erziehung zu erreichen, die alle Kinder für den Erfolg in der neuen globalen Arbeitswelt vorbereiten wird. Präsident Obamas Programm fördert kritisches Denken, problemlösendes Denken und den innovativen Gebrauch von Wissen, um die Schüler für College und

Karriere vorzubereiten, was Amerika wiederum dazu verhilft, in der Zukunft der Gewinner zu sein, indem wir alle unsere Konkurrenten durch Bildung überragen ...«

(<http://www.whitehouse.gov/issues/education>; Mai 2012)

In dieser krassen Sichtweise werden Erziehungs- und Bildungsziele allein wirtschaftlichem Erfolg und nationalen Interessen unterstellt. Man stellt in abstrakter Weise Ziele vor Augen (College, Konkurrenzfähigkeit), und dann werden allgemeine Kompetenznormen, Evaluationskriterien usw. von Bildungsbürokraten aufgestellt und, wenn es gelingt, gesetzlich festgelegt. Die Bildung engt sich dadurch auf die Erreichung festgelegter Ergebnisse (»Outcomes«) ein. Die Frage ist, ob eine solche Erziehung etwas mit echter Vorbereitung auf Zukunft zu tun hat.

Die unbekannte Zukunft

Wenn man sich auf einige der wichtigsten Ereignisse seines Lebens besinnt, die Wachstum und Entwicklung hervorgerufen haben, die ermöglichen, dass sich etwas Neues ereignete, dann waren das wahrscheinlich keine Ereignisse, auf die einen die Schule explizit vorbereitet hat. Oder wurde Ihnen in der Schule beigebracht, wie man seinen Lebenspartner findet? Wurden Sie auf den Moment im Leben vorbereitet, als Ihr erstes Kind geboren wurde und sich Ihr Leben dadurch grundlegend änderte? Selbst wenn Ihnen jemand davon erzählt hätte, ist die Erfahrung dessen doch etwas ganz anderes, als nur zu hören, dass so etwas geschehen kann.

Oder denken wir an kulturelle Veränderungen. Wer hätte sich vor 50 Jahren vorstellen können, dass das Buch einer bescheidenen Wissenschaftlerin dazu beitragen würde, eine neue Art von Umweltbewusstsein zu entfachen? Ich meine Rachel Carson und ihr Buch »Der stumme Frühling«. Welche Bildungseinrichtungen der späten 1950-iger und frühen 1960-iger Jahre bereiteten ihre Schüler darauf vor zu verstehen, worauf Rachel Carson hinwies? Die Aufnahme ihres Buches war eine Überraschung, unerwartet und außerordentlich wichtig.

Die wirkliche Zukunft ist etwas Unbekanntes, ist voller Überraschungen. Die Zukunft ergibt sich nicht aus einem Weiterrollen der Vergangenheit.

Neues kann und soll geschehen, und gerade das gibt uns Hoffnung, dass die Welt sich anders entwickeln kann als es eine reine Fortsetzung des Bestehenden mit sich bringen würde. Keiner von uns möchte ja ein Fortbestehen von Umweltzerstörung, Armut oder Krieg.

Wir stehen als Erzieher also vor einem Dilemma. Einerseits ist es relativ einfach, zumindest oberflächlich betrachtet, Schüler und Studenten auf eine Prüfung vorzubereiten, ihnen Inhalte beizubringen, sie Handlungsabläufe zu lehren oder ihnen zu helfen, Fertigkeiten in einem bestimmten Fachgebiet zu erwerben. Es ist klar, dass diese Art von Vorbereitung ihre Berechtigung hat.

Aber auf der anderen Seite stehen wir vor einem Abgrund: Wie soll man Lernenden helfen, sich auf eine unbekannte Zukunft vorzubereiten, auf eine Zukunft, die wir uns noch nicht vorstellen können? Wie sollen wir Lernbedingungen schaffen, die den Schülern helfen, eine Zukunft zu gestalten, die keiner kennt? Das ist nicht leicht und mag sogar unmöglich scheinen. Das jedoch ist es, worauf ich jetzt hinaus möchte.

Vor einigen Jahren hielt ich eine Ansprache auf der Schulfeier zum Abschluss der 12. Klasse einer Waldorfschule. Im Sinn über den Inhalt dieser kurzen Ansprache wurde mir klar, dass ich sicherlich nicht etwa sagen wollte: Ich hoffe, die Schule hat euch gut für das College oder für das Leben vorbereitet. Aus dem was ich eben geschildert habe, sollte der Grund klar sein. Ich habe lange mit mir gerungen, um einen Ansatz für die Ansprache zu finden. Dann kam es mir und ich wusste, was ich sagen wollte: Meine Hoffnung ist nicht, dass die Schule euch für die gegenwärtige Kultur und ihre bestehenden Gepflogenheiten vorbereitet hat. Meine Hoffnung ist vielmehr, dass ihr in solcher Weise erzogen wurdet, dass die Welt auf euch nicht vorbereitet ist. Ich hoffe, dass ihr nicht eingeschränkt wurdet, ja dass ihr sogar angeregt und ermutigt worden seid, Ideen zu entwickeln und Dinge zu tun, die niemand erwartet – nicht, um einfach anders zu sein, sondern weil ihr spürt, dass ihr etwas aus einer Art innerer Notwendigkeit tun müsst. Ich fügte hinzu: Hört nicht auf Leute, die euch sagen, wenn ihr einer tiefen Sehnsucht folgt oder eine neue Idee in die Welt bringen wollt, »Das ist nicht zu machen«.

Rudolf Steiner schrieb in gleichem Sinne über die Erziehungsziele in einem Aufsatz, den er kurz vor der Gründung der ersten Waldorfschule veröffentlichte:

»Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmensen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will.«

(Steiner, 1972, 4. August 1919, Seite 26)

Hier steht der sich entwickelnde Mensch im Vordergrund. Er wird nicht als Diener des Bestehenden betrachtet, sondern als Wesen mit Möglichkeiten, in der Zukunft die Welt anders zu gestalten als sie heute ist. Wie fördern wir dieses Keimhafte in den jungen Menschen? Ich werde besonders die Erziehung im Jugendalter ins Auge fassen, obwohl vieles davon auch für die Erziehung im Allgemeinen relevant ist.

Wer bist du?

Ich glaube, eine fundamentale Frage für den Lehrer und Erzieher im Verhältnis zu den Schülern ist: Wer bist du? Ich arbeite täglich mit dir und doch weiß ich, dass ich dich eigentlich nicht kenne. Was möchtest du in deinem Leben verwirklichen? Weder ich noch die Schüler können diese Frage beantworten. Könnten wir es, würde es bedeuten, dass es keine Entwicklung gäbe. Alles wäre klar. Durch ständig neue Anstrengungen, diese fragende, suchende Seelenhaltung aufrecht zu erhalten und mit den Schülern herauszuarbeiten, taucht etwas Neues und Wesentliches auf. Was nun geschieht, ist, dass die Schüler »groß« werden. Ich betrachte sie nicht nur

als Jugendliche mit ihren Eigenarten, Begabungen und Schwierigkeiten, sondern im Zusammenhang eines Entwicklungsstromes menschlichen Lebens. Ich achte and respektiere in den Schülern eine Dimension innerer Tiefe – einen Quell, aus welchem ihre individuellen Fragen und Bestrebungen erwachsen. All das bleibt mir verborgen, wenn ich innerhalb des äußeren Geschehens des Jugendalters befangen bleibe. Ich weiß, dass in jedem Schüler etwas wachsen möchte, dies ist embryonal und deshalb auch verwundbar, zart und voller Leben. Ich möchte das nicht zerstören! Ich habe es mit einer Art »Allerheiligstem« in jedem Schüler zu tun, welches tiefen Respekt fordert. Dieses bedarf des Schutzes und braucht Seelenraum sowie Zeit, um sich zu entwickeln.

Mit dieser inneren Haltung werde ich ein Lauschender. Kann ich hören, was du eigentlich fragst? Kann ich hindurchhören durch die scharfe Frage oder die kalte Logik mit der du argumentierst? Ich versuche, die Bedeutung oder die eigentliche Absicht zu erlauschen, die einer tieferen verborgenen Quelle entspringt und sich wie zwischen den Zeilen in den Worten, Gebärden und Taten ausspricht. Wie kann ich dem, was du eigentlich äuserst, durch meine Arbeit mit dir dienen? Diese Haltung ist, um das Verhältnis einmal anders zu beschreiben, die des Lehrers als Hebamme, die die Geburt dessen unterstützt, was da in die Welt kommen, sich entfalten und sich entwickeln möchte.

Nach meiner Erfahrung bemerken Schüler, ob man ihnen in einer solchen Haltung begegnet. Ein fruchtbarer Boden wird vorbereitet, aus welchem die mannigfaltigsten Lernerfahrungen ersprießen können.

Ich erinnere mich recht deutlich an eine Begegnung mit einem Schüler am Anfang meiner Zeit als Lehrer. Er stellte einige Fragen, und diese führten vom Thema ab – was durchaus in Ordnung sein kann. Aber dann bemerkte ich, dass da noch etwas anderes los war. Er versuchte nämlich, mich absichtlich vom Thema abzulenken. In diesem Moment wechselte ich sofort zu meinem eigentlichen Thema zurück, und wir arbeiteten weiter. Ohne dass ich etwas sagte, war es ihm klar, dass ich seine Intention durchschaut hatte. Ich dachte über dieses Erlebnis nach. Der Schüler hatte gewissermaßen versucht mich zu prüfen und eigentlich unausgesprochen die Frage gestellt: Wer bist du? Weißt du, was du tust? Ich verlor nie ein Wort über das Geschehene. Nach dieser Stunde aber veränderte sich unser Ver-

hältnis. Er war etwas unnahbar gewesen und im Unterricht mit einer recht deutlichen Haltung von Desinteresse zu erleben. In dieser Stunde waren wir uns in einer tieferen Schicht begegnet – näher an der Quelle; und danach konnten wir menschlich gelöster mit einander umgehen.

Der Lehrplan – eine Aufgabe

In Schulen gibt es etwas, das man Lehrplan nennt. Gewöhnlicherweise enthält er Leitlinien dafür, was in den verschiedenen Fächern und Klassenstufen unterrichtet werden soll. Im Unterschied zu einer Walnuss, die einem auf den Kopf fällt, wenn man im Herbst unter dem Baum hindurchgeht, ist der Lehrplan kein Werk Gottes oder der Natur. Er ist etwas, das Menschen hervorbringen. In der Waldorfpädagogik hat der Lehrplan seine Wurzeln in den Vorträgen Rudolf Steiners und in Steiners Konferenzen mit den Lehrern der ersten Waldorfschule. Bevor ich in Deutschland zu unterrichten begann, hörte ich zum Beispiel, dass man (das ominöse »man« ist gleichermaßen »jeder« und »niemand«) in der 9. Klasse Menschenkunde mit den Schwerpunkten Sinne, Muskeln und Skelett unterrichtet. Ich wurde auf Karl Stockmeyers Buch über den Lehrplan verwiesen. Stockmeyer, ein Lehrer der ersten Waldorfschule, nahm sich der riesenhaften Aufgabe an, viele Äußerungen Rudolf Steiners darüber, was in den verschiedenen Klassenstufen und Fächern unterrichtet werden könnte, zusammenzutragen.

Zu meiner Überraschung fand ich bei Stockmeyer für die 9. Klasse nur eine Aussage und keine Erläuterung. Steiner hatte nichts gesagt über Sinne, Muskeln und Skelett für diese Klassenstufe. Was er sagte, war folgendes:

»Menschenkunde fortsetzen, dass eine richtige Anthropologie den Kindern übermittelt wird. Das müsste in konzentrischen Kreisen, von Klasse zu Klasse aufsteigen und das übrige Naturwissenschaftliche angereicht werden.« (22. 9. 1920)

Steiner erwähnt die Themen Sinnesorgane, Muskeln und Skelett für die 8. Klasse. Und in der Tat unterrichten in aller Welt viele Lehrer diese Themen in der 8. Klasse. Ich weiß nicht, wie und wann die Tradition be-

gann, diese Themen auch in der 9. Klasse zu unterrichten. Erfahrene Lehrer, die dies getan haben, können viel über den pädagogischen Wert und über Verschiebungen bezüglich der Schwerpunkte von der 8. zur 9. Klasse erzählen.

Interessanterweise hat diese Tradition in den USA nicht Fuß gefasst, wohingegen sich eine andere Tradition entwickelt hat, nämlich in der 9. Klasse innere Organe und Systeme (Blutkreislauf, Nervensystem, Verdauung, Stoffwechsel etc.) zu unterrichten, ein Themenbereich, der in Deutschland oft in der 10. Klasse behandelt wird. In den USA wird die Embryologie gewöhnlich in der 10. Klasse unterrichtet, wohingegen das Thema in Deutschland in der 11. Klasse behandelt wird. Ich habe gute Argumente für beide Traditionen gehört.

Mein Anliegen besteht jetzt nicht darin, zu besprechen, ob die eine oder die andere Tradition richtig oder falsch, besser oder schlechter ist. Das Verbleiben innerhalb dieser Begriffe als solche ist schon problematisch. Was wir entdecken können, wenn wir solche Beispiele betrachten (und es gibt noch viele davon), ist, dass der Waldorfllehrplan nichts Unumstößliches ist; er ist nicht etwas »Gegebenes«, das ein Lehrer hinzunehmen und auszuführen hat. Der Lehrplan hat seinen Ursprung erstens in den menschenkundlichen Einsichten Rudolf Steiners und seinen Darstellungen über deren Bedeutung für Praxis und Hintergründe von Erziehung und Unterricht. Eine weitere Quelle liegt in den Beratungen zwischen Steiner und den Lehrern der ersten Waldorfschule, die teilweise in den Bänden »Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919–1924« festgehalten sind. Eine dritte Quelle ist die Arbeit einzelner Lehrer und Arbeitsgruppen, woraus in der Zeit seit 1919 neue Anregungen und Praktiken entstanden sind. Der Lehrplan ist etwas, das sich entwickelt hat – und sich notwendigerweise weiterentwickeln muss, um lebendig zu bleiben.

Der Lehrplan ist also kein dauerndes architektonisches Gefüge, welches so lange wie möglich als solches besteht, wie ein Gebäude, an welchem wir gelegentlich nur dies oder jenes ändern. In einem lebendigen Organismus werden sogar die architekturähnlichsten Teile unseres Körpers, die Knochen, ständig auf- und umgebaut und so neuen Betätigungen, Druck und Spannung, die das Leben dem Körper abverlangen, angepasst.

Sie sind von Leben durchdrungen. Ich glaube, dass wir ebenfalls den Lehrplan als etwas Lebendiges betrachten müssen, das fortwährend aus der Tätigkeit all jener, die am Erziehungsprozess beteiligt sind, gebildet und umgebildet wird.

Für den Lehrer wird der Lehrplan so zu einer Suche, einer Frage, einem Forschungsinhalt. Wenn man zum Beispiel die »Angaben« des Lehrplans nimmt und sie bis zu ihrer Quelle in Steiners Vorträgen oder den Konferenzen zurückverfolgt, kann man sie in ihrem jeweiligen Zusammenhang sehen. Sie verlieren ihre Signatur als isolierte Anweisung. Überdies sind die meisten »Angaben« alles andere als leicht zu verstehen. Was mag man darunter verstehen, in der 10. Klasse über die Organe und ihre Tätigkeiten im Verhältnis zum Seelischen und Geistigen zu unterrichten? Was meint Steiner, indem er in der Biologie der 11. Klasse das »Wechselursachen-Verhältnis« betont? Diese und viele andere Angaben sind Herausforderungen und Fragen, keine Inhalte, die einfach umgesetzt werden können. Wir könnten also sagen: der Lehrplan weist uns eine Richtung; er ist Denkanstoß. Das Wesentliche ist, dass wir selber tätig werden, dass wir den Lehrplan durch unsere inneren Bemühungen, die Arbeit mit den Schülern, die Gespräche mit den Kollegen und den Austausch mit den Eltern selbst hervorbringen. Nur dann können wir hoffen, durch unsere Arbeit den Boden dafür vorzubereiten, dass »immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation« (Steiner, o. a.) in die Kultur einfließen können.

Engagiertes Lernen

Wenn wir als junge Lehrer neu an eine Schule kommen, stellen wir uns in einen gewachsenen Zusammenhang hinein. Es mag uns mitgeteilt werden, dass üblicherweise in dieser Schule in einer bestimmten Klassenstufe dieses oder jenes Thema unterrichtet wird, und wir können das als Ausgangspunkt für unsere Arbeit nehmen. Wir können den Stockmeyer oder den neueren Lehrplan von Richter und Rawson studieren. Wir können Steiners Schriften nehmen und studieren. Wir können uns mit unseren Kollegen und erfahrenen Lehrern anderer Schulen austauschen und fragen, was sie unterrichten. Wir können Epochenhefte sammeln, so dass wir einen Einblick in die Arbeit verschiedener Kollegen gewinnen. All das kann

Orientierung verschaffen und uns auf unserem Weg unterstützen. Dies sind die Lehrjahre eines Lehrers.

Es ist aber wichtig, dass wir die Empfehlungen, die wir von außen bekommen, nicht einfach übernehmen und ausführen. Wir müssen von dem begeistert sein, was wir unterrichten. Die Begeisterung stellt sich ein, wenn ein Gedanke oder eine Empfehlung mit dem zusammenklingt, was jeder von uns, als Mensch und Erzieher, als wichtig und wesentlich empfindet. Wenn Lehrer etwas unterrichten, weil sie sich aufgrund einer äußeren Autorität dazu verpflichtet fühlen, dann wird der Unterricht kaum authentisch sein und wenig Früchte tragen.

Einmal versuchte ein neuer Lehrer, den ich als Mentor begleitete, einiges zu unterrichten von dem er wusste, dass ich das gemacht hatte. Er erzählte mir hinterher, dass die Stunden nicht gut gelaufen waren. Ich ahnte, dass er versucht hatte, das nachzumachen, was ich gemacht hatte, aber eben nicht wirklich ganz davon erfüllt war. Als eine neue Epoche begann, erzählte ich ihm nicht, was ich getan hatte, ich sagte: Unterrichten Sie etwas, was Sie interessiert und begeistert und von dem Sie spüren, dass es die Schüler interessiert. Er griff ein inhaltliches Gebiet auf, das er gut kannte und welches er für wichtig und interessant hielt. Er begann aus sich heraus zu unterrichten und der Inhalt war von seinem eigenen Wesen durchdrungen. Ich glaube, das ist es, was Schüler wahrnehmen und schätzen. Die Stunden gingen besser – die Schüler waren deutlich beteiligter und interessierter.

Natürlich reicht es nicht, von einer Sache begeistert zu sein. Nachdem ich etwa ein Jahr unterrichtet hatte, wurde ich gebeten, Geologie in der 9. Klasse zu unterrichten. Ich sagte zu. Ich bereitete vor, verbrachte Zeit in den Alpen, erforschte die Umgebung der Schule für Exkursionen usw. Aber zuletzt hatte ich doch das Gefühl: das mag dich selber interessieren, aber es wird nicht das Interesse der Schüler wecken. Ich ahnte, dass die Epoche zumindest eine mittelgroße Katastrophe werden würde. Glücklicherweise konnte ich da ein Gespräch mit Günther Zickwolff, einem erfahrenen Lehrer, vereinbaren. Wir saßen eine Stunde zusammen. Er konzentrierte sich nicht darauf, was ich unterrichten sollte, sondern beschrieb, wie er Geologie im Klassenraum lebendig machte. Nach dieser Stunde wusste ich, was in meiner Vorbereitung gefehlt hatte. Zickwolff hatte Rät-

sel auf Rätsel geschildert, denen Geologen begegnen, wenn sie der Welt der Felsen, Berge, Gletscher etc. gegenüber stehen.

Ich bemerkte, dass meine Aufgabe nicht darin bestehen könne, den Schülern beispielsweise zu erzählen, dass Gesteinsschichten verschiedene Alter haben. Vielmehr müsste ich sie den Wanderungen William Smiths durch England folgen lassen, wie er Gesteinsschichten untersuchte, indem er Fossilien sammelte und diejenigen der verschiedenen Schichten verglich. Was bedeutete es, dass manche Fossilien nur in bestimmten Schichten vorkamen, und dass diese »Leitfossilien«, wie er sie nannte, in vielen Regionen Englands vorkamen? Wie könnte man verstehen, dass die Fossilien Wasserorganismen ähneln? Wie könnte man erklären, wie der fossilhaltige Fels entstanden ist? Wohin würde uns unser eigenes Nachdenken über die Unterschiede zwischen oberen und unteren Schichten führen?

Nachdem ich nun versucht hatte, in dieser Weise die Herausforderungen offensichtlicher Rätsel mit den Schülern anzugehen, wurde mir zunehmend klar, dass die Schüler so die Welt als etwas zu Entdeckendes kennenlernten und nicht als eine Menge von Fakten, die zu lernen sind. Außerdem waren sie an dem Prozess beteiligt, wie sich lebendige Wissenschaft erleben lässt. Ich versuchte immer wachsamer zu werden und die Lehrentendenz zu vermeiden, aus dem Zusammenhang genommene Antworten auf Fragen zu geben, die die Schüler nicht stellten (z. B. »Es gibt drei grundlegende Gesteinsarten ...«). Wir forschten gemeinsam, häufig geleitet von der Arbeit großer Wissenschaftler, die vor uns geforscht hatten und die uns z. B. vorlebten, was es bedeutet, ein sorgfältiger Beobachter zu sein, ausdauernd zu sein, Fragen zu stellen, aus Fehlern zu lernen oder Beziehungen zu entdecken, die zunächst nicht offensichtlich schienen.

Das Bemühen geht dahin, einen Prozess anzuregen, an welchem die Schüler innerlich beteiligt sind und Interesse fassen können. Interesse wird stark durch Rätsel geweckt, denn wenn Rätselfragen in uns auftauchen, werden wir bei der Lösungssuche innerlich aktiv und engagiert. Wir beginnen nicht mit Antworten auf Fragen, die die Schüler nie hatten; wir schaffen einen Zusammenhang, der dem Schüler Raum und Zeit lässt, selber Gedanken zu entwickeln und zu überlegen, welches Verhältnis seine Ideen zu den Phänomenen haben. Rätsel sind ein Tor in eine unbekanntere Zukunft.

Das Wichtigste daran ist, dass wir in einen Prozess der inneren forschenden Eigentätigkeit gekommen sind, der nie mehr aufhört, so lange wir unterrichten und lernen. Wir haben den Lehrplan als eine Instanz, die sagt, was getan werden soll, hinter uns gelassen. Unsere Unterrichtsvorbereitungen sind mit unseren innersten Bestrebungen und Fragen durchdrungen. Durch dieses Bemühen (und auf die stetige Bemühung kommt es an) begegne ich als ein sich entwickelndes, strebendes Wesen dem sich ebenso entwickelnden und strebenden Wesen in den Schülern. Mit anderen Worten wir begegnen uns als Tätigkeitswesen, also als Wesen, die nicht durch das was ist oder war beschränkt sind; wir sind offen für das Mögliche, das wir Zukunft nennen, die als eine innere Kraft und als Lebensquell gegenwärtig in jedem Augenblick wirksam werden kann.

Die Anwesenheit des Unbekannten

Als ich als Lehrer an die Hawthorne Valley School im ländlichen Teil des Staates New York kam, entwickelte ich eine Botanik-Epoche für die 12. Klasse. Die Epoche fand gegen Schuljahresende statt – direkt bevor die Schüler ihre eigenen Jahresarbeiten präsentierten und vor ihrem Klassenspiel. Es war auf keinen Fall eine ideale Situation für übliches Arbeiten im Klassenzimmer. Ich gestaltete die Epoche deshalb als eine Art Exkursionskurs und die Pflanzen, die in den Wäldern und Wiesen um die Schule wuchsen, wurden die Lehrmeister. Wir gingen beinahe jeden Tag hinaus und betrachteten, beschrieben, zeichneten und bestimmten die Pflanzen. Indem sie durch die Arbeit in ein Zwiegespräch mit den Pflanzen kamen, entdeckten die Schüler, dass diese recht bemerkenswerte Geschöpfe sind. Und indem sie viele verschiedene Pflanzen betrachteten, entwickelten sie ein Verständnis für die verschiedenen Wachstumsformen, Blütengestalten und das Verhältnis der Arten zu ihren jeweiligen Lebensräumen.

Gegen Ende einer solchen Epoche saßen wir auf dem Gipfel eines waldigen Hügels und studierten eine Akelei (*Aquilegia canadensis*), eine Pflanze, die auf anstehendem Fels wächst. Es war schwer, nicht beeindruckt zu sein von ihren bemerkenswerten herabhängenden und äußerst fein strukturierten scharlachroten und leuchtend gelben Blüten. Während sie beobachteten, schrieben oder zeichneten, fragte eine Schülerin: »Mr. Holdrege, wo kommen all diese Pflanzen eigentlich her?« Aus der ganzen

Situation heraus war mir klar, dass dies keine Frage war, die nach Antwort verlangte. Jede Antwort wäre bedeutungslos gewesen vor dem, was diese Schülerin für einen Augenblick innerlich berührt hatte. Ich glaube, ich blickte sie nur an und nickte, in der inneren Übereinstimmung, dass dies auch für mich eine unbeantwortete Frage war. Dies war ein goldener erzieherischer Moment, der mir bis zum heutigen Tag viel bedeutet.

Etwas von dem normalerweise verborgenen und tiefen Wesen der Pflanze wurde in der Seele dieser Schülerin gegenwärtig, und ihre Antwort auf diese Begegnung war Verwunderung und diese Frage. Die Erfahrung einer solchen Begegnung ist nicht klar umrissen und definierbar, denn sie ist die Öffnung in eine Welt, die erst noch werden will, die Tiefe und Möglichkeiten in sich birgt. Aus diesem Grund wird sie als lebendig und kraftvoll erlebt. Wir gelangen hier an den Quell des Werdens, der uns selbst und die Welt speist.

Wenn Staunen der Begegnung mit der Welt entspringt, wenn die Schüler Rätsel wahrnehmen, die sie innerlich anregen; wenn Fragen nachgegangen wird, wenn Antworten nicht nur zufrieden stellen, sondern ein Ansporn zu noch tieferen Fragen sind, wenn die Schüler einen Lehrer erleben, der selber auch suchend und lernend ist: Auf all diesen vielfältigen Wegen wird das Unbekannte und das Keimhafte im Unterricht gegenwärtig.

Erziehung als Begegnung

Was ich bisher beschrieben habe, ist Erziehung, die mit echter Begegnung verbunden ist. Es gibt viele Möglichkeiten der Begegnung. Wir müssen natürlich auswählen – besonders da die Begegnungserlebnisse sich nicht einfach einstellen; sie erwachsen erst der inneren Betätigung sowie dem ruhigen Verweilen bei den Dingen. So entsteht nun die Frage: Welche Lernsituationen möchte ich den Schülern ermöglichen – welche inneren Prozesse möchte ich anregen –, so dass ich den Boden für Begegnungserfahrungen bereite? Welche Dinge sind es wert, dass sich die Schüler in sie hinein vertiefen und daran lernen? Zu Beginn einer Epoche stellte ich mir Fragen dieser Art. Sie halfen mir, klarer darüber zu werden, warum ich etwas tue und zugleich wacher zu werden für die Augenblicke, in denen ich spürte, dass wesentliche Begegnungen tatsächlich stattfanden. Im Laufe der Zeit kann sich eine Art Sinnesorgan für die Qualität von Begeg-

nungen entwickeln. Ich kann Begegnungen nicht erzwingen, aber ich kann gewahr werden, wenn sie sich ereignen und mir auch des Prozesses bewusst werden, der sie ermöglicht hat.

Der Philosoph Albert Borgmann charakterisiert das Begegnungswürdige als »*Wirklichkeit im Sinne von Echtheit, Ernsthaftigkeit oder großer Präsenz, die wir im Sinne haben, wenn wir von reinem Gold sprechen, im Gegensatz zu Dingen, die nur glitzern, oder von einem echten Menschen im Gegensatz zu einem Dandy*«. (1995, Seite 38)

Dann fährt er fort: »*Was im eigentlichen Sinne wirklich ist, hat eine starke Anwesenheit, eine große Präsenz, sowie einen deutlichen und starken inneren Zusammenhang mit seinem Umkreis. Wenn wir auf etwas mit eigener Würde aufmerksam werden, dann zeigt sich diese Würde als Verkörperung und Offenbarung der Welt, der es entstammt.*« (Seite 39–40)

Es gibt viele Erfahrungsbereiche, in welchen wir Begegnungen mit solch Wesenhaftem haben können: eine Biographie, eine Felsformation, eine Pflanze, Holz oder Stein beim Schnitzen bzw. Steinmetzen, eine Erzählung oder ein Gedicht, ein bedeutungsvolles Gespräch im Klassenzimmer, ein Lagerfeuer, Möhren bei der Ernte oder Fragen eines forschenden Wissenschaftlers. All dies und vieles andere kann echtes wesenhaftes Dasein beinhalten und ist dann wert, dass Schüler sich damit befassen. Solche Dinge haben ihre Wurzeln in größeren Zusammenhängen – sie sind nicht Geglitzter und Äußerliches, sondern können Tiefen enthüllen, und zwar jeweils auf ihre eigene Weise. Derartige Begegnungen können uns die tieferen Quellen der Welt und unseres Selbst erahnen lassen.

Durch dieses auf Begegnungserfahrungen gegründete Lernen, das den Schülern ein Gespräch mit Wesenhaftem in der Welt ermöglicht, wird der Unterricht zum Leben. Es ist nicht nur eine Vorstufe für das, was in linearem Sinne später erfolgt. An dieser Erkenntnis können wir uns begeistern: Unterricht als Leben und reale Begegnung! Wir werden veranlasst, unsere gegenwärtige Herangehensweise zu überprüfen z. B. dahingehend, wie viel erfahrungs- und begegnungsgegründetes Lernen tatsächlich stattfindet. Wir können Strukturen und Gepflogenheiten, die sich in den Schulen und der Erziehung eingebürgert haben, ernsthaft hinterfragen. Können wir die Schule ihrer Künstlichkeit entkleiden, um Raum für Neu-

es zu schaffen? Was wäre nötig, um die Schule ein wenig zu »entschulen«? Was würden wir tun wollen, wenn wir die üblichen Vorstellungen von »Schule« und die Gewohnheiten, die unseren Einfallsreichtum begrenzen, überwinden könnten? So wie es mit allen wesentlichen Dingen der Fall ist, können solche Fragen nicht abstrakt und allgemein beantwortet werden. Sie müssen konkret angegangen werden. Was man neu entwickelt, wird von den Lehrern, Eltern und Schülern der jeweiligen Schulen abhängen, von den Ländern und Kulturen und davon, was im jeweiligen Zusammenhang möglich und angemessen ist.

Wo immer in der Welt Schüler in irgendeiner Art forschen und erfahrungsmäßig lernen, geschieht etwas außerordentlich Wesentliches. Die jungen Menschen tauchen in Prozesse ein, erfahren Herausforderungen, ringen mit Schwierigkeiten, werfen Fragen auf und erleben Erkenntnis. Durch das Umgehen mit Wesenhaftem haben sie Tiefe, Bedeutung und Werdendes erfahren. Sie sind nicht abgeschnitten von schöpferischen Quellen. So dürfen wir hoffen, dass die Welt nicht auf das vorbereitet ist, was die Schüler ihr einst bringen werden.

Literatur

- Borgmann, A.** (1995). »The Nature of Reality and the Reality of Nature.« In M. E. Soulé and G. Lease (eds.) *Reinventing Nature*. Washington, D. C.: Island Press.
- Rawson, M. & T. Richter** (eds.) (2000). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Forest Row (UK): Steiner Schools Fellowship Publications.
- Steiner, R.** (1972). *Zur Dreigliederung des sozialen Organismus: Gesammelte Aufsätze 1919–1921*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. (Jetzt: GA 24)
- Steiner, R.** (1995). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924*. Drei Bände. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stockmeyer, E. A. K.** (2001). *Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht*. Eine Quellensammlung für die Arbeit der Lehrerkollegien. Stuttgart: Pädag. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Zum Autor: Craig Holdrege war 21 Jahre lang Oberstufenlehrer für Biologie und Erdkunde an Waldorfschulen in Deutschland (Rudolf-Steiner-Schule Wuppertal) und in den USA (Hawthorne Valley School). Seit 1998 ist er Leiter von The Nature Institute in Ghent, NY, das sich der goetheanistischen Naturforschung widmet (www.natureinstitute.org).

Tomáš Zdražil

Wachstum der Kinder und Erziehung

Von der Wirksamkeit der Ich-Organisation im Leibe

1. Wachstum als pädagogische Frage

Es gibt wohl keine wichtige pädagogische Vortragsreihe von Rudolf Steiner, in der er nicht ein Thema mindestens anklingen lassen würde, nämlich, dass die Wachstumsdynamik eines Kindes von seinen Erlebnissen im Unterricht mit abhängig ist. Es handelt sich also nur mit Hinblick auf das häufige Auftreten im Werk Rudolf Steiners¹ um einen Hinweis, der ihm offensichtlich einsichtig und wichtig war. Auch vom Gesichtspunkt der anthroposophischen Auffassung des Menschen als einer leiblich-seelisch-geistigen Einheit bedeutet die Frage eine wichtige Herausforderung, wie es denn kommt, dass schulische Erlebnisse die leiblichen Prozesse bis in das Wachstum hinein beeinflussen können? Nun erschließt sich dieser Aspekt der anthroposophischen Menschenkunde nicht so schnell und leicht, wie man vermuten würde. Es gibt eben selbst in der sekundären waldorfpädagogischen Literatur kaum Autoren, die sich damit bisher befasst haben. Es gibt leider auch so gut wie keine empirischen Forschungen zu diesem Themenkomplex des Einflusses der Erziehung auf Wachstumsprozesse.² Auf der anderen Seite ist es für die anthroposophische Pädagogik ein zentrales Thema, in dem es vor allem um den Zusammenhang von Leib und Ich-Organisation geht und lohnt sich, bearbeitet zu werden. Es soll also, ausgehend von anthroposophischen Quellen, insbesondere von einem in diesem Zusammenhang aufschlussreichen Vortrag von Rudolf Steiner³, der Versuch unternommen werden, dieses Thema anfänglich zu klären.

2. Zwei Seiten der Ich-Wirksamkeit im Leibe

Es soll eine grundsätzliche menschenkundliche Gesetzmäßigkeit an den Anfang gestellt werden. Jeder Erdenmensch trägt in sich zwei polare leib-

lich-seelisch-geistige Kräftekonfigurationen, die sich in ihm begegnen. Rudolf Steiner nennt sie einfach den »sichtbaren Menschen« und den »unsichtbaren Menschen« in uns. Diese beiden »Menschen« sind sich bezüglich der wirksamen Kräftekomposition gleich, d. h. es wirken in ihnen beiden gleich die Kräfte der physischen Organisation, der ätherischen Organisation, der astralischen Organisation und der Ich-Organisation. Das ist an ihnen das Vergleichbare oder das Gleiche. Worin sie sich allerdings unterscheiden, das ist die Art und Weise der Wirksamkeit der Ich-Organisation in den übrigen drei.

Schauen wir uns zuerst diese Wirksamkeit im sog. »unsichtbaren Menschen« an: *»Alle Strömungen, alle Kräftewirkungen in diesem unsichtbaren Menschen gehen so vor sich, dass sie ausgehen von der Ich-Organisation, dann in die astralische, in die ätherische und in die physische Organisation gehen, und in der physischen Organisation sich dann ausbreiten [...] Diese Strömung verläuft beim geborenen Menschen in der Gliedmaßen-Stoffwechselorganisation, in alledem, was Bewegungskräfte sind und was die innerlichen Bewegungskräfte sind, welche die aufgenommenen Nahrungsmittel in den ganzen Organismus tragen bis zum Gehirn hinauf.«* (S. 77)

Wie unterschiedlich sind nun die Wirkungen der Kräfte aus dem »sichtbaren Menschen«? Der grundsätzliche Unterschied besteht darin, dass im »sichtbaren Menschen« das Ich direkt in den physischen Leib einwirkt ohne Vermittlung von der astralischen und ätherischen Organisation. Diese Eintritte und Einwirkung geschehen in Regionen, die dem bewussten Seelenleben zugrunde liegen, d. h. *»am stärksten am Kopfe, wo die meisten Sinnesorgane konzentriert sind«* und breiten sich aus entlang der Nervenbahnen: *»der äußere sichtbare Nervenstrang ist das äußere sichtbare Zeichen für die Ausbreitung derjenigen Strömung, welche direkt vom Ich nach dem ganzen Organismus geht.«* (S. 78)

Es wird nun ersichtlich, dass wir hierbei mit wesentlichen Charakteristiken der polaren Organisationen im dreigliedrigen Menschen⁴ zu tun haben, des Stoffwechsel-Gliedmaßensystems und des Nerven-Sinnessystems. Die Ich-Wirksamkeit des »unsichtbaren Menschen« geht durch das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem, aber so, dass sie »unterwegs« beseelt und belebt wird in der astralischen und ätherischen Organisation. Deswegen wird sie zu einem vitalisierenden Ernährungsvorgang, wirkt äußerlich aufbauend und offenbart sich in den Blutbahnen.

Polar dazu ist die Ich-Einwirkung im Nerven-Sinnessystem. Hier handelt es sich um einen direkten Eingriff des Ich ohne beseelende und belebende Vermittlung. Die Leibesphysis ist hier der direkten Einwirkung des Geistes ausgesetzt und das bedeutet für den Organismus nichts anderes als Zerstörung und Tod. In der physiognomischen Wirklichkeit des physischen Leibes ausgedrückt: den Blutbahnen stehen hier die Nervenstränge gegenüber.

Zwischen den beiden polaren Kräftewirksamkeiten steht das rhythmische System mit Atmung und mit der pulsierenden Herz- und Kreislauf tätigkeit. Das rhythmische schwingend-harmonisierende Geschehen zwischen Lunge und Herz im rhythmischen System versöhnt die Einwirkungen des Ich in den Leib durch den »sichtbaren Menschen« und »unsichtbaren Menschen« und stellt somit die Gesundheit im physischen Menschen her.

3. Das Überwiegen von polaren Organisationen im menschlichen Organismus

Das sind Hinweise, die sowohl für den anthroposophischen Arzt wie auch für den anthroposophischen Lehrer von Bedeutung sind. Sowohl der Arzt wie auch der Lehrer haben mit dem Menschen zu tun. Es gibt doch wohl kaum einen Menschen, der in dieser Hinsicht nicht von der Geburt an eine Einseitigkeit auf die Welt mitbringt oder sich nicht durch äußere biografische Einflüsse, Lebensereignisse, bzw. -belastungen, denen er ausgesetzt ist, eine Einseitigkeit »anerzieht und einverleibt«. Fast bei keinem von uns sind das Nerven-Sinnessystem und das Stoffwechsel-Gliedmaßen-system konstitutionell im Gleichgewicht, was uns seelisch, aber auch leiblich-gesundheitlich zu schaffen macht. Bei jedem Menschen überwiegt mehr oder weniger deutlich das Eine oder das Andere. Diese Tatsache möchte ich im Hinblick auf die Heranwachsenden und die Pädagogik im Weiteren mehr ausführen. Denn im Einsehen und Entdecken von solchen Einseitigkeiten und in deren pädagogischer Behandlung besteht eine wesentliche Aufgabe eines Waldorflehrers.

3a. Dominanz des Stoffwechsel-Gliedmaßensystems bei Kindern

Jeder Lehrer kennt in seiner Klasse Schüler, bei denen der untere Mensch, wie sich das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem auch bezeichnen lässt, in ihrer ganzen Konstitution vorherrscht. Wenn wir den Darstellungen Rudolf Steiners aus dem erwähnten Vortrag folgen, sind das die Kinder, bei denen stark der »*unsichtbare Mensch*« von unten in den Aufbauprozessen wirkt.

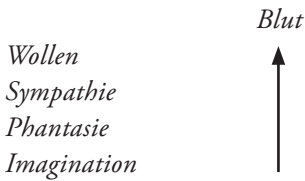
Es sind Kinder, die der äußeren Gestalt nach manchmal einen leichten Fettansatz bilden oder sogar zu etwas rundlicheren, korpulenteren Figuren neigen. Ein auffälliges Symptom bei diesen Kindern ist, dass bei ihnen während verschiedener Aktivitäten die periphere Durchblutung im Gesicht viel rascher eintritt als bei anderen, etwa während des Rechnens, Schreibens oder Zeichnens, geschweige denn, wenn sie sich bewegen. Da werden die Haare im Nu nass vom Schwitzen, der Kopf wird rot und heiß. Sie lieben aber die Bewegung über alles und sind oft bewegungsmäßig sehr begabt.

Von den Seelenkräften tritt stark ihre Phantasie in den Vordergrund. Diese Menschen sind oft Künstler von Natur aus. Sie zögern nicht, packen eine Sache an und gestalten diese sofort um. Sie können gehörte Geschichten wunderbar wiedergeben, neue erfinden und manchmal auch aufschreiben. Aber wehe wenn man ihre Geschichten und Gedichte als Lehrer anschaut, es graut einem von den vielen orthografischen Fehlern. Für die Orthografie haben sie wiederum selten einen Sinn. Auch einzelne Namen, Daten sich zu merken, fällt ihnen unheimlich schwer. Ähnlich schwer tun sie sich mit einem konsequenten systematischen besonnenen Denken. Sie denken und handeln spontan und impulsiv, verhalten sich leicht undiszipliniert oder auch zornig. Es fehlt ihnen der Abstand.

Genau diese Kinder schildert Steiner für die ersten angehenden Waldorflehrer von einem mehr seelischen Gesichtspunkt als den »*Typus von Phantasiekindern*«.⁵ Hält man sich hier aber zu eng an den Begriff »*Phantasie*«, wird man es schwer haben, den ganzen grundlegenden menschenkundlichen Zusammenhang zu verstehen.⁶ Es geht schließlich um Kinder, bei denen leiblich der Stoffwechsel und seelisch der Willensstrom vorherrscht. Steiner knüpft hier an die gewichtige seelische Gesetzmäßigkeit, die er im zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde ausführt⁷ und verbindet damit weitere leibliche und pädagogisch-therapeutische Aspekte.

Stoffwechsel-Gliedmaßen-Mensch

(beseelte und belebte Einwirkung des Ich in den physischen Leib)



Es handelt sich um die Metamorphosen, Stufen und Steigerungen des Wollens im Menschen. Im Wollen lebt die Seelenkraft der Sympathie. Wird die Sympathie im Seelischen gesteigert, so wird das Wollen zur Phantasie und schließlich auch zum gewöhnlichen imaginativen Wahrnehmen und Erleben. Es ist der seelische Blick auf das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem, das sich eben im Blut leiblich offenbart. Das Überwiegen des Stoffwechsel-Gliedmaßensystems drängt das Nerven-Sinnessystem zurück und schwächt es deswegen.⁸

3b. Dominanz des Nerven-Sinnessystems bei Kindern

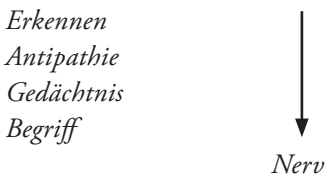
Es gibt aber auch Kinder, die im Aussehen und im Verhalten, physisch und seelisch, den vorhin Geschilderten wie entgegengesetzt sind. Ihre Gestalt ist zarter, schmaler oder hagerer. Meistens sind sie auch etwas größer als die anderen. Auch wenn sie sich heftig bewegungsmäßig engagieren und aktiv werden, verändert sich ihre Gesichtsfarbe kaum. Die Durchblutung bleibt konzentriert auf den Leibes Kern und ist in der Peripherie kaum sichtbar, sie bleiben einfach insgesamt blasser. Ihre Hände und Füße fühlen sich beim Anfassen nicht selten kalt an. Auch in ihrer Mimik sind sie weniger präsent, weniger emotionell und auffällig, mehr introvertiert. Es lässt sich nicht leicht ihrem Gesichtsausdruck ablesen, was in ihnen gerade vorgeht. Sie sind aber sehr wach. Aufmerksam, ja fast ängstlich beobachten sie ihre Umgebung. Sie sind eher zögerlich, fühlen sich nicht gleich veranlasst, sich an praktischen Aufgaben zu beteiligen, evtl. sich damit schmutzig zu machen. Sie beobachten lieber sorgfältig. So können sie unbeholfen, ratlos und unglücklich vor einer künstlerischen Aufgabe stehen, die sie zu

meistern haben. Sie sitzen z. B. verzweifelt und leidend vor dem nassen weißen Papier und den Farbgläsern mit dem Pinsel in der Hand, auch wenn manch andere schon ein fertiges Bild abgeben. Nicht im Produktiven, sondern im Reproduktiven liegt ihre Kraft. Die orthografischen Regeln im schriftlichen Ausdruck zu beachten, sich unzusammenhängende Einzelheiten zu merken, Schemen, Systeme und Ordnungen zu durchschauen, fällt ihnen verhältnismäßig leicht.

Fassen wir die Phänomene zusammen, so lässt sich über diese Kinder sagen, dass bei ihnen diejenige Ich-Wirksamkeit vorherrscht, die direkt in das Nerven-Sinnessystem eingreift. Ihr physischer Leib wird nicht genügend von dem unsichtbaren Menschen ergriffen, dadurch wird das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem zu schwach. »Der Geist kann nicht an den Blutprozess heran«. Diese Kinder sind dadurch eigentlich zu schwach inkarniert. Steiner nennt diese einseitige Konstitution auch »Typus von Gedächtniskindern«⁹, indem er wiederum überwiegend die Seite des Seelenlebens betrachtet, die seelisch mit dem Nerven-Sinnessystem zusammenhängt, der Seite des sich metamorphosierenden Vorstellens und Erkennens hin zum Gedächtnis und zur Begriffsbildung¹⁰. Hier wirkt die Antipathie als Seelenkraft.

Nerven-Sinnes-Mensch

(direkte ertötende Einwirkung des Ich in den physischen Leib)



4. Der Zusammenhang der seelisch-geistigen Konstitution mit den Wachstumstendenzen

Aus den schematischen Zusammenstellungen ergab sich, dass seelische Kräfte mit ganz bestimmten Lebensprozessen und dementsprechend auch konkreten organischen Bereichen im Leibe zusammenhängen. Das waren bei dem wachen Seelenleben des Erkennens und des Gedächtnisses die

Bereiche im Nervensystem, die einem Zerstörungs- und Todesprozess unterliegen. Auf der anderen Seite basiert das unbewusste Leben des Wollens und der Phantasie auf den aufbauenden Stoffwechselprozessen, die vom Blut getragen werden.¹¹ Es fällt auf, dass diese beiden Seelenkräfte – das wache Vorstellen und Gedächtnis einerseits und das unbewusste Wollen und die Phantasie andererseits – polare Beziehung zu den Ätherkräften haben. Deswegen ist eine detaillierte Betrachtung der Ätherkräfte in der Kindheit die wesentliche Grundlage, um den Zusammenhang zwischen den erzieherischen Einflüssen und dem Wachstum nachvollziehen zu können.

Die Ätherkräfte bilden ja das unsichtbare Kräftegefüge, das bei jedem Lebewesen Regeneration und den Stoffwechsel organisiert. Es handelt sich um Kräfte in den rhythmischen Lebensvorgängen, die die Substanzerneuerung in allen Organen und Geweben steuern, d. h. Stoffe abbauen und ausscheiden und wieder neu bilden.

Im Gegensatz zum Erwachsenenalter fällt aber im Kindesalter den Ätherkräften noch eine andere wesentliche Funktion zu. Es ist die Funktion des Wachstums. Im Wachstum kommt es in den Organen nicht nur zur Substanzerneuerung, sondern auch zur Vergrößerung der Organe. Das heißt, dass in den Organen ganz neue Substanz gebildet wird. Dem bloßen Stoffwechsel im Sinne der Ernährung und Substanzerneuerung liegen andere Ätherkräfte zugrunde als dem Wachstum. Der Unterschied ist einleuchtend, wenn man sich klar macht, dass das Wachstum nur in den beiden ersten Lebensjahrzehnten stattfindet und dann erlischt, während die Stoffwechselprozesse – obwohl mit nachlassender Intensität – bis zum Tode ablaufen. (Der leibliche Ausdruck für die Eigenständigkeit von Wachstum und vom leiblichen Stoffwechsel sind auch die völlig unterschiedlichen hormonellen Steuerungsprozesse.) Die Wachstumskräfte haben die Fähigkeit, von innen nach außen hin ausdehnend, streckend und vergrößernd das leibliche Wachstum zu impulsieren. Nachdem sie ihre organische Aufgabe erfüllt haben, emanzipieren sie sich vom Leibe und verwandeln sich in Kräfte des Seelischen wie Verstand, Gedächtnis, Interesse, Erlebnis- und Liebesfähigkeit usw.

Aber wie verhält es sich nun mit dem Wachstum, wenn eine konstitutionelle Schwäche auf der einen oder anderen Seite des dreigliedrigen Men-

schen vorliegt, wenn also die Ich-Kraft im Nerven-Sinnessystem (*»Phantasiekinder«*) oder im Stoffwechsel-Gliedmaßensystem (*»Gedächtniskinder«*) geschwächt ist?

Nehmen wir an, bei einem *»Gedächtniskind«* liegt eine Ich-Schwäche im Stoffwechsel-Gliedmaßensystem vor. Das bedeutet, dass das Ich und der Astralleib da nicht richtig inkarniert sind und deswegen auch nicht strukturierend eingreifen können. Die Wachstumskräfte des unteren Menschen werden ihrer inneren Natur, d. h. *»sich selbst«* überlassen und strömen zur Peripherie im Sinne einer Hypertrophie, Verströmung und Verflüchtigung aus. Solche Kinder sind zwar schmal (wie unterernährt), werden aber trotzdem verhältnismäßig größer als andere. Ihre Wachstumskräfte werden nicht durchdrungen von den Kräften der Ich-Organisation und der astralischen Organisation des unsichtbaren Menschen und dadurch auch nicht auf eine gesunde Art in den ganzen Organismus eingebunden. Bei der Besprechung einer Patientin im Institut von I. Wegman heißt es: *»Dabei ist die Patientin keineswegs zwerghaft, sondern sehr groß, was davon herrührt, dass die [...] vom Astralleibe ungehemmten Wachstumskräfte des Ätherleibes eine Volumenausdehnung des physischen Leibes bewirkten«*¹². Anders ausgedrückt kann man sagen: in diesen Menschen wirken die Ätherkräfte unmodifiziert, in ihrer reinen Gestalt. Es sind dann interessanterweise Kräfte, die im Gegensatz zu den physischen Kräften *»keinen Mittelpunkt, sondern einen Umkreis haben«*¹³, sie tendieren und drängen also zur Ausdehnung hin und treiben das Wachstum an.

Die Lebenskräfte bei einem *»Phantasiekind«*, die sonst das Wachstum impulsieren würden, werden mehr als Stoffwechsel- und Aufbaukräfte verwendet. Sie werden durch die Wirksamkeit der Ich-Organisation und der astralischen Organisation umgeleitet, stärker im Stoffwechsel eingefangen und dort gebunden, zurückgehalten. Dadurch wird der Wachstumsprozess dieser Kinder wie gebremst und angehalten. Solche Kinder tragen die Neigung in sich, zu unersetzlich zu werden. Dieser Zusammenhang scheint zunächst einmal widersprüchlich zu sein: Die Stoffwechselprozesse werden zwar angeregt und trotzdem wächst das Kind nicht mehr als die anderen, sondern weniger. Es geht auch hier darum, dass sich die dauerhaft leiblich gebundenen Lebenskräfte einen Teil der Wachstumskräfte an sich reißen. Das Ergebnis ist, dass diese Menschen nicht größer, sondern eher robuster, kräftiger, korpulenter werden mit mehr Fetttanlagen.

5. Pädagogisch-hygienische und -therapeutische Gesichtspunkte

Der Lehrer kann aber auch dazu beitragen, dass sein Unterricht zum einen hygienisch das Gleichgewicht fördert und Einseitigkeiten prophylaktisch entgegenarbeitet. Und er kann zum anderen auch versuchen, im Sinne einer pädagogischen Therapie bereits bestehende konstitutionelle Einseitigkeiten nicht zu verstärken oder sie sogar abzumildern.

So kennt man Unterrichte, wo das Agieren des Lehrers die Klasse wie einfrieren lässt, wo die Schüler ihre Köpfe zwischen die Schulter einziehen und den Unterricht des Lehrers über sich ergehen lassen wie einen kalten Regenguss. Die Worte prallen von ihrem inneren Wesen ab wie Regentropfen vom nassen Kopf. Das liegt meistens an der abstrakten langweiligen Art seiner Ausführungen. Das, was nach einem Nasswerden im Regen übrig bleibt, ist im besseren Fall Erinnerung, an etwas, was war und vorbei ist, sind aber im schlimmeren Fall gesundheitliche Folgen, meistens eine Erkältung. Und was passiert bei einem intellektuellen Unterricht, in dem primär verbale Informationsverarbeitung und -reproduktion im Vordergrund stehen? Was passiert, wenn Schüler durch Zensuren, Tests, Prüfungen gezwungen werden, sich solche Unterrichtsinhalte anzueignen? Es lässt sich doch an den Gesichtern der Schüler ablesen, dass sich in ihnen innerlich nichts regt: abwesende Blicke, Gähnen und Erschöpfung, Blässe. Was tut man in solchen Situationen? Wie spricht man die Schüler in ihrem inneren Wesenskern an? Indem man durch bildhafte Sprache auch phantasievoll-imaginative Prozesse im Schüler anregt, Gemüt und Gefühle in ihnen erwärmt. Oder einfach sie ins Tun bringt durch kleine Aufgaben für Gruppen, durch Zeichnen, Malen oder auch Schreiben u. a. m. So kommt man von der einseitigen Beanspruchung des Nerven-Sinnesmenschen zum Einbezug des ganzen Menschen.

Insbesondere für die »*Gedächtniskinder*« wäre nämlich ein intellektueller Unterricht, den sie zunächst äußerlich wahrscheinlich sehr wohl vertragen würden, kein Hilfs- und Heilmittel, sondern Gift. Das würde deren Einseitigkeit nochmals verstärken. Diese Kinder brauchen es, in ihrer Intellektualität abgeholt zu werden und zur Interessiertheit und gefühlvollen Ergriffenheit geführt zu werden. Das heißt schließlich intellektuelle Arbeit durchbluten!¹⁴

Ähnliche Alarmsignale im Aussehen und Verhalten der Kinder kann man bemerken, wenn man im Unterricht unsensibel mit bestimmten praktischen Tätigkeiten umgeht. So kann man z. B. den Bogen des sog. rhythmischen Teiles leicht überspannen, indem man noch einmal singt und noch einmal flötet und noch einmal rezitiert, mit Klatschen und Stampfen, und es zwanzig, dreißig, vierzig Minuten lang gehen lässt. Man merkt gar nicht, dass Freude und die innere Anteilnahme der Schüler verschwinden. Es wird zu einem mechanischen Sich-Betätigen. Es erfrischt nicht mehr, sondern stumpft ab. Die Klasse wird zu einer indifferenten Masse.

Es sind die »*Phantasiekinder*«, die im Wollen einseitig stark veranlagt sind, die solche Ausartungen des Unterrichtes gut verkraften können, die aber viel mehr ein Hinführen vom chorischen zum solistischen Element bräuchten und die erweckende und bewusst-machende Momente bräuchten, die sie zu sich kommen lassen.

Diese kurzen Schilderungen möchten auf einseitig veranlagte Unterrichtsformen hinweisen, die sich zu stark auf die polaren Glieder im dreiegliederten Menschen richten und deshalb auch eine einseitige Ausbildung des Menschen bis in leibliche Bildungen und Wachstumsprozesse hinein fördern. Es liegt deshalb eine tiefe Berechtigung in der Hinorientierung des ganzen Unterrichtes auf das rhythmische System der Atmung und der Herzstätigkeit im Menschen. Rudolf Steiner spricht einmal sogar davon, dass es »*das körperliche Organ der Erziehung, des Unterrichtes*« im Menschen gibt, nämlich das rhythmische System.¹⁵ Wie lässt sich die Arbeit des Lehrers mit den Kindern auf das rhythmische System hin ausrichten, auf das rhythmische System grundieren, das ist die grundlegende Frage jeder gesunden Erziehung. Deswegen ist das auch die erste Frage der Waldorfpädagogik. Die Antwort kann wohl in zwei Richtungen gehen.

Zunächst ist heute z. B. auch aus der chronobiologischen Forschung bekannt, dass bestimmte künstlerische Tätigkeiten körperliche Prozesse stimulieren, von denen aus gesunde harmonische Regulation der Physis geschieht. So führen z. B. die Rezitation und das Singen zum ausgewogenen synchronisierten Rhythmus von Herz-Kreislauf und Atmung mit Resonanzphänomenen im ganzen Organismus und mit deutlich beschreibbaren positiven Auswirkungen auf die Befindlichkeit. »*Und wie mit dem Musikalischen, ist es denn auf eine feinere, intimere Weise mit der Plastik und*

mit dem Malerischen. Auch die Farbenharmonien, die Farbenmelodien werden nachgelebt im Inneren des Menschen als innere Vorgänge des rhythmischen Organsystems.«¹⁶ Die höchste Steigerung und Entfaltung erfährt das rhythmische System in der Eurythmie. Hier ergreift »dasjenige, was sich abspielt zwischen Atmung und Zirkulation« des rhythmischen Menschen den ganzen Organismus bis in das Bewegungssystem am stärksten. Die Eurythmie ruft nicht nur deutliche Klangstrukturen im Herzschlag hervor, die noch feiner gestaltet sind als bei der Rezitation oder Musik. Sie verstärkt die gesundende Wirkung des Schlafes und den Gesundheitszustand als Ganzes.¹⁷ Alle Künste sind also ein sicheres Mittel, wie wir im Unterricht auf das rhythmische System hin wirken können.

Die Frage nach dem auf das rhythmische System gerichteten Unterricht hat aber noch eine andere wesentliche Komponente. Sie betrifft alle Fächer und Tätigkeiten, die nicht künstlerischer Natur sind. Das gilt nicht nur für das Schreiben oder das Rechnen, sondern auch zum Beispiel für die inhalts- und stoffreichen Fächer wie Geschichte, Erd- oder Naturkunde usw. Hier gilt die goldene Regel, diese Fächer und Tätigkeiten so künstlerisch als möglich zu gestalten. Das Kunstmittel dafür ist das Bild. Durch das phantasievolle Bild, das lebensvolle Bild, das Bild, das geistig anschaulich ist, in das die Schüler mit der ganzen Seele eintauchen können, wird das rhythmische System angesprochen. Die Ergebnisse einer amerikanischen Studie haben gezeigt, dass schon die einfache Erinnerung an ein angenehmes Gefühl oder auch nur eine imaginierte Szene, die mit einer positiven emotionalen Reaktion der Freude einhergeht, genügt, um rasch Übergang von einem chaotischen zu einem harmonisierten Herzschlag auszulösen.¹⁸ Ähnlich wurden anhand der analysierten sog. Herzfrequenzvariabilität und der Herzfrequenz selbst physiologische Korrelate von Imaginationsprozessen (Umwandlung von Signalen aus der Umwelt – erzähltem Text – in innere Bilder) und von sog. Vigilanzprozessen (bloße Aufmerksamkeit für Signale aus der Umwelt ohne innere imaginative Aktivität) untersucht und dabei signifikante Unterschiede in den genannten kardiovaskulären Maßen festgestellt.¹⁹ Ein bildhaft-imaginativer Unterricht regt im Kinde sein rhythmisches System an.

So lässt sich entweder in einer hygienisch-präventiven oder auch in einer pädagogisch-therapeutischen Art und Weise mit dem Unterricht umgehen.

6. Die spezifisch-medizinischen Maßnahmen

Dieses Instrumentarium reguliert die Verhältnisse unter den drei wesentlichen Gliedern im Menschen auf pädagogische Art. Es sind »Therapien«, die in der Hand des Pädagogen liegen. Rudolf Steiner spricht einmal davon, dass das Erziehen ein »*leises Heilen*« ist. Daneben gibt es selbstverständlich auch das eigentliche Heilen, d. h. verschiedene spezifisch-medizinische therapeutische Maßnahmen, richtige Therapien, die sich bei solchen konstitutionellen Einseitigkeiten, die beschrieben wurden, anwenden lassen. Ich belasse es allerdings mehr oder weniger bei einer Andeutung und Aufzählung, vor allem, weil wir hier mit der Domäne des Arztes zu tun haben, in die es vom Lehrer nicht hineinzupfuschen gilt.

Der erste Bereich sind äußere therapeutische Anwendungen am Leib mit dem Ziel bestimmte Prozesse anzuregen, andere zurückzunehmen, d. h. harmonisieren. Rudolf Steiner empfahl den »*Gedächtniskindern*« zur verstärkten Anregung der Ich-Organisation und der astralischen Organisation im Stoffwechsel warme Bauchumschläge. Die diätetische Therapie wäre die nächste Stufe. So kann eben eine mäßig zuckerhaltige Nahrung von innen den Stoffwechsel beleben und anregen. In der medikamentösen Therapie wären es nach Rudolf Steiner Silber- und Eisen-Präparate, die dem Blut mehr Schwere zufügen und die Wachstumskräfte in ihrer Wirkung nach oben abschwächen.²⁰

Bei »*Phantasiekindern*« könnten kühle Abwaschungen des Kopfes als äußere therapeutische Anwendung helfen, die Blutprozesse aus dem Nerven-Sinnessystem zurückzudrängen und Nervenprozesse zu verstärken. In der Diätetik könnte eine mehr salzhaltige Nahrung die Verdauung mehr belasten, abschwächen und dadurch – auf den ganzen Organismus hin gesehen – harmonisieren. Blei- und Kupfer-Präparate wären die richtige medikamentöse Therapie für solche Menschen. Blei ist bei diesen Kindern, deren aufbauend-regenerierende Lebenskräfte zu stark werden, »*in feinsten überhomöopathischer Verteilung gerade dasjenige, was den Menschen in jedem Augenblick soviel absterben macht, als er nötig hat abzusterben, damit er ein bewusstes Wesen sein kann und nicht in fortwährendem Sprießen, Sprossen, Wachsen und Gedeihen sich fortwährend ohnmächtig mache...*«²¹ Es wird an diesem kleinen Beispiel deutlich, dass sich an dieser Stelle durch anthroposophische kosmologische und anthropologische Erkenntnis neue Dimen-

sionen der Medizin eröffnen. Uns Lehrern kann hier vielleicht einleuchten, dass die Pädagogik nahtlos übergeht in die Medizin, dass eine enge Verwandtschaft besteht zwischen beiden praktischen Arbeitsfeldern. Unsere pädagogischen Handlungen können zu der »*nächsten Metamorphose der Heilmittel*« werden.

7. Zum Schulungsweg der anthroposophischen Pädagogik

Man fragt sich als Lehrer manchmal, wie man mit einigen zunächst als provokant sich anhörenden Aussprüchen von Rudolf Steiner umgehen soll. Ein Beispiel dafür sind gerade die Sätze aus dem elften Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde: »*Sie müssen ein guter Kamerad der Naturentwicklung werden. Aber wenn Sie diese Naturentwicklung gar nicht kennen, wie sollen Sie ein guter Kamerad der Naturentwicklung werden? Wenn Sie zum Beispiel gar nicht wissen, wodurch Sie seelisch im Unterricht oder in der Erziehung das Wachstum verlangsamen oder beschleunigen, wie können Sie gut erziehen oder unterrichten? Bis zu einem gewissen Grade haben Sie es sogar seelisch in der Hand*«²² Nun kann man darüber unter Umständen etwas verzweifelt sein. Kann ich wirklich ein guter Lehrer werden? Denn eigentlich weiß ich nicht so genau, ob ich das Wachstum meiner Schüler verlangsame oder beschleunige. Dann kann ich aber nur ein schlechter Lehrer werden. Soll ich mich vielleicht lieber nach einem anderen Beruf umschaun? Oder will mir damit Rudolf Steiner noch etwas anderes sagen?

Ich glaube, Rudolf Steiner will mit diesen lapidaren zugespitzten Formulierungen auf die Voraussetzungen für die wichtigste Lehrerfähigkeit hinweisen, die darin besteht, im rechten Augenblick das für die konkreten Kinder Richtige zu tun, ohne viel überlegen zu müssen – oder sogar – ohne es zu wissen. Einfach so ..., – instinktiv, intuitiv.

Zu der Ausbildung der pädagogischen Intuitionsfähigkeit gehört in erster Linie, dass ich aufmerksam wahrnehmend am Leben der Schüler teilnehme. Einen Beobachtungssinn für die vielfältigen Äußerungen der Schüler zu entwickeln, wäre die erste Bedingung der pädagogischen Kunst oder nur anders ausgedrückt die erste Bedingung der pädagogischen Intuitionsfähigkeit: »*Du musst das Leben in allen seinen Äußerungen beobachten können*.«²³ Gelingt es mir in der Tat, ein Bewusstsein davon zu bilden, wo stehen denn meine Schüler in ihrer physischen Entwicklung, in ihrem

Wachstum? Es gäbe sicherlich verschiedene Möglichkeiten, wie ich »*Revue halten*« kann. Schaffe ich es am Schuljahresbeginn, mir zu jedem Schüler jeweils einige wenige Notizen zu machen? Oder entwerfe ich einen kurzen Fragebogen für die Eltern? Oder versuche ich, mir von einigen auffälligen Schülern eine Zeichnung zu skizzieren? Oder – warum sollte man auf die Errungenschaften der Technik verzichten – mache ich Fotos der Schüler? Und das alles nicht nur einmal, sondern wiederholt, mindestens zweimal im Schuljahr, am besten nach dem Anfang und vor dem Ende des Schuljahres.

Oder kann ich vielleicht weniger auffällige, aber doch ungesunde leibliche Veränderungen in der Gesichtsmimik oder in der Gesichtsfarbe feststellen, die allerdings als erste Alarmsignale zu identifizieren wären?

Die andere unabdingbare Voraussetzung der Intuitionsfähigkeit besteht darin, dass ich mich mit den Inhalten der anthroposophischen Menschenkunde durch Studium und durch meditative Besinnung intensiv durchdringe. Das Leben mit den menschenkundlichen Inhalten muss so weit gehen, dass ich mich wirklich mit bestimmten Anschauungen über den Menschen, vor allem mit derjenigen über die Dreigliederung des menschlichen Organismus, durchdrungen habe, dass sie mir »in Fleisch und Blut« übergegangen sind. Die Beschäftigung mit ihnen wird zu einem Lebensprozess (Nahrung, Atmung) meiner Seele werden. Sie werden in den tieferen Schichten meiner seelisch-geistigen Wesenheit verankert. Ich eigne mir sie gedanken- und gefühlsmäßig so an, dass sie zu einem Teil meines Selbstes werden.²⁴

Auf diese Art und Weise wird der Lehrer zu einem souveränen Künstler in seinem Beruf. Das Ergebnis von der Beobachtung seiner Schüler und seiner Beschäftigung mit der anthroposophischen Menschenkunde wird die Fähigkeit werden, an die richtigen Handgriffe, Reaktionen, Worte usw. vor den Schülern in der Klasse heranzukommen. Ich muss mich aber öffnen, mich intuitionsbereit machen und versuchen, mich in der Klasse innerlich weitgehend loszulösen von meinen Notizzetteln und vorbereiteten Unterrichtskonzepten. Dadurch entsteht der innere Raum für die Entfaltung der pädagogischen Intelligenz und Intuition, des pädagogischen Instinktes und Taktes. Die Erziehungskunst wird möglich.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich hiermit um keine vollständige Auflistung, sondern es sollen nur einige Beispiele zum Thema »Unterricht und Wachstum« angeführt werden: GA 293, S. 168, GA 301, S. 198, GA 303, S. 95f., GA 304a, S. 133–137, S. 150ff., GA 305, S. 103, GA 307, S. 211f., GA 310, S. 125ff., GA 347, S. 78f.
- 2 Eine einzige Ausnahme bildet meiner Kenntnis nach eine britische Studie, die feststellt, dass Spannungen in der Familie das Wachstum der Kinder hemmen können. Kinder, die häufig Familienkonflikte erleben, werden bis zu 10 cm kleiner als Kinder aus Familienhäusern, in denen es keine Konflikte gibt (Montgomery, S. M., Bartley, M. J., Wilkinson, G.: Family conflicts and slow growth. In: Archives of Disease in Childhood 77, 1997, 326–330).
- 3 Es handelt sich um den Vortrag vom 11. Februar 1923 »Der unsichtbare Mensch in uns. Das der Therapie zugrundeliegende Pathologische«. Man findet ihn in dem Band »Erdenwissen und Himmelerkenntnis« mit der GA-Nr. 221. Soweit nicht anders angegeben, entstammen alle Zitate, die nur mit Seitenangaben versehen sind, aus diesem Vortrag.
- 4 Siehe z. B. Steiner, R. (1983): Von Seelenrätselfn. GA 21, S. 150–163.
- 5 Steiner, R. (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293, S. 169f.
- 6 Ich möchte an dieser Stelle den Begriff der Phantasie nicht erörtern. Siehe: Wiechert, C., Schiller, H.: Fantasie – Von den schöpferischen Kräften der Erziehung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- 7 Ebenda, S. 38.
- 8 »...das Kind lenkt seinen astralischen Leib und sein Ich zu sehr ab von der Nerven-Sinnesorganisation« Steiner, R. (1995): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. GA 300b, S. 261.
- 9 Ebenda.
- 10 Ebenda, S. 38.
- 11 Ich werde an dieser Stelle diese Zusammenhänge nicht ausführen, man findet sie verschiedentlich dargestellt, z. B. in Kranich, E. M. (2003): Der innere Mensch und sein Leib. Eine Anthropologie. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 133–138 und 230–236.
- 12 Steiner, R. & Wegman, I. (1991): Grundlegendes zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen. GA 27, S. 110.
- 13 Ebenda, S. 27.
- 14 Steiner, R. (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293, S. 194.

- 15 Steiner, R. (1993): Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis. GA 302a, S. 90.
- 16 Steiner, R. (1991): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. GA 305, S. 66.
- 17 Moser, M. et al. (2001): Stress, am Herzschlag sichtbar gemacht. AUVA Forum Prävention. Innsbruck 2001.
Moser, M. et al. (2003): Luftkunst – Von der Fähigkeit, mit dem Atem das Herz und den Körper zum Klingen zu bringen. In: LUFT – Elemente des Naturhaushaltes IV, Schriftenreihe Forum, Band 12, Kunst- und Ausstellungshalle der BRD.
- 18 McCraty, R., Atkinson, M. et al. (1995): The effects of emotion on short-term power spectrum analysis and heart rate variability. In: The American Journal of Cardiology, Bd. 76(14), S. 1089–1093.
- 19 Unterweger, E. (1998): Bildhafte Vorstellungen physiologisch sichtbar gemacht: Herzfrequenzvariabilität als Indikator für Imaginationsprozesse. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- 20 Steiner, R. (1995): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart. GA 300b, S. 259f. und Steiner, R. (1998): Erdenwissen und Himmelerkenntnis. GA 221, S. 83.
- 21 Steiner, R. (1998): Mysteriengestaltungen. GA 232, S. 66.
- 22 Steiner, R. (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293, S. 168f.
- 23 Steiner, R. (1989): Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. GA 311, S. 28. (In diesem Sinne siehe auch Steiner, R. GA 310, S. 147.)
- 24 Den Umgang mit dem, was Rudolf Steiner »*anthroposophische Menschenkenntnis*« nennt, schildert er an verschiedenen Stellen. Die bekannteste kommt im dritten Vortrag der »Meditativ erarbeiteten Menschenkunde« vom 21. 9. 1920 (GA 302a). Die Formulierungen, dass die Menschenkunde »*in Fleisch und Blut übergehen*« (300b, S. 257, 304a/107) oder zu unserem »*geistigen Lebensstoff werden*« müsse (304a/74), weisen auf diesen tiefgreifenden innerlich transformierenden Aneignungsprozess hin.

Zoran Perowanowitsch

Über die »rechte Lehrer-Meditation«

Teil I

Während der Weihnachtsklausur 2012 wählte das Kollegium der »Freien Waldorfschule Karlsruhe« das Thema Meditation. Eine der Fragestellungen innerhalb des Seminars war, wie man sich der sogenannten »rechten Lehrer-Meditation« von Rudolf Steiner annähern könne.

Im folgenden Zitat sei ein Auszug dieser »Meditation« wiedergegeben:

»Wir müssen auch innerlich, dem Gemüte nach, tatsächlich Anthroposophen sein im tiefsten Sinne des Wortes als Waldorflehrer und müssen Ernst machen können mit einer Idee, die auf anthroposophischem Boden wiederholt ausgesprochen worden ist, die für uns wichtig ist: Wir sind zu einer bestimmten Zeit heruntergestiegen aus den geistigen Welten in die physische Welt. Diejenigen, die uns als Kinder entgegen-treten, sind später herunter gekommen, sie haben die geistige Welt noch eine Zeitlang durchlebt, in der wir schon hier in der physischen Welt waren. Es ist etwas ungeheuer innerlich Erwärmendes, etwas ganz in der Seele Wirkendes, wenn man in einem Kinde sieht ein Wesen, das einem etwas herunterträgt aus der geistigen Welt, das man nicht selbst mitgemacht hat in der geistigen Welt, weil man älter ist. Dieses Älter-sein bedeutet für uns noch etwas ganz anderes. Wir empfangen mit jedem Kinde eine Botschaft aus der geistigen Welt über Dinge, die wir nicht mehr miterlebt haben. Dieses Bewußtsein gegenüber der Bot-schaft, die das Kind herunterträgt, das ist ein positives Gefühl, das in vollem Ernst Platz greifen kann in der Waldorflehrerschaft, das der ab-wärtsgehende Kulturverlauf bekämpft, sogar getreten hat...Solche Din-ge werden praktisch, wenn wir sagen: Dieses Kind ist später herunter-gekommen aus der geistigen Welt als ich selbst. Ich kann erraten aus

dem, was es mir entgegenlebt, was geschehen ist in der geistigen Welt, nachdem ich selbst die geistige Welt verlassen habe. Daß wir das als lebendiges Gefühl in uns tragen, das ist eine rechte Lehrermeditation, von einer ungeheuer großen und starken Bedeutung. Und durch ein solches bestimmtes Ausleben des anthroposophischen Wesens werden wir in Wahrheit dasjenige, was Lehrer sind, die aus anthroposophischem Geist heraus wirken.«¹

Das sich veräußernde Bewusstsein

Wir können uns dem Wesen eines Kindes in unterschiedlicher Weise nähern, um dem hier von Rudolf Steiner Geforderten zu entsprechen. Betrachten wir den Gang des Kindes, seine Art, den Fuß aufzusetzen oder andere Äußerungen seines Seelenlebens, so haben wir vordergründig sein individuelles Wesen und Schicksal vor uns. Wollen wir uns jedoch verstärkt den allgemeinen Impulsen, die ein Kind aus der geistigen Welt mitbringt, zuwenden, so ist es hilfreich, die in der menschlichen Bewusstseinsentwicklung und Kultur wirkenden Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, um dadurch die Anforderungen der Gegenwart zu verstehen. Denn diese sind innig mit den geistigen Impulsen des Kindes verbunden.

Alles Leben auf der Erde und jede Kulturentwicklung sind nur durch die vier Elemente und deren Eigenschaften *Erde (fest)*, *Wasser (flüssig)*, *Luft (gasförmig)* und *Feuer (Wärme)* möglich. Sie sind Ausdruck verschiedener Qualitäten der geistigen Ebenen, die wir sowohl in unserem unmittelbaren Leben als auch in der allgemeinen menschlichen Kultur- und Bewusstseinsentwicklung zu ergreifen suchen, und sind deshalb die Grundlage der folgenden Betrachtung.

Zuerst können wir feststellen, dass unsere physische Abhängigkeit zu dem jeweiligen Element umso größer ist, je feiner es wird. So können wir ohne feste Nahrung Wochen, ohne zu trinken Tage, ohne zu atmen nur Minuten überleben und, würde uns die Wärme entzogen, müssten wir sogleich sterben.

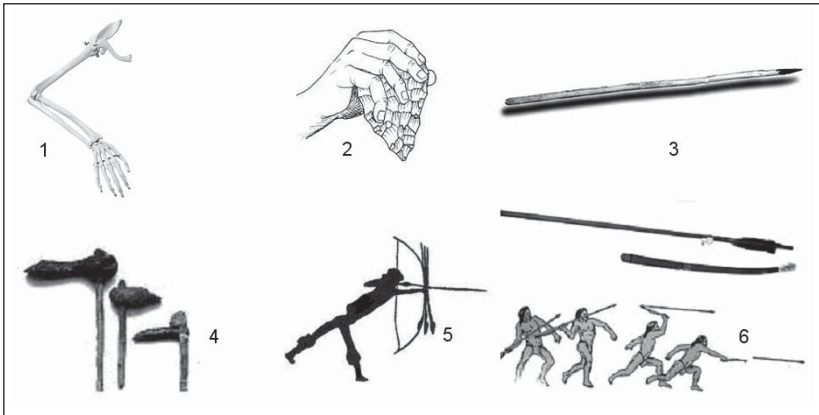
In der Geheimwissenschaft Rudolf Steiners werden die verschiedenen Entwicklungsstadien der Erde durch die Elemente, vom Feinen zum Festen, von der Wärme über die Luft zum Wasser und schließlich zur Erde darge-

legt. Wir haben darin einen »Inkarnationsvorgang« der Erde, der sich durch die menschliche Seele im Ergreifen des Körpers fortsetzt.

Verfolgen wir die geschichtliche Entstehung der Werkzeuge und technischen Errungenschaften, so können wir feststellen, dass sie ein Abbild dieses menschlichen Inkarnationsprozesses in seine Gliedmaßen sind.

Gehen wir in jene Zeit zurück, aus der die ersten Werkzeugfunde stammen, so begegnet uns der Faustkeil, der vor ca. 2 Mill. Jahren hergestellt wurde.

Ungefähr 400 000 Jahre alt soll der älteste Speerfund sein, während die wesentlich jüngere Axt nach heutigen Angaben aus der Zeit um 40 000 Jahre vor Christus stammt. Der älteste Bogen wird auf die Zeit um ca. 30 000 Jahre vor Chr. und eine Speerschleuder ungefähr auf die Zeit um 18 000 Jahre vor unserer Zeitrechnung datiert.



Listen wir diese Funde in der zeitlichen Reihenfolge auf, dann ergibt sich folgendes Bild:

Die menschliche Seele zieht langsam und weit von außen kommend in die *Arme* (1) ein und setzt, indem sie sich der Hände bewusst wird, als ältestes Werkzeug den *Faustkeil* (2) in die äußere Welt. Im weiteren Inkarnationsprozess ergreift der Mensch den *Unterarm* und entwickelt die Idee des geraden Werkzeuges, das er zum Schneiden, Schaben oder als *Speer* (3) verwendet. Das Erleben und Ergreifen des *Ellbogengelenks*, durch das sich zwei Geraden zueinander anwinkeln, führt zur Idee der *Axt* (4), die als

erstes Werkzeug die Gerade überwindet, indem ein Stein rechtwinklig zur Halterung angebracht wird.

Das Gelenk des Ellenbogens ermöglicht das Heben und Beugen des Unterarmes. Doch um diese Bewegung zu vollziehen, sind Muskeln und *Sehnen* notwendig. Das Erleben des Verhältnisses vom Ober- zum Unterarm in der Anspannung und Lösung führt im weiteren Verlauf der Geschichte zum Bau des *Bogens* (5).

Das Ergreifen des Bewegungsablaufes des *ganzen Armes* findet schließlich in der *Speerschleuder* (6) seine äußere Entsprechung. Ein etwa armlanger Stock mit einem Hacken am Ende wird benutzt, um den darauf liegenden Speer mit großer Kraft und Präzision weit zu werfen. Dabei wird der ganze Arm in den Bewegungsablauf einbezogen.

So sehen wir, wie der Mensch in der Folge des Inkarnationsprozesses in seine Arme, in denen die physikalischen Gesetze der Welt wirken, diese dann in Form von technischen Geräten in die Welt heraussetzt und seine unmittelbare Umgebung zu gestalten beginnt.

Während die Arme vorwiegend der Arbeit dienen, liegt die Aufgabe der Beine, die der Mensch immer mehr ergreift, in der Fortbewegung. In der Art wie er durch die Geschichte seine Möglichkeiten Entfernungen zu überwinden erweitert, können wir feststellen, dass er darin ebenfalls den verschiedenen Elementarebenen folgt.

So überwindet er über einen großen Zeitraum Entfernungen zu Fuß, also mit seiner Muskelkraft auf der *Erde* gehend. Mit der Zeit baut er Flöße oder Einbäume, und erweitert, indem er sich dem Fließen des *Wassers* überlässt, seinen Horizont.

Später ergreift er die *Windkraft*, um mit Hilfe eines Segels sogar die Ozeane zu befahren.

In neuerer Zeit lernte der Mensch die Kraft der *Wärme* zu beherrschen und entwickelt mit deren Hilfe die Dampfmaschine, die er dann u. A. zum Antrieb von Fahrzeugen nutzt.

Diese Entwicklung vom Ergreifen des festen zum immer feineren Element können wir wiederum ebenfalls in Bezug auf die Technisierung der menschlichen Arbeit, beispielsweise des Kornmahlens, aufzeigen.

Über Jahrtausende hinweg wurde das Korn zwischen zwei aufeinander durch Muskelkraft bewegte *Steine* zu Mehl vermahlen. Erst ab der Geburt des Christus wird in relativ kurzer Zeit auf dem Gebiet des sich ausbreitenden Christentums nördlich der Alpen die Fähigkeit entwickelt, die drei der Erde folgenden Elemente *Wasser*, *Wind* und *Feuer* zum Antreiben einer Mühle einzusetzen.

Einzelne Wasser- oder Windmühlen werden in der Geschichte auch vor dem Jahre Null erwähnt, doch in ihrer allgemeinen Verbreitung sind sie nach der Geburt Christi in dem Raum des sich ausbreitenden Christentums nachzuweisen und zwar, so wie bei der Entwicklung der Fortbewegungsmittel vom festen zum immer feineren Element.

Die Anwendung der Wasserkraft stellt einen bedeutenden Wendepunkt in der menschlichen Kulturentwicklung dar, an dem der Mensch eine äußere Naturkraft anwendet, um seinen Willen unabhängig von seiner Muskelkraft umzusetzen. Die erste Wassermühle nördlich der Alpen ist um das Jahr Null nachweisbar.

Im 12./13. Jahrhundert werden dann die ersten Windmühlen erwähnt. Ende des 18. Jahrhunderts lernt der Mensch sich die Kraft des Feuers dienstbar zu machen, so dass im weiteren Geschichtsverlauf die durch Dampfmaschinen angetriebenen Mühlen entwickelt werden.

So sehen wir, dass die technische Entwicklung nicht einem Zufall, sondern nachvollziehbaren Gesetzmäßigkeiten folgt, indem der Mensch lernt, die Kräfte der sich immer mehr verfeinernden Naturelemente zu nutzen.

Die bisher aufgezeigte technische Entwicklung ist jedoch nur als Folge eines jeweils entsprechenden menschlichen Bewusstseinswandels verständlich. Dieser führte dazu, dass sich auch die Art und Weise, wie der Mensch wieder die Anbindung an die geistige Welt suchte, angepasst hatte.

Betrachten wir im Weiteren die Entwicklung der Einweihungswege, so stellen wir fest, dass auch diese den Gesetzen der sich immer mehr verfeinernden Elementarebenen entsprechend folgte.

Einweihungswege

In den Einweihungsstätten vor Christus wurde der Einzuweihende in den Mysterienschulen über drei Tage in ein »*Grab*« gelegt, um durch die sich

bei diesem »Todesschlaf« vollziehende Lockerung der übersinnlichen Leiber zur Anschauung der geistigen Welt zu kommen.

Seit Christus auf Erden gelebt hat, konnten sich nun Menschen unabhängig von einem äußeren Lehrer unmittelbar an Christus wenden, ihre individuelle Einweihung, die verstärkt das Gefühlsleben (*Wasser*) ansprach, erfahren.

Die Individualität des Menschen machte sich durch die Jahrhunderte verstärkt geltend und so können wir in der Zeit um das 12./13. Jh., in der sich durch das Ergreifen des Elementes Luft die Windmühlen ausbreiteten, auch in der Architektur im Übergang von der Romanik zur Gotik eine tiefgreifende Veränderung feststellen. Während in den Bauformen der Romanik die runde, mehr fließende und sich einschließende Geste Ausdruck eines starken Seelen- und Gemütslebens ist, öffnet sich die Bauform in der Gotik steil aufstrebend in die Höhe, was Ausdruck der immer mehr erstarkenden Denkkräfte ist. Doch bevor diese Epoche versiegt, erblüht sie noch einmal, um der nachfolgenden gleichsam einen Keim einzupflanzen. So entfaltet in dieser Zeit des Übergangs die christliche Mystik beispielsweise durch Meister Eckhart, Heinrich Seuse und Johannes Tauler ihre geistige Kraft, um schließlich langsam zu versiegen. Zuvor wird der Menschheit jedoch das Ideal jener Zeit im Bild des »Heiligen Grals« die Imagination der überfließenden Quellkraft, die aus dem unmittelbaren Christuserleben hervorgeht, gegeben.

Dem Erstarken der bewussten Seelenkräfte der Menschen wirkte die Kirche, statt ihm zu entsprechen, entgegen und so musste der neue Einweihungsweg der Rosenkreuzer, der dem Bedürfnis nach innerer Freiheit und selbständigem Denken entsprach, im Untergrund wirken.

Am Ende des 18. Jh., in dem sich durch das Ergreifen des Elementes *Feuer*, die Dampfmaschinen ausbreiteten, beginnt auch dieser Strom der Rosenkreuzer zu versiegen, da in ihm durch imaginative Bilder immer noch stark die Gemütskräfte angesprochen wurden, die sich jedoch im Laufe der Entwicklung, als menschliche Seelenfähigkeiten, immer mehr abschwächten.

Als »Vermächtnis« der Rosenkreuzer erscheint am Ende des 18. Jh. anonym eine Ansammlung von einzelnen Bildern und Texten, die zu dem Buch »Die geheimen Figuren der Rosenkreuzer« zusammengefasst wurden.

Um der sich weiter verändernden Bewusstseinslage der Menschen gerecht zu werden, entwickelt Rudolf Steiner am Beginn des 20. Jh. den an die Rosenkreuzerweisheit anschließenden spirituellen Schulungsweg der »Anthroposophie«. In ihm werden die Seelenkräfte des reinen Denkens und Wollens zusammengeführt, was als ein *feuriger Lichtstrom* erfahren werden kann und von Rudolf Steiner als »Michaelseinweihung« bezeichnet wird.

Fassen wir zusammen:

In den vorchristlichen Mysterien wurde der Einzuweihende in der »Grablegung« der »*Erde*« anvertraut. Im Christentum sucht der Mensch durch Läuterung seiner Seele, was sich in dem Ritual der »*Wassertaufe*« ausdrückt, die Erfüllung in Christus. Ab dem 12./13. Jh. wurde der Weg über das Element Luft, d. h. vorerst über die sich verstärkenden Denkkräfte gesucht, um dann mit dem Beginn der Michaelszeit ab dem 19. Jh. den Weg über das »*Feurige*« zu suchen; denn im Erleben des sinnlichkeitsfreien Denkens, in dem das *Denken und Wollen eins werden*, leben wir im Element des *lichten Feuers*.

So folgten auch die sich jeweils an die Bewusstseinsentwicklung des Menschen anpassenden Einweihungswege den unterschiedlichen Elementarebenen vom festen zum immer feineren Element.

Wenn die bisher aufgezeigte Entwicklungsgesetzmäßigkeit ihre Richtigkeit hat, so muss sie sich auch in der Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft erkennen lassen.

Dies stellt wiederum die von Rudolf Steiner in der »rechten Lehrer-Meditation« angesprochene Grundlage dar, Zukunftsimpulse der Kinder aus der geistigen Welt besser verstehen zu lernen.

Dies wird Inhalt des zweiten Teils dieser Betrachtung sein.

Teil II

Ausgangspunkt des ersten Teils dieser Betrachtung über die sogenannte »rechte Lehrer-Meditation« von Rudolf Steiner war die Fragestellung, wie man der darin ausgesprochenen Forderung an die Lehrer, die Aufmerksamkeit besonders auf die geistigen, in die Zukunft weisenden Impulse der Kinder zu richten, gerecht werden könne. Dabei schien es mir nötig, neben der an Waldorfschulen üblicherweise gut gepflegten *individuellen* Be-

trachtung des Kindes auch die der *allgemeinen* menschlichen Kulturentwicklung hinzuzunehmen, um aufzuzeigen, dass diese nachvollziehbaren Gesetzmäßigkeiten folgt. Erkennen wir diese, so verstehen wir die in der Gegenwart an uns gestellten Aufgaben und somit auch die von den Kindern aus der geistigen Welt mitgebrachten Impulse besser.

Dabei konnten wir sehen, dass die Veränderungen auf den unterschiedlichsten kulturellen Gebieten den verschiedenen Elementarebenen vom *Festen* über das *Flüssige* zum *Luftigen* und *Feurigen* folgt, also vom festen zum immer feineren Element, wobei sich auch die verschiedenen Formen der Einweihungswege jeweils dieser Entwicklung angepasst haben.

Wenn die durch die vier Elemente aufgezeigte Entwicklungsgesetzmäßigkeit für die Vergangenheit ihre Richtigkeit hat, so stellt sich die Frage, ob ihre Wirksamkeit auch in der Gegenwart und für die nächste Zukunft wahrnehmbar ist.

Das fünfte Element

Das fünfte Element wird selten erwähnt, da es sich der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung entzieht. Manchmal wird es als *Raum*, *Licht* oder *Äther* bezeichnet, was die drei verschiedenen Ebenen dieses »Elementes« beschreibt. Bereits mit dem Element Wärme hatten wir die übersinnliche Ebene unseres Seins berührt.

Betrachten wir, wie der Mensch die Kraft des vierten Elementes, des *Feuers*, im weiteren Verlauf angewandt hat, so kommen wir am Ende des 18. Jahrhunderts zur Erfindung des Heißluftballons, mit dem er zum ersten Mal den *Raum* über sich zu ergreifen suchte. Später ermöglicht die Entwicklung des Verbrennungsmotors, mit Hilfe des Flugzeugs den die Menschheit umspannenden Erdenraum immer mehr zu erfahren und schließlich durch Raketen tief in den Kosmos vorzudringen.

Am Anfang des 20. Jh. werden durch die Relativitätstheorie Albert Einsteins ganz neue Anschauungen über das Verhältnis von Raum und Zeit formuliert. So zeigte Albert Einstein auf, indem er sich, wie er sagte, in das *Licht* hineinversetzte und aus dessen Sicht die Welt betrachtete, dass die Zeit und somit auch der Raum keine festen Größen sind.

Die zur gleichen Zeit sich entwickelnde Quantenphysik wendete sich den kleinsten Elementarteilchen zu.

So zeigt sich in den quantenphysikalischen Experimenten, dass es bei ihnen immer mehrere mögliche Ergebnisse gibt. Welches konkret eintritt, hat keine zu erkennende Ursache und ist somit nicht vorhersagbar. Kausalität, also der Zusammenhang von Ursache und Wirkung, wie wir ihn in unserer Raum-Zeit erleben, sind auf der Quantenebene nicht vorhanden.

So wendet sich der Mensch seit Beginn des 20. Jh. verstärkt sowohl dem makro- als auch dem mikrokosmischen *Raum* zu.

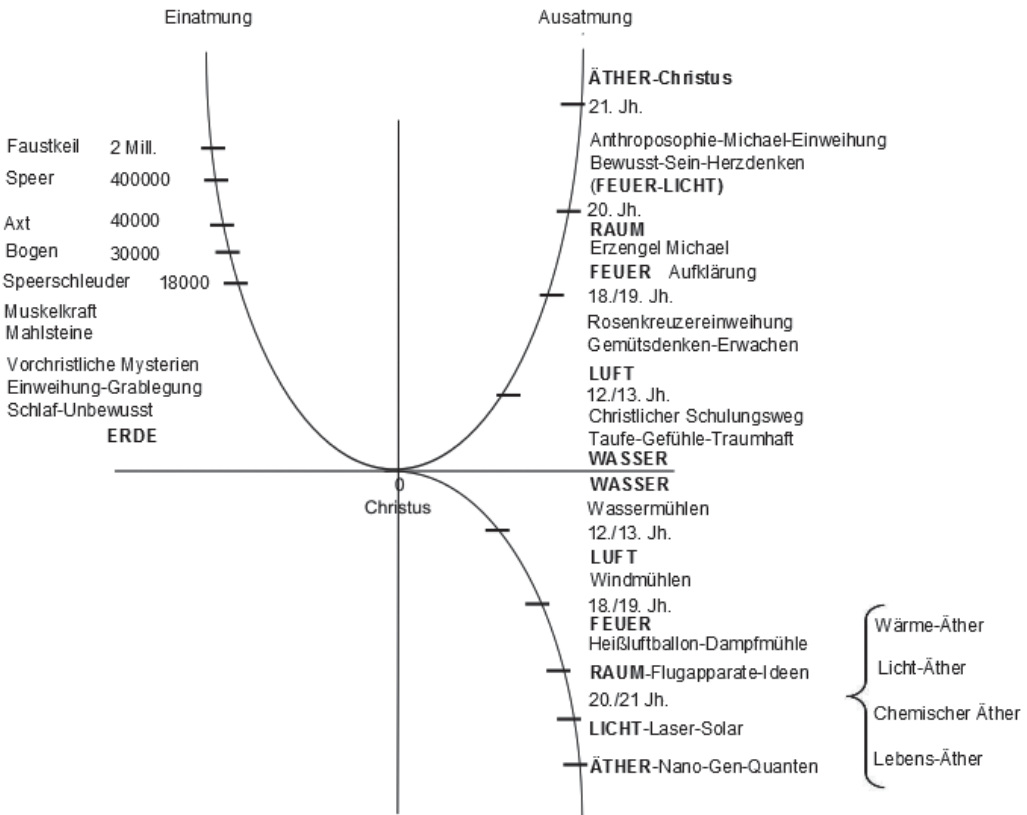
Die nächste Ebene des fünften Elementes, des *Lichtes*, beginnen wir uns in der Gegenwart in den verschiedensten Bereichen nutzbar zu machen. Ob es das Brennen einer DVD ist, das Einlesen der Ware an der Kasse, die Anwendung des Lasers zu Operationen, das Steuern von Waffen oder die Benutzung der Solarzelle, das Licht ist im Alltag allgegenwärtig.

Folgendes Experiment der Quantenphysik, die sich in einem ihrer Teilbereiche mit dem Licht selbst beschäftigt, ist die Grundlage für weitere technische Entwicklungen in der Zukunft.

Werden zwei Lichtteilchen (Photonen) durch eine bestimmte Anordnung der Versuchsgeschäfte in einen Zustand gebracht, der als »verschränkt« bezeichnet wird, so zeigt sich, dass veränderte Eigenschaften des einen Photons sogleich als neuer »Zustand« von dem anderen angenommen werden. Dieses Verhalten wird u. a. nun zur Entwicklung eines »Quantencomputers« genutzt, um viele Rechenschritte *gleichzeitig* ausführen zu können.

So bringt uns die zunehmende Kenntnis über das Verhalten des Lichtes mit einer neuen Ebene unserer Existenz in Berührung. Dies ist durch die Gesetzmäßigkeit charakterisiert, *dass zwei identische Qualitäten im Raum nicht zwei unterschiedliche Orte einnehmen können*. Auf diese Weise kann das »Element« des Lichtes als eine Brücke vom Sinnlichen zum Übersinnlichen betrachtet werden, da diese Eigenschaft auf der geistigen Ebene die Grundlage der *intuitiven Wahrnehmung* darstellt.

In Bezug dazu kann das gegenwärtige »elektronische Zeitalter«, das auf dem »geronnenen Licht« beruht, nur als eine Übergangsphase betrachtet werden.



Im obenstehenden Bild wollen wir das bisher Dargelegte zusammenfassen:

In dieser Darstellung sehen wir den sich entsprechenden Zusammenhang zwischen der menschlichen Bewusstseinsentwicklung mit den verschiedenen Einweihungswegen und dem Erfassen der äußeren Gesetze und deren Umsetzung in der Technik. Haben wir in der Zeit vor Christus im Ergreifen der Leiblichkeit durch die menschliche Seele einen Einatmungsvorgang, einen *Inkarnationsprozess*, so nach der Zeitenwende einen beginnenden *Exkarnationsprozess* der Seele in der Ausatmung, der Heimführung durch den Christus zum Vater, wodurch die an das Element Erde angrenzenden feineren Elementarebenen ergriffen werden.

Die Bewusstseinsseele

Während sich die Seele immer mehr aus dem unmittelbaren horizontalen Bezug zum Umraum zunächst durch das Gefühl, später auch durch die Gemütskräfte herauszieht, erfährt sie sich schließlich mehr und mehr im »Ich-Punkt« an der Stirn. Das hat zur Folge, dass der Mensch die Welt nun aus dem Ich heraus verstärkt in der Polarität von »Ich und Du« erlebt. Die damit verbundene Ich-Bezogenheit trägt einerseits eine unsoziale Komponente in sich, bildet aber andererseits die Grundlage eines vertikalen Bewusstseins in sich, das zur immer stärkeren Entwicklung der individuellen Freiheit führt.

Auf der politischen Ebene war, als äußere Entsprechung dieser Entwicklung, in den letzten Jahrzehnten ein Wandel zu beobachten, indem sich die Spannung zwischen Ost und West als sich verfestigter Ausdruck der horizontalen Bewusstseinspolarität aufzulösen begann.

Analog hierzu ist auf der gesellschaftlichen Ebene zu beobachten, wie das Verhältnis von Frau und Mann immer gleichberechtigter wird.

Diese Veränderungen sind Anzeichen dafür, dass sich verstärkt ein vertikales Bewusstsein, das der *Bewusstseinsseele* ausbildet, welches sich in der Polarität von Oben und Unten erlebt und den Anfang einer neuen Ebene der Auseinandersetzung mit sich und der Welt bringt.

Verstehen wir die bis hierher aufgezeigten Entwicklungsschritte, so können wir uns wieder betrachtend dem Kind zuwenden, denn es hat diese Entwicklung in Bezug zum Menschheitsbewusstsein durchlebt und bringt nun neue Impulse aus der geistigen Welt, um diesen von uns aufgezeigten Entwicklungsstrom durch die Zeit fortzuführen.

Imaginationseele

Was wir also in der jungen Generation als wachsendes Desinteresse an der *Person* des Menschen und der Erde selbst wahrnehmen können, ist Ausdruck des gegenwärtigen Zeitalters der »Bewusstseinsseele«.

Gelingt es uns jedoch nicht, das abnehmende Interesse und die damit einhergehende Lieblosigkeit gegenüber dem Mitmenschen und der Erde zu überwinden, besteht die Gefahr, dass die Erde aus der Gesamtentwick-

lung herausgelöst wird und sich die Bewusstseinsentfaltung des Menschen nicht mehr im Einklang mit der Christuswesenheit vollziehen kann.

Aus diesem Grund lautet die entscheidende Frage an eine zeitgemäße Pädagogik, wie wir mit der wahrnehmbaren sich verstärkenden Zentrierung auf sich selbst der jungen Generation umgehen, die einerseits zur weiteren Entfaltung des menschlichen Bewusstseins nötig ist, andererseits den beginnenden Niedergang in sich trägt.

Rudolf Steiner suchte dieser Entwicklung zu begegnen, indem er durch die Begründung der Waldorfschule die Bedingungen zur Entfaltung der Imaginationen schuf. Doch werden wir als Pädagogen die Berechtigung zu lehren immer mehr verlieren, wenn wir dieser Zeitforderung nicht auch innerlich zu entsprechen suchen.

Die heutige Jugend scheint oft oberflächlich, an Kleidern, Aussehen, Geld und Berühmtheit sehr interessiert, teilweise von Wirtschaftsinteressen verleitet und sich in dem inneren Raum einer virtuellen Welt verkriechend. Dennoch lebt in ihr vielfach ein übergeordnetes, freies Bewusstsein, das so zuvor in der Menschheitsentwicklung nicht zu finden war. Die Überwindung des eisernen Vorhangs und das sich gegenwärtig weltweite Aufrichten gegen Fremdbestimmung zeugen von der Qualität der Bewusstseinsseele, dem verstärkten Ergreifen der vertikalen Ich-Kräfte des Menschen.

Der entscheidende Schritt, den wir Erwachsene auf der spirituellen Ebene zur Unterstützung der Impulse, die die Kinder aus der geistigen Welt mitbringen, tun können, besteht darin, die Ich-Kräfte, die wir zuerst in der Bewusstseinsseele verstärkt in der Polarität von Innen und Außen erfahren, nun nach innen auf die *Verobjektivierung* der eigenen Person zu richten. Dadurch verstärken wir weiter die in uns angelegten Vertikalkräfte und beginnen, uns aus der Gebundenheit an die horizontale Polarität herauszulösen, die die Grundlage unserer Person bildet.

Ein neues Seelenleben entfaltet sich dadurch in uns, aus dem heraus wir die Welt nicht mehr als Polarität, sondern als Entsprechung zu uns selbst erleben, indem sie uns weisheitsvoll entgegenzuströmen beginnt. Aus der tiefen Erkenntnis, dass Ich und Welt nicht voneinander zu trennen sind, wird unser Interesse an den Mitmenschen und der Erde wieder neu belebt, da sich der Mensch nun in einem tieferen Sinn in der Welt

selbst findet und erkennt. Darin findet das vorerst *ich-bezogene Streben* im Zustand des »wunderbaren Egoismus« seine Erfüllung.

Dadurch, dass sich die Seele verstärkt aus dem dreidimensionalen Raum herauszieht, durch den sie sinnlich gebunden wird, verlagert sich das Bewusstsein immer mehr von der Stirn zum Umraum des Hauptes. Dadurch intensiviert sich das bildhafte Erleben, so dass sich aus der Kraft der Bewusstseinsseele heraus die *Seelenkraft der Imagination* zu entwickeln beginnt.

Dies bedeutet nicht, dass wir den äußeren Raum nicht mehr erleben können, doch die Seele beginnt sich nun wieder ihrer eigenen inneren Natur erlebend zuzuwenden.

In diesem neuen Bewusstsein erwächst uns die Erkenntnis, *dass unsere Person als solche kein Eigenbewusstsein hat, sondern Inhalt unseres Bewusstseins, unseres »höheren Menschen« ist.*

Der anfänglich durch die Entfaltung der Bewusstseinsseele isolierte moderne Mensch erwacht durch die Überwindung der polaren Sichtweise von Innen und Außen zu dem *einen Leben*, indem ein mit Bewusstsein durchdrungener »Überraum« entsteht, in dem wir uns *gemeinsam* wiederfinden können.

Dieser nächste über die Bewusstseinsseele hinausführende spirituelle Schritt bildet die Voraussetzung, um die Impulse der Kinder aus der geistigen Welt unterstützen zu können.

Diese beiden Artikel können ein Beitrag hierfür sein und durch die verschiedensten Gebiete Erweiterung erfahren.

Was mir besonders bei dieser Herangehensweise als wichtig erscheint ist, dass die Heranwachsenden erfahren, dass das Leben keine willkürliche Abfolge von Ereignissen ist, sondern Gesetzmäßigkeiten folgt, denen wir mit unserem *Denken und Wollen* folgen und somit Vertrauen in das Leben haben können. Eine Seelenstimmung, die die in der Welt wirkende Weisheit zu sich strömen lässt und dadurch insbesondere die Grundlage einer sich zu entwickelnden imaginativen Seelenfähigkeit bildet.

Anmerkung

- 1 GA 300a, »Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart« S. 167.

Den nachfolgenden Aufsatz hat Heinz-Christian Ohlendorf in den letzten Wochen seines Lebens verfasst (Hinweise dazu auch in den Lebensbildern von Johannes Grebe-Ellis und Peter Guttenhöfer).

Heinz-Christian Ohlendorf (1936–2014)

Der viergliedrige Hauptunterricht

Einleitung

Liebe Kollegen,

manche Beobachtungen liegen so offen vor Augen und sind so oft beachtet worden, dass man sich scheut, darüber ein weiteres Mal zu sprechen. Man fürchtet, »offene Türen einzurennen«. Ein solches Thema ist das sogenannte Lernen im Schlaf: Ein Problem, das mir an dem einen Tag noch erhebliche Schwierigkeiten macht, so dass ich mich bis zum Abend damit abmühe, ist am nächsten Morgen plötzlich wie geklärt, ich muss mir nur noch die Arbeit des Ausformulierens machen. Über diese Erfahrung ist schon manches gesagt und geschrieben worden, sicher auch von mir nicht Bemerktes. Wenn ich dennoch wage, dazu einen Aspekt zu beschreiben, so geschieht es, weil einige Kollegen, denen ich von meinen Beobachtungen erzählt habe, mich dazu ermutigt haben.

Der Fundus, auf den ich zurückgreife, ist die jahrzehntelange Tätigkeit an der Kasseler Waldorfschule als Mathematik- und Physiklehrer in den Klassen 9 bis 13. Aus diesen eigenen Erfahrungen, die natürlich zunächst auch nur die erwachsenen Schüler betrafen, kann ich direkter und reicher schöpfen als aus der Bekanntschaft mit Forschungsergebnissen, die in den letzten Jahren aus der Schlafforschung berichtet wurden. Diese beiden Quellen ergänzen sich aber widerspruchlos.

Es gibt einen Bereich intensiver seelischer und gedanklich-geistiger Tätigkeit, den wir als Kind schon, vom Erwachsenen geführt, erlebt haben, den wir aber dann auch als selbst Erwachsene aufsuchen können. Das ist die Teilnahme an religiösen Feiern, an sogenannten Gottesdiensten, zu denen auch die Schulhandlungen des Freien christlichen Religionsunter-

richtes gehören. Die Frage, über die ich berichten möchte, ist nun die folgende: Gibt es eine Brücke von dem inneren Leben, das aus Kirche, Gottesdienst, Schulhandlungen entsteht, zu dem eigentlichen Lernen über den Unterricht in der Schule? Die Frage, so gestellt, klingt abstrakt. Sie führt aber auf sehr konkrete Vorgänge, die mit dem Lernen in der Schule eng zusammenspielen.

Die gesuchte Brücke ist die Rhythmus-Figur, die im einen und im anderen Gebiet von uns angewandt wird. Mir scheint eben, es ist die gleiche Schrittfolge – allerdings in eine moderne seelische Verfassung übertragen und dabei im Kern weiterentwickelt, der heutigen Konstitution angepasst – die Schrittfolge, die in der kirchlich-religiösen Handlung schon jahrhundertlang angewandt wurde und die heute in der Waldorfpädagogik angewandt wird. Sie muss den heutigen Erfordernissen des Menschen, seinen neuen Begabungen angepasst werden und kann dann die tiefste Grundlage des schulischen Lernens sein, wenn man die Ratschläge Steiners genau verstehen und aus dem Verständnis dann praktisch anwenden lernt. Das »Kirchliche« wird dabei völlig überwunden.

Im ersten der heute als »Allgemeine Menschenkunde« bezeichneten Vorträge nennt Steiner das »Schlafenlernen« und das »Atmenlernen« als die Säulen des schulischen Lernens. Zu dem »Schlafenlernen« möchte ich einen Aspekt beitragen, der das Umgehen mit dem sogenannten Hauptunterricht vielleicht in einen unerwartet ernsten, tiefliegenden Zusammenhang zu stellen vermag, der uns in der Regel aber nicht bewusst ist, wenn wir in das Klassenzimmer gehen, um »Schule zu halten«.

Der viergliedrige Hauptunterricht

Der Ratschlag Steiners, mit dem sogenannten Hauptunterricht jeden Schultag zu beginnen, ist in den Waldorfschulen zu einer der grundlegenden Gliederungsideen geworden. Eine erste Erfahrung, die maßgebende Gedanken zu dieser rationellen Gliederung des Schulalltags hervorruft, ist dabei die folgende:

Was ich heute intensiv frage, durchlebe und untersuche, taucht mir am nächsten Morgen wieder auf, aber in einer deutlich veränderten Form. Das sogenannte »Beschlafen« einer noch ungewissen, rätselhaften Angelegenheit – einer Lebensfrage, eines geforderten Entschlusses und ähnlicher

Situationen – kann mehr als eine Redensart sein. Die verbreitete Beobachtung scheint deutlich darauf hinzuweisen, dass eine Frage, die ich an dem einen Tag mit starkem Fühlen durchlebt habe, über Nacht in mir verwandelt und einer Antwort, einer Lösungsidee, eventuell auch einem Entschluss näher gekommen ist.

So zeichnen sich schon aus der gewöhnlichen Lebenspraxis vier charakteristische Schritte ab in dem rationellen Umgehen mit Aufgaben, die mir das tägliche Leben stellt:

1. Aus den Tageserlebnissen formt sich gegen Abend ein Bild, es wird mir bewusst: Hier kommt etwas Neues, Bedeutendes, aber noch Unverstandenes auf mich zu.
2. Es zeigt sich abends: das Rätsel betrifft mich persönlich, ich selbst habe es zu lösen.
3. Der schlafende Mensch beschäftigt sich intensiv, aber nur halb oder gar nicht bewusst mit diesem Rätsel.
4. Nach dem Aufwachen am nächsten Morgen tauchen neue Gedanken auf, die sich als Lösungen zu den gestrigen Fragen anbieten. Mein aktives Nachdenken sammelt, ordnet, formt die neuerdachten Ideen zu einer Antwort auf die Frage von gestern.

Es scheint einzuleuchten, dass der viergliedrige Hauptunterricht eine Methode ist, die die Schulorganisation dem Kind bzw. Jugendlichen geben kann für seine lebendigen Fragen. Es ist eine Methode, durchaus keine inhaltliche Antwort! Die Idee, der Lehrer habe etwas »beizubringen«, sollte ganz beiseitegeschoben werden. Das Kind ist eben kein leeres Gefäß, das von der Schule mit Inhalt zu füllen wäre. Nur für die ganz äußerlich-konventionellen Teile des Lernstoffs könnte man in diesem Vergleich sinnvoll sprechen. Der schöpferische Anteil des Lernens ist viel bedeutsamer, verbirgt sich allerdings weitgehend in den Nachterlebnissen des Menschen.

Nun gibt es ein Vorbild für den so aufgefassten viergliedrigen Hauptunterricht. Das ist die Organisation der christlichen Messfeier mit ihren vier Hauptteilen Verkündigung, Opferung, Wandlung und Kommunion. Diese vier Schritte haben sich auch in der Menschenweihehandlung der Chris-

tengemeinschaft und in der Opferfeier der Waldorfschule erhalten. Sie sind dort sogar leichter zu entdecken, wenn man einmal den Wagemut aufgebracht hat, sich überhaupt auf eine solche vergleichende Betrachtung einzulassen.

Die dem 1. Schritt »Verkündigung« entsprechenden Handlungsteile finden sich (vgl. Übersicht weiter unten) in der äußerlich sichtbar in Szene gesetzten Begegnung mit einem Experiment, einem literarischen Text, einer Schilderung des Lehrers zu einem bestimmten Thema usw.: eine Begegnung mit einem kleinen Ausschnitt der sinnlichen Welt wird »inszeniert«. Hier gehört zunächst keine »Diskussion« hin, kein Meinungsaustausch, keine Interpretation oder Erklärung. Es bildet sich eine Atmosphäre der Offenheit und Hingabe, der Zurückhaltung von Meinungen, Beurteilungen. Einem neu zu Erfahrenden wird bedingungslos, erwartungsvoll und dankbar Raum gegeben.

Der 2. Schritt »Opferung«: Wie zur Vorbereitung auf das Aneignen von einem auf mich zukommenden Weltinhalt forme ich das Dargebotene noch einmal aktiv nach, widme mich den Einzelheiten und ihren sichtbaren oder überhaupt wahrnehmbaren Beziehungen. Ich gebe alte Vorstellungen auf, öffne mich dem Neuen. So geschieht eine Art Aneignung, bei der ich in das zu mir Sprechende nachschaffend eindringe, mich selbst aber, meine »altgewordene« Klugheit aufgebe. So können die Fragen sich ausbilden nach dem Wesen des mir neu Begegnenden.

Der 3. Schritt, die sogenannte »Wandlung«: Das Geistig-Individuelle der angetroffenen Erscheinung spricht sich in dem aus, was wir Wesen einer Erscheinung nennen. Aus dem noch wortlosen Verstehen kann sich zunächst beispielsweise ein Name bilden, der poesieartig erläuternd wirkt. Er »fällt uns ein«. Das Seelenleben erhellt sich staunend bei diesem Vorgang. Er geschieht aber zunächst größtenteils unbewusst, während des Nachschlafs. Das, was während der beiden ersten Schritte des Hauptunterrichts starke seelische Eindrücke hervorgerufen hat, erfährt im Schlaf eine individuelle Verarbeitung, bei der die persönliche seelische Veranlagung und Kraft von entscheidendem Einfluss ist.

Der 4. Schritt (»Kommunion«): Am Anfang des nächsten Hauptunterrichts wird wie eine Ernte aus der Nacht die neue Erkenntnis erhellt und geformt, ihr Gedankengehalt aussprechbar gemacht. Es bildet sich eine Frucht, die auf die gedankliche Welt, aus der sie mir gegeben wurde, zurückverweist. Sie ist nun »mit Händen zu greifen«, also konkret verständlich. Inhalt und Form weisen aber auf einen größeren Zusammenhang hin, auf eine »höhere Welt«. Ihr gehöre ich an, es ist meine eigene Gedankenwelt.

Es ist aus dem Gesagten sicher deutlich geworden, dass man bei dem Vergleich des vierteiligen Aufbaus der christlichen Messe mit dem viergliedrigen Aufbau des Hauptunterrichts eine ganz bestimmte Umstellung und Neuordnung der vier Teile vornehmen muss. Dies soll zunächst anhand des ersten Schrittes noch etwas erläutert werden:

Als ersten Schritt bei der heiligen Handlung am Altar kann man die zeremonielle Lesung eines ausgesuchten Abschnitts aus dem Evangelium ansehen. Aus dem reichen Vorrat der Heiligen Schriften wird nach sorgfältig bedachten Kriterien und ehrwürdigen Traditionen ein bestimmtes Kapitel ausgewählt und feierlich verlesen. Die Gemeinde hört meist stehend der Lesung zu. Vor dem Beginn der eigentlichen Lesung wird ein der Einstimmung dienender vorbereitender Wortlaut gesprochen. Dem lauschenden Gemeindemitglied wird etwas Heilig-Gehaltvolles verkündet, bedeutenden Wahrheiten des christlichen Jahreskreises wird die andächtige Aufmerksamkeit entgegengebracht. Als erwartungsvolles aktives Lauschen könnte man die hierhin gehörende Tätigkeit des Kirchenbesuchers bezeichnen.

Bei dem vergleichbaren Abschnitt des Hauptunterrichts ist die erwartete aktive Beobachtertätigkeit das ins Auge Fallende. Das hingebungsvolle Betrachten eines Experiments, das Aufnehmen einer Erzählung, einer interessanten Schilderung, einer Dichtung usw. – nimmt die Seele des Zuhörers ganz in Anspruch. Steiner weist an dieser Stelle auf die Gefahr der Überanstrengung des Kindes hin (GA 302, 3. Vortrag).

Es soll nicht verwischt werden: Kirche und Schule sind zwei weit voneinander entfernte Orte geistiger Arbeit, daran soll auch nicht gerüttelt werden. Gerade in dem zum Glück historisch erreichten Abstand sind zwar

noch Spuren der gemeinsamen Wurzeln zu entdecken, wobei die oft zitierte Herkunft der Schule aus dem Kloster aber nur eine vergleichsweise belanglose Äußerlichkeit darstellt. Aber bei dem hier interessierenden Vergleich geht es um den Charakter der Tätigkeit, der kunstvoll inszenierten Begegnung mit der Welt, von der ich mein Innenleben bereichern, ernähren lassen will.

Um die typische Viergliederung des Hauptunterrichts noch etwas genauer herauszuarbeiten, beziehen wir uns auf einen üblichen Hauptunterricht mit Experiment im Fach Physik. Dort ist besonders deutlich, dass mit dem Experiment eine Begegnung veranstaltet wird zwischen dem Lernenden und einem ausgesuchten Stück der Welt, das wie von außen auf ihn zukommt. Wir können dabei vier typische Teile ausmachen, die in vielen Variationen immer wieder vorkommen. Der Pädagoge erfindet sie ständig neu, viele Spielarten sind möglich. Wir typisieren zunächst stark, damit ein bestimmter Gedanke sichtbar wird.

1. »Verkündigung«

Ein Experiment wird inszeniert und vorgeführt. Die Aufmerksamkeit wird durch ein charakteristisches Vorgehen des Lehrers stark in eine Richtung gebracht: stumme, d. h. bei Schüler und Lehrer schweigende Betrachtung eines bestimmten Vorganges.

Einfaches Beispiel:

In einem offenen Becherglas ist ein halber Liter Wasser aus dem Wasserhahn eingefüllt. Ein hineingestelltes Thermometer zeigt am Anfang z. B. 18 Grad Celsius an. Nun wird eine Gasflamme unter das Glas gehalten und jede Minute abgelesen, wie sich die Temperatur erhöht. Nach einer gewissen Zeit sind 100 Grad erreicht, das Wasser kocht, die Thermometeranzeige bleibt bei diesem Wert stehen, die Gasflamme heizt aber offenbar unverändert weiter unter dem Becherglas.

Während des Experiments wird geschwiegen. Der Lehrer enthält sich jedes hinweisenden oder erläuternden Kommentars, er ist überzeugt, dass das wahrnehmende Aufnehmen dieses Vorganges die volle Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt. Dabei ist die aufmerksame, genaue Beobachtung des Geschehens im Vordergrund, noch nicht der kausale Zusammenhang, die

Begründung – dies kommt später, wenn viele Einzelheiten mit den Sinnen erfasst worden sind. Staunen und Genießen von Unerwartetem sollen hier ihren Platz bekommen. Das kluge »Oh ich weiß schon, wie das kommt« wird noch zurückgehalten, jedenfalls noch nicht in Worte gefasst.

2. «Opferung»

Das Experiment, das Versuchsgerät wird weggeräumt oder verdeckt. Der Versuch bekommt einen Namen, der aber noch nicht die Erklärung oder systematische Einordnung vorwegnimmt. Die Aufgabe besteht zunächst in einer möglichst genauen Beschreibung des Wahrgenommenen, z. B. »Dampfblasen entstehen auch im Inneren des Wassers – das nennt man Sieden.« oder »Die Anzeige des Thermometers steigt bis auf 100 Grad Celsius, aber nicht über 100 Grad«.

Aus den detaillierten Beobachtungen werden Rätselfragen entwickelt, z. B.: »Wie bildet sich der Dampf?«, »Wo kommt der Dampf her?«, »Ist der Dampf weiß oder durchsichtig?«, »Ist Dampf heiß?«, »Wird das Wasser weniger?« Es schließt sich eventuell eine zeichnerische Arbeit an, die Versuchsbeobachtungen werden skizziert oder notiert.

3. «Wandlung»

Die Stunde geht zu Ende, die Haltung gegenüber dem Beobachteten bleibt offen, fragend. Im Bewusstsein bleibt ein Staunen, eine Rätselfrage bestehen, auch dann noch, wenn zu Hause Beschreibungen oder Zeichnungen angefertigt werden. Das Erlebnis von etwas rätselhaft Gebliebenem wird in die Pause, dann in den Schlaf mitgenommen. Wenn das im Experiment Erlebte eindrucksvoll war, rätselhaft oder unverständlich, erfährt es im Schlaf eine Vertiefung, auch wenn uns das nicht immer (gleich) bewusst wird.

Zwischen der Welt und meiner Seele bestehen eben unzählige unbewusste Verbindungsfäden – jedes wissbegierige Kind führt uns das täglich vor.

4. «Kommunion»

Aus dem Zusammentragen der Erinnerungen, Fragen, Ideen von gestern wird am nächsten Morgen ein Gedankengefüge, das im Gespräch bewusstmacht, geordnet und vertieft wird. Die Ahnungen, Ideen, Überlegungen

und Übersichten zum Verstehen der gestern erlebten Vorgänge werden gemeinschaftlich formuliert, geklärt, begrüßt, also zu eigen gemacht. Der Einzelne ist durch eigene Arbeit und auch von den anderen bereichert. Er darf sich von einem Stück Welt beschenkt fühlen.

Wenn man die vier Teile des Hauptunterrichts: Experiment erleben – Beobachtungen erinnern – Beschlafen – denkerisches Klären in dieser Art einteilt und ordnet, so bekommt der Nachtschlaf die dritte Stelle und das Durchdenken und gedankliche Klären die vierte. Es geschieht zwar morgens als Allererstes, speist sich aber aus der gestrigen Arbeit und der Verarbeitung im Schlaf. Diese Tatsachen mit dem nötigen Gewicht verstehen zu können, müssen wir lernen! Die Nachtvorgänge bei sich selbst zu beobachten, kann jeder lernen – nur ist es nicht leicht, die Vorurteile nach und nach aufzuarbeiten. Woher sich mein Nachdenken über eine zunächst unverstandene Angelegenheit seine Lösungen holt, kann ich nur ganz allein verstehen lernen. Genaue Selbstbeobachtung ist wohl der einzige Weg, die suggestive Macht der Vorurteile allmählich beiseite zu schieben. Nicht jeder Gedanke, der mir kommt, ist gleich eine Eingebung, aber in vielem zutage geförderten Abraum ist doch fast immer auch ein Goldkörnchen versteckt, das von Wert ist, also erhellende Ideen gibt. Gelingt es mir, im rechten Moment Dank zu empfinden, so kann auch das zur Orientierung dienen, ob mir eine Berührung mit dem geistigen Gehalt eines Themas gelungen ist. »Was fruchtbar ist, allein ist wahr.« – so klingt das bei dem Weisen von Weimar.

Wenn man mit der Idee »Die guten Einfälle kommen aus dem Nachtschlaf« arbeitet, so liegt der Verdacht nahe: Das ist ein Schielen nach geheimen somnambulen Einflüsterungen aus Nacht und Traum. Das Gegenteil ist der Fall! Am Morgen kann ich klare neue Ideen ergreifen, die Kraft, den Wagemut, die Klarheit gibt mir der Nachtschlaf – den Inhalt aber habe ich selbst gestern herbeigerufen durch eigenes Bewusstsein erzeugendes Fragen und Denken. Die Ergebnisse am Morgen sind eben deshalb die meinigen und dem Charakter nach das Gegenteil von somnambulen Einflüsterungen, die ich nur nachzureden brauchte. Es bildet sich eben ganz rechtmäßige, irdische, logisch sattelfeste Klugheit, kein halbdunkles Ahnen oder Raunen.

Das »Beschlafen« ist nicht ein lichtscheuer Vorgang, der mir am Morgen Lösungen beschert, deren Herkunft mir dunkel bleibt. Im Gegenteil, der Hauptcharakter dieses mit einem kühlen Wort als geistige Technik zu bezeichnenden Vorganges ist gerade die vollständige Aufhellung aller geistig-gedanklichen Schritte, derer ich mich bediene. Das geschieht für den Hauptunterricht im 4. Schritt, das ist am Morgen die erste Arbeit, die zur völligen Klarheit des bearbeiteten Themas führen soll. Geheimnisvoll darf höchstens die Tatsache bleiben, dass alle Geheimnisse, Rätsel von gestern sich nun auflösen lassen. Die Freude darüber kann mich freilich ermutigen, noch weitere neue Fragen aufzuwerfen, die die Grenzen des bisher Bedachten sprengen möchten.

Es bleibt offen: Gibt es noch genauer zu bezeichnende Brücken von der Schulstube zu den Schritten der christlichen Messe? Haben wir durch die Jahrhunderte etwas gelernt? Tritt vielleicht das Christentum aus dem schützenden Halblicht des kirchlichen Vollzuges nach und nach heraus, sollten wir in großen Zeiträumen denken lernen? Wenn wir in altehrwürdigen Tagesschritten heute Pädagogik treiben, wird dabei das Heilige ernüchtert? Oder das Nüchterne schrittweise geheiligt? Was uns jedenfalls nicht passieren sollte: eine menschliche Tiefendimension in Gedankenlosigkeit schläfrig zu missachten!

Monika Blättner

Facebook-Verbot für Lehrer – ein unerhörtes Verbot

Im Herbst des vergangenen Jahres hat das Bildungsministerium von Rheinland-Pfalz als zweites Bundesland nach Baden-Württemberg ein Facebook-Verbot für Lehrer erlassen. Mitte Oktober ging eine Pressemitteilung über dieses Verbot durch Zeitung, Rundfunk und Fernsehen, wonach es rheinland-pfälzischen Lehrern nicht mehr erlaubt ist, mit ihren Schülern über Facebook zu kommunizieren.

Sogenannte Freundschaften zwischen Lehrkräften und Schülern in dem sozialen Netzwerk sind demnach tabu. Begründet wird dies mit dem besonderen Obhutsverhältnis zur Lehrkraft:

»Die gegenseitigen Einblicke in private Dinge könnten den notwendigen ›verantwortungsvollen und vertrauensvollen Umgang mit Nähe und Distanz‹ gefährden, steht im Merkblatt«, das das Land an die Schulen verschickt hatte.« (So ein Zitat aus der »Rheinpfalz« vom 22. 10. 2013)

Damit wendet sich das Verbot vor allem deutlich gegen die Freundschafts-Verlinkungen zwischen Lehrern und Schülern.

Nur kurze Zeit diskutiert und schon längst wieder in neuen und erschütternden Nachrichten zum Thema der digitalisierten Medien wie den Snowden-Enthüllungen untergegangen, soll im Folgenden dieses zunächst farblos und schnöde anmutende Vorgehen wieder in Erinnerung gerufen und vor allem positiv gewürdigt werden.

Bei einem Erlass dieser Art handelt es sich um die Reaktion eines Ministeriums auf einen Missstand, der wohl überhand genommen hat, und der, vermutlich veranlasst durch viele im Ministerium eingegangene Beschwerden, eine solche Maßnahme notwendig gemacht haben muss. Und be-

denkt man genauer den Inhalt des Verbots, so ruft dieses in Zeiten der Sorge über den Überwachungsstaat im Gegensatz zum oft zitierten Ministerium von Orwells »1984« gerade zur Nicht-Überwachung auf. Und schaut man noch weiter dahinter, dann erscheint in dem Verbot auch ein Aufruf zum Besinnen und zwar darauf, was wohl schleichend, unbemerkt oder überhört werden wollend zu einer Schiefelage in der pädagogischen Landschaft führte und zum Wiederbesinnen auf das, was Lehrersein und Pädagoge-Sein ausmacht.

Auch uns Waldorflehrer und Waldorfschulen mag dieses Verbot wachrütteln, und zwar dahingehend, vielleicht einmal nicht in das gewohnheitsmäßige schiefe Hinblicken auf reglementierende Verbote, noch dazu von staatlichen Bildungsministerien, zu verfallen, sondern dahinter eine Tat zu sehen, die dem Lehrerberuf und seiner eigentlichen Berufung wieder den Rücken stärken kann.

Und ist in diesem Verbot nicht der Moment eines Aufwachens erlebbar – eines Aufwachens hinsichtlich dessen, was in unserem Lehrerbewusstsein wohl mittlerweile eingeschlafen zu sein scheint: Das natürliche Selbstverständnis dessen, was ein Lehrer-Schüler-Verhältnis ausmachen sollte?

So scheint das Ministerium auf zwei Punkte zu reagieren, die in Schiefelage geraten sind: Zum einen darauf, dass wohl immer mehr Lehrer ihren Schülern Unterrichtsmaterialien und -inhalte auf dem virtuellen Weg kommen lassen. Schlimm wäre das ja an sich nicht, aber ein solches Verhalten grenzt alle die Kinder und Jugendlichen aus, die keine Mitglieder sozialer Netzwerke sind und zwingt diese und deren Eltern letztendlich doch dazu, das Internet zu nutzen und auch Mitglied zu werden, eben um nicht Außenseiter zu sein. Entscheidend ist jedoch, dass wohl ein schleichender Missbrauch an Schulen stattfindet, wenn sich Lehrer mit Schülern freundschaftsmäßig verlinken. Handelt es sich nicht um ein virtuelles Verführen Minderjähriger, wenn es attraktiv sein sollte mit Lehrern Freundschaftskontakte zu pflegen und der Reiz, Mitglied in sozialen Netzwerken zu werden, von der Schule sogar gefördert wird? Wird man außerdem als Lehrer und Schule nicht zum Handlanger der Datenspeicher-Giganten und verkauft dann auch seine Schüler an diese? Mittlerweile sollte jedem der entscheidende Satz der AGB von Facebook vertraut sein: dass Facebook die alleinigen Rechte auf das dort Veröffentlichte für sich in

Anspruch nimmt. Und benutze ich als Lehrer nicht etwa diese Möglichkeit, um Kontrolle und Macht über die mir anvertraute Klientel auszuüben? Und komme ich schließlich als Lehrer nicht in unglaubliche Verlegenheiten und Schwierigkeiten, wenn ich Privates von Schülern weiß und diesen nun morgens wieder distanziert als Lehrer in der Schule gegenüber stehen soll? Und wie wirkt ein solches Szenario zuhause, bei Eltern, die ihre elterlichen Pflichten einer verantwortlichen Medienerziehung ernst- und wahrnehmen? Wird diesen nicht jegliche Grundlage des ohnehin schweren Durchhaltens, vor allem in der Zeit der Pubertät, entzogen, wenn sie zuhause hören müssen: Was hast du denn gegen Facebook – sogar unsere Lehrer benutzen es und finden das auch gut?

Und genau aus diesem Grund finde ich es gut, dass dieses Verbot kam. Es zeigt doch, dass in einem Ministerium Menschen auf menschliche Notlagen reagieren. Schade, dass es keine Selbstverständlichkeit war und dass es über ein Verbot geregelt werden muss (Verbot für Pädagogen – eigentlich auch peinlich!). Schön aber, dass man als Land reagiert und auf diesem Weg den Betroffenen zur Seite steht, nämlich den heranwachsenden Schülern.

So reagieren könnten übrigens alle Bundesländer, wenn sie wollten, denn dieses Gebot/Verbot war eine gemeinsame Forderung aller Datenschutzbeauftragten aller Bundesländer. (in: »Rheinpfalz«, 22. 10. 2013)

Warum mich ein Verbot so berühren konnte

Eigentlich über mich selbst als Menschen, der Verbote gar nicht mag, überrascht, nahm ich an mir eine innere Wertschätzung gegenüber dieser Nachricht wahr: Von dieser Seite findet nun also ein Aufwachen statt. Ein staatliches Ministerium geht diesen ersten mutigen Schritt.

Lieber hätte ich es allerdings gesehen, wenn diese Handhabung, vielleicht nicht als Verbot, sondern, unserem Anspruch gemäß, als Selbstverpflichtung im Zeitalter der Bewusstseinsseele vom Bund der Waldorfschulen den Schulen ans Herz gelegt worden wäre und wir uns wieder, wie damals schon bei der Schulgründung in Stuttgart, als Avantgarde hätten zeigen können. Stattdessen war in unseren Reihen leider das Gegenteil der Fall: Die Sorge, dass wir hinter dem Zeitgeist herhinken, war wieder ein-

mal stärker und so wurde von Seiten des Bundes der Waldorfschulen sogar eine Ermutigung an Schulen ausgesprochen, doch endlich Mitglied in sozialen Netzwerken zu werden. Wenige Tage, nachdem Mark Zuckerberg seine Timeline (Chronik) veröffentlicht hatte – worauf als Reaktion in einer überregionalen Zeitung die sprechende Überschrift zu lesen war: »Facebook will dein ganzes Ich« – war auf einer Waldorf-Tagung zur »Oberstufe« der Aufruf zur Mitgliedschaft der Schulen in sozialen Netzwerken zu vernehmen und wurde der Eintritt des Bundes in Facebook bekannt gegeben.

Ich jedenfalls bin froh, an einer Schule zu arbeiten, die sich schon seit Langem auf den Weg gemacht hat, bezüglich der Medien »wach« bleiben zu wollen.

Zu hoffen bleibt, dass weiterhin ein Aufwachprozess bezüglich digitaler Medien und Schule stattfindet und hoffentlich bald an allen Schulen, ob Waldorfschule oder staatliche Schule oder Lehrerseminare ein Neu- und Umdenken stattfinden wird.

Denn liegen nicht in dem Gegenbild des Abhörens, des Kontrolliert-Werdens, des Bedürfnisses nach Verlinkung die Wahrbilder unserer heutigen Aufgaben verborgen? Zum Beispiel, wie eine echte Begegnung auch zwischen Lehrern und Schülern, vor allem im Unterricht selbst, stattfinden kann, oder dass statt Abhören das Zuhören gepflegt sein will, und schließlich, ob nicht an die Stelle der virtuellen Verlinkung die nächtlichen Begegnungen in der geistigen Welt als reale Begegnungs- und Wirkungsorte wieder ihren Platz in der Pädagogik finden sollten?

Zur Autorin: Monika Blättner, Oberstufenlehrerin für Deutsch und Geschichte an der Freien Waldorfschule Westpfalz

Reinhild Braß

Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung zum Lehrer

Auf dem Weg, ein Erziehungskünstler zu werden

Wie entscheidend die Persönlichkeit für den Lehrerberuf ist, wissen wir ja nicht erst seit der Hattie-Studie, aber durch diese Untersuchungen ist die Bedeutung der Persönlichkeitsausbildung wieder stärker in den Fokus der Ausbildung gerückt. Wie können also die Persönlichkeitskräfte in der Ausbildung angeschaut und wirksam gestärkt werden? Natürlich ist die Begegnung mit der Kunst dafür ein sehr bedeutsames Mittel, wobei die Bedeutung des Übens überhaupt erlebt und erlernt sowie die eigene Persönlichkeit angeschaut und verändert werden kann.

In den Seminaren in Witten/Annen ist die Ausbildung der Künste ein zentrales Anliegen. So liegt im ersten Jahr der Schwerpunkt der künstlerischen Arbeit in der bildenden Kunst, im Plastizieren und im Malen, im zweiten Jahr werden die musikalischen Kräfte besonders gefordert und das dritte Jahr ist der sprachlichen Arbeit vorbehalten. Im vierten Jahr wird in einer 6- bis 9-monatigen Praxiszeit in der Begegnung mit den Kindern in der Schule die Erziehungskunst geübt. Vor allem diese Kunst der Erziehung ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Struktur, den Gewohnheiten, Vorlieben und Neigungen, die in der Praxiszeit in besonderer Weise genutzt werden kann.

Innerhalb des Musikstudiums in Witten/Annen gibt es im ersten Studienjahr das Modell, dass alle Studenten der drei Studiengänge – Musik 1–12, Musik 1–8 und Audiopädie (Musik 1–4) – gemeinsam in eine Klasse (fakultativ 1, 2 oder 3) gehen und drei bis vier Wochen dort den Unterricht gemeinsam gestalten und schon im ersten Jahr die ersten Schritte auf dem Weg zur Erziehungskunst gehen. Da alle Studenten im ersten Jahr das Studium der Audiopädie zusammen durchlaufen, gehen sie auch gemeinsam in diese Praxisphase.

Die Rudolf-Steiner-Schule in Bochum-Langendreer hat sich bereit erklärt, für die Durchführung dieses ungewöhnlichen, aber äußerst fruchtbaren Modells zur Verfügung zu stehen. Dankenswerterweise sind die Klassenlehrer der unteren Klassen, in die wir dann gehen, alle bereit, unsere manchmal bis zu 10 Personen starke Gruppe aufzunehmen. Während des Hauptunterrichtes gibt es jeden Morgen einen ca. 45- bis 60-minütigen Audiopädie-Unterricht, sozusagen einen sehr langen rhythmischen Teil. Nach jeder Stunde wird dieser Unterricht gemeinsam erinnert und nachbesprochen. Anschließend wird die kommende Stunde vorbesprochen. So entsteht ein gemeinsames, von Tag zu Tag dichter werdendes Netz von wohlwollender Beobachtung, aus der Fragen entstehen, die im Seminar ohne die Begegnung mit den Kindern wohl nie entstanden wären oder keine Resonanz und Betroffenheit hervorgerufen hätten.

Die Frage eines Studenten weckte ganz neue Beobachtungen: Wem gehört eigentlich der Unterricht? Dem Lehrer oder den Kindern? Hier wird schnell deutlich, dass der Anfänger selten über die Souveränität verfügt, neben seiner Aufgabenstellung, die Kinder überhaupt zu beobachten, auch den Unterricht mit den Kindern zu gestalten. Meist steht die eigene Befindlichkeit im Vordergrund, die Meisterung der Aufregung. Der Tatbestand, plötzlich alles vergessen zu haben, was man eigentlich machen wollte, bringt Verwirrung. Das Gefühl für die Zeit schwindet: Habe ich jetzt 5 Minuten gearbeitet oder 30 Minuten? Das Phänomen, dass man über Wiederholungen und Variationen lernt, dass es um Üben geht, ist aus dem aktuellen Bewusstsein verschwunden. Welche Fragen der Kinder bringen mich von meiner eigentlichen Zielsetzung ab, welches Verhalten der Kinder bringt mich so aus dem Konzept, dass ich die Nerven verliere und so handle, wie ich es nie wollte? Gerate ich in Panik oder kann ich die Ruhe selber bleiben? Während der ersten Erprobungsschritte gehört der Unterricht sicher mehr dem Lehrer als den Kindern; wenn er dann sogar aus den Fugen gerät, gehört er wohl keinem mehr.

Wie nun kann ein schwingendes Hin und Her zwischen dem Willen des Lehrers, der ja das Ziel des Unterrichtes nicht aus den Augen verlieren darf, und dem berechtigten Eigenwillen der Kinder entstehen? Schließlich

wollen sie doch lernen. Oder könnte es sein, dass der bewusste Lernwille des Lehrers diesen Prozess erst in Bewegung bringen kann?

Fragen der Körperhaltung, der Kleidung, der Körpersprache gewinnen an Bedeutung, wenn Studenten im Unterricht das Verhalten der Kinder beobachten. Der Unterrichtende selber bekommt ja meistens nur einen kleinen Teil der Kommentare der Kinder mit. Ein besonderer Raum wird in der Rückbesprechung deshalb diesen Kommentaren der Kinder gewidmet, wodurch ein ganz neues Spektrum entsteht. Wird die Kleidung des Lehrers zum Gegenstand der Schülergespräche, dann ist sie zu auffällig oder unpassend. Wird der »Lehrer« gar nicht beachtet, fehlt noch die Präsenz des »Lehrers«.

Ein zweiter Themenbereich, der die Lebenskraft des Lehrers betrifft, wird in der Praxis überhaupt erst bedeutungsvoll. Wie wach bin ich am Morgen, wie habe ich die Nacht vorher verbracht? Ist die Verantwortung für die eigene Gesundheit ein Aspekt, der in der Arbeit mit den Kindern – und sei es für drei Wochen – von Bedeutung ist? Kann ich mich erinnern, was ich am Vortag den Kindern versprochen habe, wird die Bedeutung einer Gedächtnisschulung nun erlebbar?

Und schließlich die seelische Seite des Lehrers: Wie bin ich gelaunt? Kann ich meine persönlichen Probleme außen vor lassen oder strahle ich Unlust und Müdigkeit aus? Täusche ich etwas vor? Wieviel Positivität kann ich verbreiten, habe ich meine Gefühlswelt unter Kontrolle?

Um eine gesunde Autorität zu werden, braucht es unbedingt Wahrhaftigkeit und Authentizität. Kann ich Fehler zugeben? Wie gehe ich überhaupt mit meinen Fehlern um, kann ich sie integrieren und sie als Lernhilfen umdeuten? Wie gehe ich mit meiner Angst zu scheitern um? Kann ich eine Gruppe führen, Sicherheit vermitteln? Bin ich entschieden genug? Welche Stärke oder Standfestigkeit kann ich ausstrahlen? Kann ich konkrete Entschlüsse fällen? Wie gehe ich mit schwierigen Situationen um? Setze ich meine Meinung durch oder höre ich auch die Stimmen der Kinder? Kann ich bemerken, dass die Kinder recht haben oder wann setze ich etwas durch? Bin ich zu weich und gebe immer nach? Habe ich Angst, antipathisch zu wirken? Wie ist meine Stimme (wird sie scharf, ist sie zu leise, ist sie eng?), meine Sprache (ist sie zu alltäglich, ist sie variationsreich oder

kann ich nur mit einem Wort loben, ist alles super und o. k.?)? Ist sie angemessen (oder mehr wie auf dem Kasernenhof)? Wie flexibel kann ich mit unvorhersehbaren Situationen umgehen? Welche Distanz kann ich zu meiner eigenen Persönlichkeit (schon) entwickeln? Und – das ist sicher das Schwerste: Wie stark bin ich, Kritik und Verbesserungsvorschläge anzunehmen und sie auch in angemessenem Zeitrahmen umzusetzen? Habe ich aber gelernt, dass Erziehung nur über Selbsterziehung geht, ist ein bedeutender Schritt in der Ausbildung der Persönlichkeit geschafft, und zwar nicht nur theoretisch, sondern durch das Erleben am eigenen Leib.

Eines wird deutlich: Die Kinder sind immer lernwillig, haben ein tiefes Verstehen dessen, was der Lehrer gerade tut, wie er sich fühlt, womit er kämpft, was er kann, was er eigentlich wollte, was er gerade nicht hinkriegt, was er ausstrahlt, was er gerade übersehen hat, wen er richtig behandelt, wen er übersehen hat, wen er bevorzugt und als Oberstes: ob er die Kinder mag. Ist die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern respektvoll, die Persönlichkeit achtend, ganz gleich wie alt der Mensch ist, dann kann vieles ausgeglichen und verziehen werden.

Sicher ist es gar nicht möglich, am Anfang alles umzusetzen. Aber aufmerksam auf die Prozesse zu werden, die sich in diesem Hin- und Herschwingen in der Erziehung einstellen können, ist eine große Hilfe, um später nicht zu verzweifeln, wenn nicht alles so läuft, wie man sich das idealerweise als Lehrer vorgestellt hat. Nicht nur die Kinder sind auf dem Weg zu lernen, auch der Lehrer ist immer auf dem Weg. Denn es geht nicht darum, keine Fehler zu machen, sondern die Chancen in den sogenannten Fehlern zu entdecken. Die Ausbildung der Persönlichkeit ist das Fundament, auf dem der Lehrer diesen Weg gehen kann. Lehrer und Schüler sind eine Lerngemeinschaft, in der die Entwicklung der gegenseitigen Resonanz ein Ziel sein kann. Lernen geschieht über Resonanz, deshalb ist das Ermutigen und Loben oder Korrigieren so wichtig. In der Nachbesprechung ist es die Kunst, der Persönlichkeit nicht zu nahe zu treten, sondern deren Orientierung im Anschauen der Tatsachen zu üben.

Hier wird nun ersichtlich, warum das künstlerische Üben während des Studiums – und hoffentlich auch danach – von solch großer Bedeutung ist. Wenn ich meine Art zu lernen wahrnehmen und beschreiben kann, dann entsteht ein Verständnis dafür, wie Kinder lernen. Weiß ich, wie ich

selbst übe, dann frage ich nicht mehr, wie oft soll man ein Lied mit den Kindern singen? Dann ist ein Gefühl in mir verankert, dass üben Spaß machen kann. Lernen ist nicht immer eine Tortur. Es darf mühsam sein, aber muss doch voller Variationen und neuen Herausforderungen für die Kinder sein.

Es kommt vor, dass Lehrer bestimmte Rechenwege nicht beherrschen oder nicht singen können. All das kann man jedoch lernen oder kompensieren. Aber wenn man sein Leben nicht in den Griff bekommt, bestimmte Einseitigkeiten nicht ausgleichen kann und noch schlimmer: nicht will, dann ist es besser, wenn man einen anderen Beruf wählt. Insofern ist es eine große Chance, so eine geführte Praxiszeit im ersten Studienjahr zu haben, um sich zu fragen, ob der Lehrerberuf der richtige ist.

Um ein guter Lehrer zu werden, ist es wichtig, die Mitte zwischen zu viel Intellektualität und zu starkem Lehrerwillen zu halten. Rudolf Steiner weist darauf hin, wie ersteres dazu führt, dass der Atmungsprozess in feiner Weise in Unordnung gerät. Wird die Intellektualität übertrieben, so verdichtet sich – nicht grob – der Atmungsvorgang und das Kind hat ein unterbewusstes Alpdrücken. Tritt der Lehrer mit zu starken Willensimpulsen auf, so verdünnt man die Kräfte, die den Stoffwechsel besorgen, es können sich Schwächen im Verdauungsorganismus bilden. *»In dem Waagehalten, in dem Gleichgewichthalten zwischen beiden, in dem, was sich im Gemüte vollzieht, wenn der Wille sanft übergeht in die eigene Tätigkeit des Kindes, und dem, wo der Intellekt sich abmildert, so dass er den Atmungsprozess nicht bedrückt, in der Gemütsbildung, die nach dem Bilde hinneigt und die sich äußert in einem solchen Schwebenkönnen, [...] da liegt das Heil der kindlichen Entwicklung zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife.«* (Rudolf Steiner, *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*, Stuttgart, 1924, 2. Vortrag)

In der Audiopädie geht es darum, die Kinder zu einem vertieften Hören zu bringen. Es werden Klang- und Bewegungsübungen gemacht, in denen die Kinder lernen, sich selber zuzuhören. Neue Klanginstrumente ermöglichen, eine neue Hörintensität entstehen zu lassen. Es wird gesungen, aber es werden auch einzelne Stimmen erraten. Wie klingt O., wie klingt S.? Das »Einhören« steht im Vordergrund, und vor allem das Üben, das Beob-

achten, wie die Kinder hören (vgl. dazu: »Musikunterricht als Audiopädie – Hörwege entdecken«, Weilheim 2010). Daher liegt die Beobachtung des Unterrichtenden auf den Kräften, die zu sehr lockern, die die Kinder aus sich heraus bringen und den Kräften, die sie zu sehr in sich hinein bringen, verfestigen. Stimme ich z. B. ein Lied zu hoch an, bringe ich die Kinder in die Unruhe, stimme ich zu tief an, entsteht Festigkeit. Oftmals ist die Reaktion des Lehrers, dass er die Befindlichkeit der Kinder nicht als »hausgemacht« erkennt, sondern die Kinder beschuldigt, dass sie nicht wollen, dass sie nicht fair sind, dass sie boykottieren. Alle diese Reaktionen sind aber unsinnig. Denn die Kinder sind wie offene Systeme, sie reagieren auf das, was der Lehrer »anbietet«. Die Ruhe, die Lernwilligkeit und die Unruhe und Lernunwilligkeit der Kinder sind vom Lehrer durch sein Verhalten selbst erzeugt.

Das Spiel zwischen Ätherleib und Astralleib kann in der fortgeschrittenen Praxiszeit durchaus beobachtet werden, denn die Beobachtung der Kräfte – so scheint es mir – ist das einzige Mittel, um aus dem Moralisieren, dem ständigen Ermahnen oder gar der Schuldzuweisung heraus zu kommen, um eben zum Erziehungskünstler zu werden. Leider werden aus Not oft moralische Vorhaltungen gemacht, die aber nur zur Unwilligkeit der Kinder führen. Hat man in so einer Praxisphase erlebt, wie solche Prozesse entstehen, wird man sie zwar nicht immer gleich ändern können, aber anders einschätzen.

Wie lege ich eine Übung so kleinschrittig an, dass den Kindern die Aufgabenstellung klar ist? Wie bereite ich sie konkret vor, wie und wann gebe ich Instrumente aus, welches Ziel habe ich mit einer Übung, wieviel Energie verwende ich auf die Vorbereitung, wo lege ich mein »Hauptohrenmerk« hin? Gebe ich lange und feierlich die Instrumente aus, sodass die Kinder danach schon ermüdet sind und keine Kraft mehr für die eigentliche Übung haben? Wo beschleunige ich, wo mache ich vor, statt lang und breit zu erklären? Warte ich immer, bis alle Kinder still sind, um mit einer Übung zu beginnen oder fange ich an und ziehe die Aufmerksamkeit der Kinder in die Übung hinein? Habe ich als Lehrer selber den Fokus auf dem Hören? Kann ich eine Aufgabe geben und sie bis zu Ende hörend verfolgen? Wann greife ich ein? Kann ich eine Übung unterbrechen? Wie gehe ich mit meiner eigenen Sprache um? Wieviel Mut habe ich oder scheue ich mich, eine Übung zu verbessern? Welcher Unterschied ist es,

wenn ich sage, »Wenn es leise wird, spielt M. weiter« oder »Wenn ihr leise seid, spielt M. weiter«? Wann ermutige ich? Welche Rolle spielt das Loben? Woran orientieren sich die Kinder? Gibt es eine so genannte Gerechtigkeit? Brauchen alle Kinder das Gleiche oder ist es wichtiger, wenn z. B. R. ins Instrumentalspiel eingebunden ist, damit der Raum für die anderen frei wird? Ist diese viel gepriesene soziale Gerechtigkeit wirklich sinnvoll, wenn es um das Lernen geht? Besteht die Schwierigkeit nicht darin zu erkennen, dass jedes Kind etwas anderes braucht, um sich in seiner Lernzeit zu entwickeln?

Ist eine Aufgabe gut gestellt, klar erklärt oder noch besser: vorgemacht, dann steht die Aufgabe im Vordergrund. »So soll es klingen, so ist die Bewegung gut, so klingt es schön.« Dann braucht man nicht mehr zu sagen: »Du machst es nicht richtig, du bist zu laut, ihr sollt leise sein, ihr hört nicht zu.« Alle diese Ermahnungen tragen nicht dazu bei, die Lust, es richtig zu machen, zu fördern und zu wecken.

Durch die gemeinsamen Nachbesprechungen ist die Möglichkeit gegeben, alles anzusprechen, was jedem auffällt und gleichzeitig zu üben, etwas so zu sagen, dass es sachlich bleibt und der andere nicht verletzt wird. Denn wichtig ist: **Wodurch** sind bestimmte Situationen entstanden? Es ist hilfreich, auch in den Nachbesprechungen auf sachlicher Ebene zu bleiben.

Sind alle Momente des Unterrichtes erinnert und angeschaut, geht es zum nächsten Tag. Wie kann der kommende Unterricht vorbereitet werden? Worauf ist zu achten? Welche Kinder sind in der letzten Stunde zu wenig aktiv gewesen? Mit welchem Ton beginnt das Lied? Wann gebe ich welche Instrumente aus, wie sammle ich sie wieder ein? Wie beginne und wie beende ich die Stunde? Zu erleben, dass eine gute Vorbereitung den Unterricht erleichtert und mir immer noch genügend Raum lässt, flexibel zu bleiben, ist eine wesentliche Erfahrung. Je mehr vorbereitet wurde, desto mehr Tiefe erlangt eine Übung.

Mit solchen Erfahrungen aus der Praxiszeit zu kommen, hilft, die Entscheidung zu treffen, den Lehrerberuf zu ergreifen oder sich zu entschließen, einen anderen zu wählen. In jedem Fall hat die Persönlichkeitsbildung einen großen An Schub bekommen.

Unterrichten ist ein Mysterium. Immer bewege ich mich zwischen Form und Stoff, zwischen Vorbereitung und Flexibilität. Darinnen ent-

steht das, was wir im Schiller'schen Sinn »Spiel« nennen. Unter Spiel verstehe ich hier: absolut präsent zu sein, im Jetzt zu sein, beobachten, was entsteht und das Entstandene verwandeln. Dieses Spiel ist die Erziehungskunst.

Frank de Vries

Lernen zwischen Normierung und Individualisierung

Die Waldorfschule braucht in der Oberstufe neue Formen der Leistungsbewertung!

Das traditionelle Instrumentarium der Leistungsbewertung in der Oberstufe der Waldorfschule wird den Anforderungen einer individualisierten Unterrichtspraxis nicht mehr gerecht und wird durch die notwendige Notengebung für staatliche Prüfungen weiter in Frage gestellt. Deshalb entstand eine gleichermaßen für Schüler und Lehrer völlig unbefriedigende Situation. Wir praktizieren in der Waldorfschule offene Unterrichtsformen, haben aber für die Beurteilung der Lernfortschritte und Bewertung der Lernergebnisse keine weiterentwickelten Diagnoseverfahren zur Verfügung.

Der Unterrichtsalltag und die Orientierung einzelner Kollegen sind in den höheren Klassen im Schulalltag vielfach auf fachwissenschaftliche Stoffvermittlung und auf staatliche Abschlussprüfungen ausgerichtet. Die Leistungsanforderungen und -bewertung der staatlichen Schulen werden vielfach unreflektiert auf die Waldorfschule übertragen. Das traditionelle Leistungsverständnis der gymnasialen Oberstufe ist vorwiegend von fachspezifischen Inhalten geprägt. Dabei sind die folgenreichen Noten und Abschlussprüfungen auf kognitive, lehrstoffzentrierte und ergebnisorientierte Leistungen fixiert. Ein pädagogischer Leistungsbegriff widersetzt sich aber diesem Verständnis und sollte auf einen erweiterten Lernbegriff ausgerichtet sein. Das traditionell enge fachlich-inhaltliche kognitiv orientierte Leistungsverständnis entspricht nicht dem Waldorf-Curriculum und einem zeitgemäßen Anforderungsprofil unserer Oberstufe.

Probleme der Leistungsbewertung

Der Bewertungsalltag der Oberstufe ist vielfach von der Zensurengebung gekennzeichnet. In der Unter- und Mittelstufe wird sie durchweg kritisiert und abgelehnt und durch andere, vorwiegend verbale Beschreibungen

bzw. Charakteristiken oder ausdifferenzierte Rückmeldeverfahren ersetzt. Leistungsbewertung wird in der Waldorfschule in der Regel als verbale Beurteilung oder Lernentwicklungsbericht innerhalb eines gängigen Zeugnisformulars und durch weitere Zeugnisbeilagen in Form von Teilnahmebescheinigungen dokumentiert, die sowohl als Halbjahres-, Schuljahres- oder Abschlusszeugnisse existieren. Ein solches Zeugnis enthält in den unteren Klassen für die Eltern einen Lernentwicklungsbericht, der explizit nur für die Hand der Eltern gedacht ist. Für das Kind enthält das Zeugnis einen alters- und entwicklungsgemäß formulierten Lernbericht, der erzieherisch wirken und motivieren sollte, vielfach einen Zeugnisspruch oder/und eine bildhafte Darstellung. In der Unterstufe, aber vor allem in der Mittelstufe werden die Zeugnisse schon notwendig ergänzt durch die Präsentation von Unterrichtsergebnissen in einer Ausstellung, in einer Monatsfeier und auf Elternabenden, durch rückblickende Elterngespräche und das Klassenspiel und die Halbjahresarbeiten.

Die Form von pädagogisch adäquaten Bewertungsformen in der Oberstufe ist dagegen in der Praxis ungelöst. Dieses Bewertungsproblem zu lösen bleibt den Lehrkräften überlassen, mit der Konsequenz einer erheblichen Unsicherheit in der Unterrichtspraxis an den verschiedenen Schulen. Vielfach wird ein breites Spektrum an unterschiedlichen Bewertungssystemen angewandt. Meistens wird in der Oberstufe (Sekundarstufe) eine Notengebung eingeführt, um den Anschluss an die staatlichen Abschlüsse zu gewährleisten. An wenigen Schulen wird eine Notengebung bis zur zwölften Klasse strikt abgelehnt oder sogar ausgegliedert, indem vergleichbare staatliche Abschlüsse wie das Abitur nicht angeboten werden.

Neue Bewertungsformen

Die Oberstufe der Waldorfschule braucht eine tiefgreifende Reform der Leistungsbewertung als Element einer neuen Lernkultur. Unsere Oberstufe ist zum Scheitern verurteilt, wenn die Leistungsbewertung nicht als ein notwendiges Element in einer neuen Lernkultur behandelt wird. In einer Zeit, in der Leistung zunehmend mit Standardisierung und quantitativer Leistungsmessung verknüpft wird, braucht unsere Oberstufe eine Neuorientierung für den Bereich der schulischen Leistungsbewertung. Die dominante Stellung der Leistungsüberprüfung, ihre Konzentration auf

Kontrolle durch Leistungstests, die dann in Form von Noten bewertet werden, muss durch eine Pädagogisierung der Leistungsbewertung ersetzt werden. Die Leistungsbewertung steht in einem engen Wechselprozess zu den Lernprozessen. Die neuen Formen der Leistungsbewertung haben eine veränderte Funktion im Lernprozess: Sie sind Bewertung und Lernhilfe zugleich. Sie führen in einem dialogischen Prozess zu inhaltlichen Aussagen und zu einer entwickelten Feedback-Kultur. Leistungsbewertung wird dabei auch zu einem Mittel des Lernens der Schüler. Die Entwicklung der Fähigkeiten zur Kontrolle, Bewertung und Steuerung des Lernens wird als konstitutiv für den Aufbau einer neuen Lernkultur betrachtet. Es geht nicht nur um eine fundamentale Kritik am bisherigen System, sondern vor allem um eine Neubestimmung und um alternative Bewertungsformen. Eine zukunftsgerichtete Unterrichts- und Schulentwicklung ist ohne eine Weiterentwicklung der Leistungsbewertung nicht denkbar.

In der Oberstufe der Waldorfschule hat eine deutliche Veränderung der Lernkultur stattgefunden, die in erweiterten Lehr- und Lernformen wiederzufinden ist. Deutlich in der Kritik stand der lehrerzentrierte Frontalunterricht, der inzwischen mehr schülerorientierten Unterrichtsformen Platz gemacht hat. Das selbständige und eigenverantwortliche Lernen muss aber auch auf den Bereich der Leistungsbewertung ausgedehnt werden und die Schüler müssen dafür qualifiziert werden. Im Sinne von Mündigkeit kann die eigene Lernleistung nicht Objekt fremder Beurteilung bleiben, Reflexions- und Bewertungsprozess müssen erlernt und selbst vollzogen werden.

In der Oberstufe gehören Leistungsbeurteilung und -bewertung zum Alltag des Unterrichtens, allerdings werden dabei bisher hauptsächlich die Lernergebnisse überprüft und in Form einer *summativen* Evaluation ermittelt. Neben dieser traditionellen Leistungsbewertung hat sich in den letzten Jahren eine relativ neue Evaluationskultur entwickelt, in der explizit auf die Strategien und Formen des Lernens und auf die jeweiligen Lernprozesse selbst geschaut wird. Diese sogenannte *formative* Evaluation zielt auf die Verbesserung und Förderung der Lernprozesse. Eine solche Erhebung ist nicht mit qualifizierenden Beurteilungen oder Noten für Abschlüsse verbunden, sondern mit differenzierten verbalen Beschreibungen der Lernprozesse, sie gibt eine detaillierte Rückmeldung und eine nach

außen kommunizierbare Dokumentation des Entwicklungsstandes. Damit haben wir ein Evaluationsinstrument, welches das individuelle Kompetenzprofil des Schülers in Erscheinung treten lässt, dem breiten Lernangebot einer Waldorfschule gerecht wird und eine transparente und ganzheitliche Beurteilung ermöglicht.

In dem bedeutenden Forschungsbericht »Visible Learning« (2009) kommt auch John Hattie zu dem Ergebnis, dass zu den wirksamen Einflussfaktoren für Lehr- und Lernstrategien (»What works best?«) die *formative Evaluation* an erster Stelle steht. Evaluative Vorgehensweise (»Providing formative evaluation«) ist das Bereitstellen von Informationen, die Auskunft über Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge der Schülerinnen und Schüler liefern. Nachfolgend verweist Hattie auf wirksame Einflussfaktoren, wie Strukturierung, Regelklarheit, Klassenführung (»classroom management«) und aktivierende Lernstrategien.

Bildungspolitischer Auftrag an die Waldorfschulen

Die schulische Leistungsbewertung und die Lernkultur bedingen einander wechselseitig. Das, was geprüft und beurteilt wird, bestimmt in großem Maße das, was gelernt wird. Darüber hinaus bestimmt aber auch die Art, wie geprüft und beurteilt wird, die Lernkultur. Die Geschichte der Abschlussprüfungen ist eng mit der Forderung nach Berechtigungen verbunden. Abschlussprüfungen und -zeugnisse verbinden die schulische Unterrichts- und Bewertungspraxis mit gesellschaftlich determinierten Erwartungen. Inhalte und Verfahren der Abschlussprüfungen bringen diese Erwartungen brennpunktartig an die Öffentlichkeit. »*Es wird nur noch gelernt, was prüfbar wird. (...) Es wird nur noch gelehrt, was prüfbar gemacht werden kann.*« (v. Hentig 1980, S. 152). Die waldorfspezifischen Fächer und das Waldorfoberstufencurriculum werden durch die staatlichen Prüfungen verdrängt, wenn nicht in Zukunft die Schülerleistungen insgesamt in der Leistungsbewertung zur Geltung und zur Anerkennung gebracht werden.

Die Einführung von Bildungsstandards durch die EU und in Deutschland durch die Kultusministerkonferenz stellte vor einigen Jahren einen grundlegenden Wandel in der Steuerung des Bildungssystems dar. Anstelle

von inhaltlichen Vorgaben für die Gestaltung der Lehrpläne wurden nunmehr Bildungsstandards in Form von Kompetenzen formuliert, die die Schüler im Laufe ihres Bildungsgangs erwerben sollten. Auch die Waldorfschulen in Deutschland haben in diesem bildungspolitischen Zusammenhang einen eigenen kompetenzorientierten Lehrplan erstellt, der vor einiger Zeit der Öffentlichkeit vorgestellt wurde (*Siehe Literaturverzeichnis: Götte/Loebell/Maurer: Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen ...*). Daher sollten wir diese bildungspolitische Option auch im Hinblick auf eine staatliche Anerkennung nutzen und umsetzen und einen Waldorfabschluss auf den Kompetenznachweis ausrichten.

Nun verfügen besonders die Waldorfschulen im Hinblick auf den Kompetenzerwerb mit den Praktika, Projektarbeiten und dem handwerklich-künstlerischen Unterricht über ein pädagogisches Potenzial, das seinesgleichen sucht. Es sind über das Wissen und die Kenntnisse hinaus vor allem die sozialen und persönlichen Kompetenzen, die für die Ausbildungs- sowie Studierfähigkeit und für das spätere Leben von entscheidender Bedeutung sind. Gerade das waldorfspezifische Lernangebot zeigt in einem Kompetenzanforderungsprofil seine Bedeutung und bietet die Möglichkeit, z. B. bei den Waldorfabschlüssen die besondere Qualität und große Vielfalt im Vergleich zu den staatlichen Abschlüssen deutlich zu dokumentieren. In ihrem pädagogischen Selbstverständnis könnte die Waldorfschule hier einen Erfahrungsvorsprung für sich beanspruchen, denn der Waldorflehrplan war und ist immer schon »kompetenzorientiert«, ohne dass der Begriff zunächst verwendet wurde. Kann also der Nachweis geführt werden, dass die Waldorfschule mit ihrem staatlich genehmigten Lehrplan einen vergleichbaren Kompetenzerwerb wie in der Regelschule anbietet, dann bestünde kein Grund, den Waldorfschulen äquivalente Abschlüsse zu verweigern. Wenn die Schüler insbesondere auch zu den kognitiven Fächern oder Fachbereichen Kompetenznachweise erhielten, bestünde die Möglichkeit, über einen Abgleich des Kompetenzlehrplans der Bundesländer mit den vom Schüler erreichten Kompetenzen z. B. die Fachhochschulreife zu erzielen. Grundsätzlich kann ein Kompetenzportfolio den Übergang von der Schule zum Beruf und den Zugang zum Studium wesentlich besser gestalten als vergleichbare staatliche Abschlüsse.

Damit ergibt sich für die Waldorfschule die pädagogische und bildungspolitische Aufgabe, Verfahren und Methoden zu entwickeln, welche

das individuelle Kompetenzprofil des Schülers in Erscheinung treten lassen. Die Waldorfschulen sind aufgefordert, neue Formen der Leistungsbewertung und Leistungsdarstellung bzw. -dokumentation zu entwickeln.

Ausblick

Vor allem im Hinblick auf den Schulabschluss brauchen die Waldorfschulen in Deutschland einen eigenen Waldorfabschluss, der auf Kompetenzen ausgerichtet ist und erst nach der 12. Klasse vergeben wird. Ein solcher Waldorfabschluss als neue Form der Leistungsbewertung und -darstellung muss sich auf die gesamte Oberstufe beziehen und das erklärte Ziel verfolgen, insbesondere während der Oberstufe die erbrachten schulischen Leistungen des Schülers so zu dokumentieren, dass sein individuelles Kompetenzprofil in Erscheinung tritt. Dadurch wird man nicht nur dem breiten Lernangebot einer Waldorfschule gerecht, sondern dadurch ermöglicht man auch eine transparente und ganzheitliche Beurteilung der *Handlungskompetenzen* des Schülers – über seine schulischen Leistungen hinaus.

In einem gemeinsamen Projekt (www.apf-waldorf.de) hat die Waldorfschulbewegung – zunächst in NRW, inzwischen bundesweit – Form und Inhalt eines Qualifikationsportfolios entwickelt, das sich auf die gesamte Oberstufe bezieht und das Ziel verfolgt, die erbrachten schulischen Leistungen so zu dokumentieren, dass individuelle Kompetenzprofile in Erscheinung treten. Seit 2009 erhalten die Schülerinnen und Schüler der APF-Projektschulen zum Abschluss ihrer Schulzeit am Ende der 12. Klasse das Abschlussportfolio der Waldorfschulen. Zurzeit umfasst das Projekt 37 Projektschulen in verschiedenen Bundesländern, von denen voraussichtlich mindestens 27 Schulen in diesem Schuljahr (2013–2014) das Abschlussportfolio an ihre Schülerinnen und Schüler vergeben werden.

Literaturhinweise

- Bohl, T.:** Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Weinheim und Basel 2004
- Brater, M.; Haselbach, D.; Stefer, A.:** Kompetenzen sichtbar machen. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen, Frankfurt a. M. 2010

- Götte, W. M.; Loebell, P.; Maurer, K.-M.:** Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule, Stuttgart 2009
- Hattie, John A. C.:** Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London 2009
- Hentig, H. von:** Die Krise des Abiturs und eine Alternative, Stuttgart 1980
- Vries, F. de:** Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen, Stuttgart 2011
- Winter, F.:** Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hohengehren 2004

Zum Autor: Frank de Vries unterrichtet seit 1978 die Fächer Deutsch, Geschichte, Kunstgeschichte, Religion und Philosophie in der Oberstufe der Rudolf Steiner Schule in Bochum. Er ist Mitbegründer des Institutes für prozess-orientiertes Lernen (IPL) und ist Projektleiter des Abschlussportfolio-projektes der Waldorfschulen in Deutschland.

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Hans Martin Henning

Frauenpassagen – Herta Müller im Deutschunterricht der 11. Klasse

I. Themen und Traditionen

In seinen »Gedanken zur Parzival-Epoche in der 11. Klasse« hat Malte Schuchhardt in der »Erziehungskunst« im Januar 2002 einmal betont, dass die Parzivaldichtung Wolframs an den Waldorfschulen ja doch zu den wenigen »privilegierten literarischen Stoffen« gehöre, »die im Mittelpunkt einer ganzen Deutsch-Epoche stehen«. ¹ Diese Privilegierung hat nun bekanntlich mit dem Interesse zu tun, das Rudolf Steiner dem Gralstoff entgegengebracht hat und das ihn noch vor dem 1. Weltkrieg und Jahre vor der Begründung der ersten Stuttgarter Schule im Rahmen eines Vortrags im niederländischen Den Haag auf »das ungeheuer Pädagogische der Gralstlegende« hinweisen ließ, die am Beispiel des in »Unschuld getauchten« Parzival erleben lasse, wie man »noch zu naiv, zu wenig fühlend ... mit dem allgemeinen Welteninteresse« sein könne. ²

Nun sollte diese Privilegierung gleichwohl nicht auf einem inspirationslosen Traditionalismus fußen und hoffentlich doch stets von dem pädagogischen Anliegen bestimmt sein, den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu einem Werk zu eröffnen, das für ihre seelische und geistige Entwicklung Wichtiges zu bieten vermag. Als Gründe hierfür führt Malte Schuchhardt in dem genannten Aufsatz an, dass der Elftklässler in einer mit der Pubertät verbundenen Phase der Neuorientierung seine

»Beziehung zur Welt« neu zu ordnen habe.³ Und eben hier erwecke der »junge Parzival, der seine Mutter verlässt und der Naturidylle von Soltane den Rücken kehrt« und überdies im Hinblick auf sein Weltverständnis lediglich »ein Minimum an Erziehung« genossen habe, die »Sympathie des Jugendlichen«, der zudem von der »nicht zu steigernden Bildlichkeit« von Wolframs Dichtung angezogen und auf seine »latenten Fragen« gestoßen werden könne.⁴

Mit diesen Zitaten möge angedeutet sein, aus welcher Lesart heraus sich der Parzivalroman in den Unterricht einer 11. Klasse einbringen lassen könnte. Ist es doch offenkundig, dass sich all die Inhalte und Themen, das so verzweigte Sippengefüge der Handelnden und die Fülle der Motive, die Wolfram in seinen 25.000 Versen anspricht und verarbeitet, immer nur ansatzweise in dem beschränkten Raum einer dreiwöchigen Epoche aufgreifen und behandeln lassen. Und dies gilt erst recht für die literarisch so überaus interessante »erzählerische Textur von Wolframs Werk«, über die Max Wehrli einmal bewundernd und mit Blick auf ihren so typischen Assoziationsreichtum vermerkte:

»Die neuen Assoziationen [Wolframs] gehen nicht nur aus der erstaunlichen Präsenz des ganzen Erzählzusammenhangs hervor, sondern sind oft willkürliche Seitensprünge – meist im engen Zusammenhang mit den Forderungen des Reimverses: der Reim bringt oft ein ungewöhnliches Wort herbei, und dieses führt zu einer neuen Vorstellungsreihe. Satz und Vers fordern sich gegenseitig heraus, häufig unter Preisgabe der normalen syntaktischen Ordnung. Der Dichter geniert sich nicht, zu kühnsten Verkürzungen und Umschreibungen zu greifen, und kann sich in gesuchteste Metaphorik versteigen [...]

Dieses Spiel verlangt nicht nur Geistesgegenwart vom Leser, sondern kann zu bewußten Illusionszerstörungen führen, sofern sich dabei die Subjektivität des Erzählers vordrängt. Wirkung und Mittel solcher Sprunghaftigkeit ist oft eine massive Komik, aber stets im Dienste einer Erzählhaltung, die man als Humor im weitesten Sinn bezeichnen kann. Humor bewirkt Relativierung im Dienst neuer Bezüge, Auflösung zugunsten neuer Synthese, ist dynamisches Raumschaffen, Öffnung auf neue Wirklichkeiten hin. Dieser auf den weitesten, letztlich religiösen Horizont gerichtete Humor wächst aus der Mitte der

neuen Gattung des Romans hervor. Er bedeutet zugleich, dass sich in ungeahntem Maße die Subjektivität des Erzählers befreit; der Erzähler – als wesentliche Dimension des Werkes verstanden – konstituiert sich im Prozeß der Illusionsaufhebungen und Synthesen, er meldet sich in persönlichen Kommentaren, im Einmischen des Publikums, in selbst-ironischen Bemerkungen.»⁵

Kurzum, der in einer 11. Klasse Unterrichtende kann schon viel erreicht haben, wenn er sich angesichts der bekannten Trias von Gachmuret-, Gawain- und Parzival-Handlung insbesondere auf die letztere konzentriert und hier, ausgehend von dem so fundamentalistisch anmutenden Soltane-Neubeginn der in ihrer höfischen Weltsicht desillusionierten Herzloyde, mit seinen Schülern angelegentlich dem Zuschiselberkommen des anfänglich ebenso unverständig wie unsensibel agierenden Parzival nachspürt. In diesem Zusammenhang wird er denn vor der Beschäftigung mit den Lehren, die der einsiedlerische Trevrizent dem jungen Mann zu geben weiß, doch wohl auch auf das Erziehungsbemühen des einsamen Gurnemanz eingehen und sollten denn seine Schüler aus ihrer Parzival-Epoche immerhin mitnehmen, dass man nie »den Sinn für Scham« verlieren solle, denn: »Wer sich nicht schämt, was taugt der noch?«, und dass in einem menschenwürdigen Leben nicht nur die Körperpflege, sondern auch Demut, Güte, Generosität und rechtes Augenmaß wichtig sein sollten,⁶ dann mag das heutzutage schon beachtlich sein.

Indes wird sich der Deutschunterricht der genannten Jahrgangsstufe nicht in einem dreiwöchigen Hauptunterricht erschöpfen und in seiner verdienstlichen Studie zum Literaturunterricht in der Oberstufe hat auch Heinrich Schirmer darauf verwiesen, dass wir in der Regel in der 11. Klasse zwei Deutsch-Epochen zur Verfügung haben und dass die Hälfte dieser Zeit dafür ausreichen wird, Wolfram und den Parzival-Stoff zu behandeln.⁷ Steht aber damit unter Umständen noch ein weiterer dreiwöchiger Hauptunterricht zur Verfügung, kann es hier in der Tat sinnvoll sein, sich nach der Maßgabe unserer Lehrplantraditionen mit den sogenannten Parzival-Motiven zu befassen. Hierzu hatte einst Caroline von Heydebrand notiert, dass diese »in ihren oft schwer zu erkennenden Metamorphosen durch die Dichtungen der folgenden Jahrhunderte« zu verfolgen seien und sie hatte insbesondere angeregt, dem 19. Jahrhundert seine Aufmerksamkeit

zu schenken,⁸ doch ist Heinrich Schirmer mit Nachdruck dafür eingetreten, in diesem Zusammenhang auch die Literatur des 20. Jahrhunderts zu thematisieren.

In diesem Sinne verweist Schirmer in der angesprochenen Arbeit im Anschluss an die Romane »Don Quixote« und »Simplicissimus«, in denen die Selbstfindung des Individuums schon nicht mehr »in der gotterfüllten Welt, eher in der Abkehr von ihr« stattfindet,⁹ beispielsweise auf Eichendorffs »Taugenichts«, Goethes »Wilhelm Meister«, Kellers »Der grüne Heinrich«, Stifters »Abdias« oder Fontanes »Effi Briest«; plädiert aber sodann dafür, dem »Thema der Entwicklung, des Sich-Selbst-Findens« eben auch im Werk von Hermann Hesse, in Grass' »Blechtrommel« oder in Max Frischs »Stiller« nachzuspüren, sich bei der Frage nach der menschlichen Güte auf Brechts »Sezuan« einzulassen oder das Motiv des »richtigen Wortes« etwa anhand von Peter Handkes »Spiel vom Fragen oder die Reise zum sonoren Land« weiterzuverfolgen.¹⁰

Auch wenn mit dem Schirmerschen Buch dem Deutschlehrer ein nach wie vor hilfreiches Instrumentarium für die Erarbeitung und Gestaltung einer zweiten Elftkläsepoche an die Hand gegeben ist, soll es in den folgenden Abschnitten darum gehen, einige ergänzende Hinweise zur Literatúrauswahl zu geben. Diese aber sollen dem Werk der 1953 im Banat geborenen Herta Müller gelten, die, so Ernest Wichner, mit ihrem Beschreiben der »fraglichen, bösen, verräterischen, lebenserhaltend feigen, krummen und wahren Beziehungen zwischen Menschen« nur tue, was gute Literatur schon immer getan habe, und die angesichts des stetig zunehmenden Anpassungsdruckes an das »aktuelle Geschehen« einer medialen Welt und ihrer »Synchronisiertheit« und überdies mit den Imre Kertész, Ruth Klüger, Jorge Semprun, Paul Celan oder Primo Levy darauf beharre, sich erinnern zu müssen, um nicht einzustimmen in die »Enteignung ihres Lebens«.¹¹

II. Ästhetisches

Wolfram, dies sollte in den vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden sein, ist ein Erzähler, der an seine Hörer oder Leser ganz erhebliche Ansprüche stellt und den lediglich kurzfristigen Wirkungen irgendwelcher oberflächlicher Vorspiegelungen nichts abgewinnen kann: »zin anderhalb

an dem glase/ geleichet, und des blinden troum:/ die gebent anlützes roum./ doch mac mit staete niht gesîn/ dirre trüebe lîhte schîn:/ er machet kurze vröude alwâr.«¹² Wie sieht es in dieser Hinsicht mit Herta Müller aus? Welche Ansprüche stellt sie an die Literatur und was verlangt sie ihren Lesern ab?

In einem Gespräch, das die Autorin (=hm) als vormalige »writer in residence« im Juli 1996 am altherwürdigen Dickinson College im US-amerikanischen Carlisle mit dem mittlerweile emeritierten Wolfgang Müller (=wm) führte, bringt sie durchaus pointiert zum Ausdruck, wie wichtig Thomas Bernhard und die »frühen bücher« von Peter Handke für ihr Schreiben gewesen seien, und erläutert sodann: »Ich betone die frühen bücher, weil ich mit den späteren nichts mehr anfangen konnte. Wo auf einmal die heile welt in die dinge hineinrutschte, da hatte ich für handke kein verständnis mehr. Ich glaube, handke hatte die kenntnis des details, die er als junger mensch wie kein anderer beherrschte, völlig zugeschüttet, verkleistert mit ideologie, sei es heimat oder obsessives suchen nach glück. Damit hat er seine eigenen details zugeschüttet. Darum sind seine ersten bücher ja auch so genau, bis in den atem genau, und die anderen sind eigentlich nur noch schwülstig für mich.«¹³

Was aber kennzeichnet dann eine Kunst, die nicht mehr »schwülstig« und »verkleistert« ist, sondern »genau« bleibt? Für Herta Müller ist in dieser Hinsicht das Nicht-Verheimlichen der Kompliziertheiten und Abgründigkeiten unserer Realität entscheidend und in dem hier herangezogenen Gespräch protestiert sie in diesem Sinne sehr energisch gegen einen allzu unbedachten und verharmlosenden Umgang mit dem Begriff des Schönen:

hm: Ja, moment einmal, poesie ist ja nichts angenehmes. Poesie ist nicht etwas, was gut tut. Je bedrohlicher und abgründiger etwas ist, um so stärker kommt es hervor. Also ich verstehe unter poesie nichts angenehmes, und nicht etwas, was einem das leben leichter macht. [...]

wm: du sagtest, poesie wäre nie angenehm. Sie ist aber auch schön.

hm: Aber schön ist keine kategorie von angenehm. Es gibt einen satz von christa wolf, den ich mir gemerkt habe: Ich glaube in dem ›Sommerstück‹ ist der: ›Wir begannen gewahr zu werden, welchen preis der

zahlt, der auf schönheit angewiesen ist: er ist dem gräßlichen ausgeliefert. « Schön ist eines der verlegenheitswörter, die wir zu allen möglichen dingen sagen. Wenn ein film schön ist, heißt das nicht, daß das geschehen des filmes angenehm ist. Er ist schön, weil er uns überzeugt, weil wir uns das vorstellen können, weil wir mitgehen und weil es sich auf uns selbst auch überträgt. In der kunst ist schönheit das, was unter die oberfläche der sache geht und was nicht täuscht, was uns nicht verheimlicht, wie kompliziert es ist und uns zeigt, wie unsicher und abgründig, auch wie unerträglich die dinge sind. Schön ist das gegenteil von flach. Schön und häßlich ist das gleiche, ästhetisch gesehen. «¹⁴

Dabei ist nach der Einschätzung von Philipp Müller dies Unter-die-Oberfläche-der-Sachen-gehen auch nachhaltig von der Zensurerfahrung der Autorin bestimmt, die »die Verfeinerung eines ästhetischen Schreibens bewirkte, das versuchte, sich dem Code der Zensoren zu entziehen.«¹⁵ In diesem Sinne ist Herta Müllers Erzählkunst auch eine »manierierte Textkunst«,¹⁶ die die folgenden Belastungen für einen Leser bereithalten kann, der eher die »kurze vröude« sucht:

»Sinnenstellungen, kontingente Bildeinbrüche und Risse in die Modi der regelhaften Wahrnehmung bieten die Möglichkeit eines ästhetischen Widerstands. [...] Die Drift im Augenblick der erfundenen Wahrnehmung subvertiert die Regeln der offiziellen Sprachgrammatik und verweigert sich der Vereinnahmung durch die Operation des Verstehens. [...] Die erfundene Wahrnehmung zielt auf Abweichung, oder es geht ihr darum, wie Kafka seinen Rotpeter es formulieren lässt, ›sich in die Büsche zu schlagen‹. Die dem Blick bereits geebneten Wege werden schlagartig verlassen, die gerichtete Perspektive und die zur Schau gestellten Sichtbarkeiten gescheut. Der Blick der erfundenen Wahrnehmung begibt sich spontan ins Unterholz, um das ›dunkle Gedärm unter der Oberfläche‹ einzusehen.«¹⁷

III. Kommunisten und Schwaben

Nun ist der Deutschlehrer kein Literat oder darf es immerhin nur zu einem Teil sein, da ihm ja doch neben aller notwendigen Begeisterung für das Ar-

tifiziert-Kompositorische der Literatur diese im Unterricht zuvörderst ein Medium des Erziehens und Bildens sein muss. In diesem Sinne wird sich der Deutschlehrer seinen schulischen Lektüren doch häufiger aus einer Perspektive anzunähern haben, die mit Blick auf die jeweils anstehenden Lebenswege seiner Schüler von Walthers berühmter Frage bestimmt ist, »wie man zer welte solte leben« und angesichts einer solchen Frage dann den vielleicht siebzehnjährigen Schülern einer 11. Klasse »deheinen râ« geben zu können,¹⁸ kann von zu wenig Erziehungskunst zeugen.

Indes ist das Verhältnis zwischen der Literatur und dem Leben immer auch schwierig gewesen und zu Recht bestehen manche Schriftsteller auf dem poetischen Eigenrecht ihres Arbeitens und verweigern sich mehr oder weniger rabiat einer Lektüre ihres Oeuvres, die dieses auf den Charakter eines moralischen oder sozialen Vademecums reduziert oder sogar das Leben im Buch für das Leben im Alltag hält. Um es mit Herta Müller zu sagen:

»Das Gelebte als Vorgang pfeift aufs Schreiben, nur durch völlige Veränderung wird das Gelebte mit Worten so kompatibel, daß ein Satz dem Gelebten wieder ähneln kann. Das Gelebte lässt sich niemals eins zu eins mit Worten fangen, es muß demoliert und auf Worte zugeschnitten werden. Beim Schreiben wirft man das Gelebte in ein anderes Metier. Es ist nicht mehr Tag oder Nacht, Dorf oder Stadt, sondern es herrschen Substantiv und Verb, Haupt- und Nebensatz, Takt und Klang.«¹⁹

Soweit so gut. Indes konstituiert sich fallweise zwischen Substantiv und Verb aber eben auch, was man als modellhafte Gestaltung eines Lebensweges bezeichnen könnte und es können die Abschnitte, die Passagen eines solchen Weges sein, deren gemeinsame Bearbeitung im Literaturunterricht auch Antworten auf die genannte Frage Walthers zu zeitigen vermag. Solche Gestaltungen modelliert Wolfram im Rückgriff auf die Welt des stauferzeitlichen Rittertums und seiner Erzählungen und Ideologien, Herta Müller aber mit Blick auf die sozialistischen Realitäten im Rumänien Ceausescus und seiner Securitate, deren perfide Absicherung seiner diktatorischen Herrschaft Herta Müller wiederholt und etwa auch in ihrem zuerst 1997 erschienenen Roman »Heute wär ich mir lieber nicht begegnet« thematisiert.

In diesem Roman, der sich wegen seiner vergleichsweise einfachen Erzählstruktur und Sprache nach unserer Einschätzung gemeinsam mit den zumeist kurzen Prosastücken ihres Erstlingswerkes »Niederungen« durchaus für eine Behandlung in der 11. Klasse eignet, wird der alltägliche Kampf gegen einen existenziellen »Zwivel«, gegen ein Irrwerden an den Unwahrhaftigkeiten eines kommunistischen Systems, das dem Menschen nur die Wahl lässt zwischen Opportunismus oder Chancenlosigkeit, an dem Beispiel einer jungen Angestellten einer Textilfabrik dargestellt, die durch eine Unbedachtheit gegenüber einem Arbeitskollegen die Aufmerksamkeit des rumänischen Geheimdienstes erregt hat und sich folglich in quälender Regelmäßigkeit zu einem Verhör bei einem Major der Securitate einzufinden hat, der sich stets von neuem an der Wehrlosigkeit seiner Opfer zu weiden vermag. Während der Fahrt zu einem solchen Verhör erinnert sich die junge Frau, der es eben auch wichtig ist zu wissen, »wie das Leben spielt«²⁰, an ihre bisherigen Erlebnisse und Erfahrungen und glaubt immerhin, in der Beziehung mit ihrem derzeitigen Partner das für sie Beste herausgeholt zu haben. Indes schafft es die Securitate schließlich auch in ihrem Fall, ihr berufliches und privates Umfeld so zu manipulieren, dass am Ende auch ihre Abwehrkräfte aufgezehrt sind:

»Bevor ich die Kartoffeln kaufte, war ich in der Alimentara bei den Süßigkeiten gewesen. In den übereinander stehenden Glasbehältern sah ich rote Bonbons, an denen tote Wespen klebten, dann rostige Rasierklingen, dann zerbrochene Kekse, dann Streichholzschachteln, dann verklebte grüne Bonbons mit Wespen. Und im Wandregal wechselten Flaschen ihre Farben, gelber Eierlikör, rosa Himbeersaft, grünlicher Franzbranntwein, wasserklarer Nagellackentferner. Was da stand, war sich nicht sicher, ob es nichts anderes ist. Der Verkäufer, als wäre aus Streichhölzern, Rasierklingen, verklebten Bonbons und Keksen ein Mensch geworden, der gleich wieder zerfällt.

Hundert Gramm von den süßen Rasierklingen, sagte ich.

Schau, daß du weiterkommst, schrie er, kauf dir besser etwas in der Apotheke, du hast doch einen Hieb.

Ich hatte einen, mir drehte sich die Ware am Verstand vorbei. Ich ging in den Gemüseladen und war froh, dass die Kartoffeln aus der Kiste auf der Waagschale nicht Schuhe oder Steine werden. Ich trug

zwei Kilo Kartoffeln in der Hand und im Kopf die Unumstößlichkeit der Dinge.«²¹

Diese anscheinende Unumstößlichkeit der kommunistischen Parteienherrschaft im Osten Europas durchdringt sich im Werk Herta Müllers nun aber noch mit einem zweiten zentralen Themenkomplex, der der dörflichen Welt der Banater Schwaben gewidmet ist, die zu großen Teilen nach dem Ersten Weltkrieg und den anschließenden Friedensregelungen in St. Germain und Trianon unvermutet zu Rumänen wurden und als solche in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg zu den zahlreichen Opfern der sozialistischen Boden- und Gesellschaftsreformen gehörten.²²

Dabei ist der Blick der Autorin auf die Gegenwart der im Verlauf des 18. Jahrhunderts von den Habsburgern in die östlichen Grenzregionen ihres Reiches verpflanzten Deutschen durchaus kritisch und in den zuerst 1982 in Bukarest und dann 1984 im Westberliner Rotbuch Verlag erschienenen »Niederungen« gibt sie etwa in den Texten »Der deutsche Scheitel und der deutsche Schnurrbart«, »Dorfchronik«, »Niederungen«, »Das schwäbische Bad« oder »Die Grabrede« wenig idyllische Gestaltungen des »nach außen geduckten, nach innen selbsterherrlichen Alltags einer deutschen Minderheit«²³. Ein Beispiel:

»Maispuppen, Lieschenzöpfe geflochten. Maishaar fühlt sich kühl und spröd an. Wir spielen Mutter und Vater in den Scheunen, wir liegen im Stroh nebeneinander und aufeinander. Zwischen uns sind unsere Kleider. Manchmal ziehen wir die Strümpfe aus, und das Stroh sticht uns in die Beine. Wir ziehen die Strümpfe versteckt wieder an und haben dann beim Gehen Stroh auf der Haut.

Täglich bekommen wir Kinder, Maiskolbenkinder im Hühnerstall, Puppenkinder auf der Hühnerleiter. Ihre Kleider flattern, wenn der Wind durch die Bretter kommt.

Katzenjungen werden in Puppenkleider gebunden, in die Wiege geschnürt und in den Schlaf geschaukelt. Ich singe Wiegenlieder und schauke Katzen in den Taumel. Und unter den Kleidern sträubt sich ihr Fell. Und sie kriegen dicke trübe Augen, und dann rinnt Speichel und käsige Kotze aus dem Maul.

Großvater schneidet die Schnüre auf und lässt sie los. Sie taumeln eine Weile, dann werden die Felle wieder glatt, gehen jedoch noch immer durchs Leere, ohne aufzutreten. Ohne zu leben, schauen sie tief in den Sommer.

Schmetterlinge fliegen aus den Weinreben hoch und tanzen über den Hof.

Wir jagen Kohlweißlinge mit zerbrechlichen Adern in den Flügeln. Wir warten auf ihren Schrei, wenn wir sie auf die Stecknadel spießen, doch sie haben keine Knochen im Leib, sie sind leicht und können nichts als fliegen, und das reicht nicht, wenn es überall Sommer ist. [...]

Großvater ließ uns spielen.

Nur die Schwalben muss man leben lassen, es sind nützliche Tiere, sagte er. Und das Wort Schädlinge für Kohlweißlinge und Luder für die vielen toten Hunde.

Raupen, waren mal Schmetterlinge, kriechen aus den Puppen. Puppen, an den Pfählen der Weinreben bleibt klebende, blinde Watte.

Und woher kam der erste Schmetterling, Großvater. Und lass doch schon die dumme Fragerei, das weiß keiner, geh doch spielen.

Unsere Schlafpuppen in sauberen, gestärkten Kleidern auf den Betten der unbewohnten Schlafzimmer.

Seit Mutters Hochzeitsnacht hat niemand mehr in diesen Betten geatmet.

Und damals waren wir so müde, dass dein Vater, nachdem er auf dem Klo gekotzt hatte, gleich einschlieft. Er rührte mich nicht an in dieser Nacht, sagte Mutter und kicherte und verstummte. [...]

Ein Husten schüttelt Mutters Kopf. Ihr Hals wird sehr faltig dabei. Er ist kurz und dick. Einmal wird er doch schön gewesen sein, einmal, bevor es mich gab.

Seitdem es mich gibt, sind Mutters Brüste schlaff, seitdem es mich gibt, hat Mutter kranke Beine, seitdem es mich gibt, hat Mutter einen Hängebauch, seitdem es mich gibt, hat Mutter Hämorrhoiden und quält sich stöhnend auf dem Klo.

Seitdem es mich gibt, spricht Mutter von meiner Dankbarkeit als Kind und kommt ins Weinen und kratzt sich mit den Fingernägeln der

einen Hand an den Fingernägeln der anderen. Ihre Finger sind rissig und hart.

Nur beim Geldzählen sind sie glatt und gelenkig wie Spinnen, die einen Faden weben.

Mutter hält das Geld im Schlafzimmer in der Röhre des Kachelofens. Vater verlangt immer Geld, wenn er etwas kaufen will. Er will jeden Tag etwas kaufen und verlangt jeden Tag Geld, weil alles Geld kostet. Und Mutter fragt ihn jeden Abend, was er mit dem Geld gemacht hat, was er MIT DEM VIELEN GELD SCHON WIEDER gemacht hat. [...]

Abends im Frühjahr kommt Mutter vom Disteljäten und bringt mir Sauerampfer in der Tasche und im Sommer eine riesengroße Sonnenblume mit.

Ich stelle mich in den Hinterhof und esse die Kerne zusammen mit den Hühnern. Dabei denke ich an das Märchen, in dem ein Mädchen immer zuerst die Tiere fütterte und dann erst selber aß. Und das Mädchen wurde später eine Prinzessin, und alle Tiere liebten sie und halfen ihr. Und eines Tages nahm ein schöner blonder Königssohn sie zur Frau. Und sie waren das glücklichste Paar weit und breit.«²⁴

Indes ist in Herta Müllers Welt des real existierenden Sozialismus ein solches Glück nicht zu finden, weder im dörflichen Banat der hier zitierten »Niederungen«, noch im stalinistischen Straflager der 2009 herausgekommenen »Atemschaukel« oder in den Securitate dominierten Beziehungen ihrer Romane »Herztier« oder »Heute wär ich mir lieber nicht begegnet«.²⁵ Und nicht mehr die Möglichkeit der vollendbaren Selbstfindung eines adeligen oder bürgerlichen Individuums, sondern vielmehr ihr nicht minder erörterungswürdiges Gegenstück, also der so schmerzhaft menschliche Selbstverlust unter dem Totalitarismus des 20. Jahrhunderts, vermittelt sich ihren Lesern.

IV. Biographisches

Im August 1922 hat Rudolf Steiner in einem Oxforder Vortrag einmal warnend darauf hingewiesen, dass der Fanatismus, der »heute so vielfach die Menschen beherrscht«, das »Schlimmste im Leben und besonders in

der Erziehung und im Unterricht« sei, also jene Haltung, »wenn man sich in irgendeine Richtung hinein verrennt und nun nichts anderes mehr kennt und nun durchdringen will mit seiner einen Richtung, die man in bestimmte Schlagwörter hineingebracht hat.«²⁶ Diesem »Schlimmsten« gegenüber wachsam zu sein, sollte nun nicht zuletzt den deutschen Waldorfschulen ein Anliegen bedeuten, die ja in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft nicht bloß eine Verleumdung ihrer Pädagogik, sondern sogar eine Einstellung ihres Lehrbetriebes erfahren mussten.

Ein solch fanatisches Sich-Verrennen ist im zurückliegenden Jahrhundert indes auch für Menschen in anderen europäischen Staaten zu einer ebenso prägenden wie bitteren Erfahrung geworden und in einem im Juni 1995 in der Berliner »tageszeitung« erschienenen Artikel zum Tode Emile Ciorans, der in seinem bald nach dem Zweiten Weltkrieg herausgekommenen »Précis de décomposition« den Fanatismus als jenen »Kapitalfehler« ansah, der den Menschen Geschmack finden lasse an »Tatkraft, Prophetentum und Terror« und mutmaßte, dass »neben demjenigen, der über *seine* Wahrheit verfügt, der Teufel eine recht blasse Erscheinung« sein müsse,²⁷ hat Herta Müller darauf aufmerksam gemacht, dass eben auch für den beinahe sechs Jahrzehnte lang in Frankreich lebenden Sohn eines rumänischen Pfarrers eine solche Erfahrung von grundlegender Bedeutung war. Sie schreibt:

»Er lebte in der Distanz der zerschnittenen Nähe. Und in der durchdachten Verweigerung vor dem Gebrauch des Menschen. Diese ist radikalste Konsequenz einer jugendlichen politischen Verirrung – der Sympathie für den rumänischen Faschismus, dem er wie viele rumänische Intellektuelle jener Zeit (auch Mircea Eliade) in dem Buch ›Schimbarea la fata a României (Die Verklärung Rumäniens)‹ 1937 das Wort geredet hatte.«²⁸

Interessanterweise trifft aber das hier auf den großen Essayisten Gemünzte in mancher Hinsicht auch auf die Autorin selbst zu und die bisweilen auch sie kennzeichnende »Distanz einer zerschnittenen Nähe« mag es jungen Menschen mitunter schwierig machen, einen Zugang zu ihrem Werk zu gewinnen. In diesem Sinne kann es gerade bei einer Beschäftigung mit dieser Autorin wichtig sein, auch Biographisches in den Unterricht ein-

zubringen und hier insbesondere das Verhältnis zu ihrem Vater anzusprechen, das Herta Müller in einer sehr anrührenden Weise in einer Rede zur Verleihung des Walter-Hasenclever-Literaturpreises thematisiert hat. In dieser 2006 gehaltenen Rede erläutert die Autorin, welch großer Einfluss ihrem Vater – vielfach literarisiert in Müllers »Niederungen«; im »wahren« Leben Oberscharführer der Waffen-SS, LKW-Fahrer und Alkoholiker – im Zusammenhang ihrer späteren Entscheidung zukommt, sich einer Zusammenarbeit mit der rumänischen »Securitate« konsequent zu verweigern:

»Dass mein Vater mit siebzehn Jahren freiwillig in die Waffen-SS ging, das hat mich im Alter von siebzehn gewarnt. Ich glaube, mit siebzehn ist man bei vollem Verstand, man ist erwachsen. Viele hatten schon einen Beruf in diesem Alter, waren schon verheiratet, hatten sogar selber schon Kinder. Man wird öfter und immer wieder anders erwachsen im Lauf des Lebens, und mit siebzehn ist man mindestens zum ersten Mal erwachsen, wenn nicht gar zum zweiten oder fünften Mal. Man hat mit siebzehn schon Tausende Male geübt, wie sich Gut und Böse unterscheiden. [...]

Aber ausgegangen ist diese Verweigerung vom Mitmachen meines Vaters. Zuallererst wollte ich nicht so werden, wie er damals mit siebzehn war, weil man alle Jahre danach an ihm sah, wie das nie mehr aufhört, wenn man sich verstrickt. Wie man sich selber und andere immerzu schlecht behandelt, wie man grob sein muss, wenn man Fehler gemacht hat und von sich etwas weiß, von dem niemand wissen darf, was es ist. Ich sah an ihm, wie es ist, wenn man unbelehrbar stolz mit einem schlechten Gewissen umgeht. Ich hab ihn sehr geliebt als Kind. Ich habe die Distanz zu ihm später immer gegen die Liebe gebaut. Und sie wuchs immer wieder zu, und ich baute sie wieder.«²⁹

Nun hat man sich angesichts dieser Sätze gleichwohl vor der leichtfertigen Annahme zu hüten, dass mit dem Ende der Teilung Europas und dem Zusammenbruch der staatssozialistischen Systeme alles Sich-Verweigern obsolet geworden wäre. Und wenn man es gegenwärtig nicht nur in den Ländern des ehemaligen Ostblocks, sondern auch in den Hochtechnologiestaaten des Westens für eine wesentliche Aufgabe von Schule und Kultur halten mag, »den Menschen in seine eigene Tiefe zurückzusetzen, dorthin, wo

er die wahre Freiheit erlangen kann, die Freiheit davon, wie ein Zombie programmiert zu werden«,³⁰ dann wird mit einer solchen Aufgabe immer auch ein Sich-Verweigern gegenüber den so zahlreichen Pressure-Groups aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft einhergehen müssen.

In diesem Sinne ist also die von Michael Zech in seinen so leidenschaftlichen Ausführungen zur Qualitätsproblematik in der Oberstufe gestellte Frage, ob sich denn die Schulqualität an Waldorfschulen in einer »Anpassung an bestehende Normen« und einem Verzicht auf besondere Merkmale auszudrücken hätte, selbstverständlich zu verneinen, haben wir doch in der Tat die »Schüler so anzusprechen, dass diese ihren eigenen Anspruch entdecken und ihr Leben danach einrichten«. ³¹ Eben darum aber ist die Beschäftigung mit Herta Müller so lehrreich wie aktuell, denn wenn Lenart Koch in einem Aufsatz zu ihrem 1992 erschienenem Roman »Der Fuchs war damals schon der Jäger«, der im Rumänien kurz vor und nach der Wende spielt, einmal zusammenfassend festgestellt hat, dass die Texte der Autorin »nicht nur zu den ästhetisch komplexesten, sondern auch zu den moralisch anspruchsvollsten gehören, die am Ende des Kalten Krieges verfasst worden sind«, ³² so sind es doch gerade solche Herausforderungen und Ansprüche, die den Blick für die möglichen Gefährdungen unserer Selbstfindungsprozesse und Freiheiten zu schärfen vermögen.

Anmerkungen

- 1 Malte Schuchhardt, Gedanken zur Parzival-Epoche in der 11. Klasse, in: *Erziehungskunst* 68 (2002), S. 23–29; hier: S. 23. Eine mit großem Fleiß zusammengetragene und auf den Internetseiten des Hamburger Seminars für Waldorfpädagogik einzusehende »Kleine kommentierte Bibliografie zu Wolframs »Parzival« und seiner Behandlung im Deutschunterricht an Waldorfschulen« ist Frank Steinwachs zu verdanken.
- 2 Der gemeinte Vortrag datiert vom 26. März 1913 und ist wieder abgedruckt im Band 145 der Rudolf Steiner Gesamtausgabe (= Welche Bedeutung hat die okkulte Entwicklung des Menschen für seine Hüllen – physischen Leib, Ätherleib, Astralleib – und sein Selbst?). Er wird hier zitiert nach: R. Steiner, Soll ich meines Bruders Hüter sein? Amfortas und Parzival – Kain und Abel. Mit einer Einführung von U. Dietler, Dornach 2006, S. 11–34; hier S. 24, in »Unschuld getaucht« S. 22.
- 3 Schuchhardt, op. cit., S. 23.
- 4 Ebenda, S. 23f.
- 5 Max Wehrli, *Geschichte der deutschen Literatur vom frühen Mittelalter bis zum Ende des 16. Jahrhunderts*, Stuttgart 1980, S. 306f. (= *Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Bd. 1)
- 6 Parzival, 170–172; die oben in der Übersetzung von Dieter Kühn (Dieter Kühn, *Der Parzival des Wolfram von Eschenbach*, Frankfurt 2006, S. 456) wiedergegebenen Verse 170,16 und 170,17 überträgt Wolfgang Mohr: »Ihr dürft niemals schamlos sein./ Schamloser Mensch was taugt er doch?« Wolfram von Eschenbach, *Parzival. Eine Auswahl*. Nhd. Übersetzung von W. Mohr, hrsg. von W. Schafarschik, Stuttgart 2009, S. 51.
- 7 Heinrich Schirmer, *Bildekräfte der Dichtung. Zum Literaturunterricht der Oberstufe*, Stuttgart 1993, S. 176. (= *Menschenkunde und Erziehung*, Bd. 57)
- 8 Caroline von Heydebrands »Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule« wird hier zitiert nach: Schirmer, op. cit., S. 176f. Zum »Lehrplan« der Schulbewegung vgl. grundsätzlich: Christoph Gögelein, *Woher kommen die Lehr- und Lerninhalte der Waldorfschule?*, in: *Lehrerrundbrief* 71 (2001), S. 3–14.
- 9 Schirmer, op. cit., S. 183.
- 10 Ebenda, S. 184ff.
- 11 Ernest Wichner, *Herta Müllers Selbstverständnis*, in: *Text und Kritik* 155 (2002), S. 3–5; hier: S. 4.
- 12 Parzival, 1,20–25; Wolfgang Spiewok überträgt in seiner Prosaübersetzung: »Es ist wie der Spiegel und der Traum des Blinden, die ja nur ein flüchtiges,

- oberflächliches Bild geben, ohne greifbaren Gegenstand dahinter. Ihr trüber Schein ist unbeständig, und sie machen wirklich nur kurze Zeit Freude.« Wolfram von Eschenbach, Parzival. Mhd. Text nach der Ausgabe von Karl Lachmann, Übersetzung und Nachwort von W. Spiewok, Bd. 1: Buch 1 – 8, Stuttgart 2004, S. 7. Dass die interessanten Verse 3,15ff aus der sogenannten Frauenpassage seines Prologs Wolframs poetologische Überlegungen sinnvoll fortführen, hat Mireille Schnyder in einem auch für diese Arbeit anregenden Aufsatz gezeigt: Mireille Schnyder, Frau, Rubin und aventure. Zur Frauenpassage im Parzival-Prolog Wolframs von Eschenbach (2,23 – 3,24), in: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 72 (1998), S. 3 – 17.
- 13 Das sehr interessante und durchaus im Unterricht zu verwendende Gespräch findet sich im ersten Heft der von Wolfgang Müller herausgegebenen Online-Zeitschrift »glossen«. Es wurde hier abgerufen unter: <http://www2.dickinson.edu/glossen/heft1/hertainterview.html> (Zugriffsdatum: 25.7.2011)
 - 14 Ebenda. Wichtig für Herta Müllers Literaturverständnis ist auch ihre Zürcher Poetikvorlesung vom November 2007, in der sie von der Arbeit an ihrem großen Roman »Atemschaukel« berichtet: H. Müller, Gelber Mais und keine Zeit, in: Dies., Immer derselbe Schnee und immer derselbe Onkel, Frankfurt/M. 2013, S. 125 – 145.
 - 15 Philipp Müller, Fluchtlinien der erfundenen Wahrnehmung. Strategien der Überwachung und minoritäre Schreibformen in Herta Müllers Roman »Heute wär ich mir lieber nicht begegnet«, in: Text und Kritik, op. cit., S. 49 – 58, hier: S. 57.
 - 16 Ebenda
 - 17 Ebd., S. 57f. Das »dunkle Gedärm unter der Oberfläche« ist zitiert aus Herta Müllers Schrift »Der Teufel sitzt im Spiegel. Wie Wahrnehmung sich erfindet« (Berlin 1991). Philipp Müllers Verweis auf Kafkas »Bericht für eine Akademie« hebt offenbar auf die Assimilationsthematik dieser Erzählung ab.
 - 18 Die Gedichte Walthers von der Vogelweide. Hrsg. von Karl Lachmann. Dreizehnte, aufgrund der zehnten von Carl von Kraus bearb. Ausgabe neu hrsg. von Hugo Kuhn, Berlin 1965, S. 9.
 - 19 Herta Müller, Wenn wir schweigen, werden wir unangenehm – wenn wir reden, werden wir lächerlich. Kann Literatur Zeugnis ablegen?, in: Text und Kritik, op. cit., S. 6 – 17; hier: S. 15.
 - 20 Herta Müller, Heute wär ich mir lieber nicht begegnet, Frankfurt/M. 2011, S. 137.
 - 21 Ebenda, S. 237f.

22. Meiner noch im Banat geborenen Karlsruher Kollegin Dorothea Schmitz verdanke ich den Hinweis auf das »Heimatbuch der Gemeinde Deutsch-Sankt-Peter im Banat/Rumänien. Verfasst von Johann Becker, Leonhard Gitzing, Josef Franz Klepp und Georg Schmidt und hrsg. von der Heimatortsgemeinschaft Deutsch-Sankt-Peter« (Ertlingen 1991), das für eine Beschäftigung mit dem Selbstverständnis der Banater Schwaben sehr lehrreich ist und in dem sich neben informativen Karten etwa auch Abbildungen früher Ansiedlungspatente oder Verordnungen bezüglich der Abwanderung aus Nassau-Saarbrücken finden.
23. Herta Müller, Wenn wir schweigen, werden wir unangenehm – wenn wir reden, werden wir lächerlich., op. cit., S. 6.
24. Herta Müller, Niederungen. Prosa, Frankfurt/M. 2011, S. 18 – 21.
25. Zu Herta Müllers Einschätzung von Oskar Pastiors Informantentätigkeit für die Securitate – seine Lagererfahrungen stehen ja ebenso wie seine Homosexualität im Hintergrund ihrer »Atemschaukel« – siehe auch: Herta Müller, Aber immer geschwiegen. Oskar Pastior und »Stein Otto«, in: H. Müller, Immer derselbe Schnee, op. cit., S. 165 – 171.
26. Rudolf Steiner, Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben. Tb 604 (GA 305). 9. Vortrag vom 25. 8. 1922: Die Erziehung des Menschen im Reifealter und die Lebensbedingungen des Lehrers. Dornach 1990, S. 164 – 180; hier: S. 178. Zu einigen Schlüsselkompetenzen des Waldorflehrers vgl.: Hans Martin Henning, Lehrerkompetenzen im Bereich der Waldorfschule, in: Pädagogische Rundschau 66 (2012), S. 45 – 59.
27. E. M. Cioran, Lehre vom Zerfall. Essays, Übertragung von Paul Celan und Leonharda Gescher, Hamburg 1953, S. 7f.
28. Herta Müller, Wenn mein Körper mich im Stich lässt. Zum Tod des Schriftstellers E. M. Cioran, in: H. Müller, Immer derselbe Schnee, op. cit., S. 215 – 218; hier: S. 217. Zu Ciorans Sicht des nationalsozialistischen Deutschlands siehe jetzt auch: E. M. Cioran, Über Deutschland. Aufsätze aus den Jahren 1931 – 1937, übers. von Ferdinand Leopold, Frankfurt/M. 2011.
29. Herta Müller, So ein großer Körper und so ein kleiner Motor, in: H. Müller, Immer derselbe Schnee, op. cit., S. 84 – 95; hier: S. 90 – 93.
30. Diese Stelle aus einem Brief des russischen Philosophen und Literaturwissenschaftlers Grigorij Solomonowitsch Pomeranz aus dem Jahr 2002 zitiert Tim Neshitov in einem lesenswerten Artikel zu dem Russen: T. Neshitov, Masse und Macht. Warum ein sterbenskranker Philosoph als letzte moralische Autorität Rußlands gilt, in: Süddeutsche Zeitung, 16.11.2012, S. 12.

- 31 M. Michael Zech, Gibt es Alternativen zu Nischendasein, Anpassung und Durchschnittlichkeit? Ein undiplomatischer Beitrag zur Qualitätsproblematik in den Oberstufen der Waldorfschule, in: Lehrerrundbrief 97 (2012), S. 71–83; hier: S. 77 und 79. Aus dieser Perspektive gilt dann sicherlich auch, dass die Waldorfpädagogik eine Pädagogik zu sein hat, »die der Individuation dient und deshalb immer in ihren Zeitbedingungen realisiert werden muss«. Ebd., S. 83. Nur bleibt eben die Frage, welcher Individuation. Etwa der der »Schlauköpfe, Spitzbuben und Possenreißer«, denen Cioran in seiner oben angesprochenen »Genealogie des Fanatismus« bescheinigte, dass »ihnen keine einzige der großen Konvulsionen der Geschichte zur Last gelegt werden« könne. Oder vielleicht der der »Skeptiker, Müßiggänger und Ästheten«, die nach der Beobachtung Ciorans dem »Begeisterungsaussatz« des Fanatismus entgehen, »weil sie nichts anbieten, weil sie – wahre Wohltäter der Menschheit – die vorgefaßten Meinungen der Fanatiker zerstören, weil sie deren Wahn analysieren«. Cioran, op. cit., S. 8f.
- 32 Lennart Koch, »Macht nichts, macht nichts«. Herta Müllers Blick auf die Wende, in: Forum 12 (2005); hier abgerufen unter: http://usuaris.tinet.cat/asgc2/Forum_2005/Autors/Koch/koch04.html (Zugriffsdatum: 25. 7. 2011).

Christoph Wegener

Das sprachliche Kunstwerk – Entdeckendes Herangehen an Gedichte in der 9. Klasse

I.

Deutschunterricht, wie er oft nicht gelingt. Wer kennt nicht diese »Einladung« zu einer Auseinandersetzung mit einem literarischen Text:

Beschreibe Inhalt und Aufbau des Textes und zeige, wie formelle und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel die jeweilige Aussage stützen!

Was daraufhin von Schülern abgeliefert wird, hat sich häufig nicht von einer schematisch abhandelnden Bemühung gelöst, der man – wenn man achtsam hinhört beim Lesen – einen gewissen »Erledigungs-Unwillen« anmerken kann. Der Lehrer übrigens in nicht unähnlicher Lage: Statt Leser zu sein arbeitet er sich als Korrektor ab. Wie sollen sich die beiden begegnen? Wo bleibt bei dieser Kommunikation der Text? Die ganze Situation ist überaus künstlich und in ihrer Sinnhaftigkeit zu Recht hinterfragbar. Eine »Erlebnis Stagnation«, wie RÜDIGER IWAN es empfindet?¹

Damit ist das Dilemma des Interpretierens im Deutschunterricht angesprochen. In vielen Fällen bleibt es eine Zergliederungs-Operation, anhand derer die oben angedeuteten formalen (Strophen, Verse etc.) und sprachlich-stilistischen (Anaphern, Ellipsen, Chiasmen etc.) Auffälligkeiten nachgewiesen werden müssen.² Schließlich erhebt das Schulfach den Anspruch einer gewissen Wissenschaftlichkeit.

Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass auf diese Weise Erkenntnisse über das sprachliche Kunstwerk gewonnen werden können. Rein subjektivistisches Lesen vermag über ein äußerliches, triviales Verständnis kaum hinauszugelangen. Und so ist es berechtigte Zielsetzung, wenn entsprechend begabte Schüler Texte wie eine »Partitur« lesen. Aber die anderen? Wie kann es gelingen, Schülern eine angemessene Textbegegnung

zu ermöglichen im Sinne einer ideellen Kunsterkenntnis und literarischen Kompetenz?³

»Die Wissenschaft blickt durch die Sinnlichkeit auf die Idee, die Kunst erblickt die Idee in der Sinnlichkeit.« RUDOLF STEINER⁴

In der Didaktik des Literaturunterrichtes kennen wir die Herangehensweisen der »Interpretation« und der »Konkretisation«. Jene arbeitet Erkenntnisse heraus, diese bringt den Leser in den literarischen Prozess mit ein, indem etwa sogenannte »Leerstellen« gedanklich ausgefüllt werden, ein beim naiven Lesen oft unbewusst vollzogener Prozess. KASPAR SPINNER polarisiert die beiden Herangehensweisen in seinen »elf Aspekten literarischen Lernens« (2006) als »Wechselverhältnis zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung«, das in der schulischen »Lernprogression« zunehmend differenziert werde.⁵ Für die Methode der texterschließenden Konkretisation hat sich besonders HARALD FROMMER ausgesprochen. Sie »vermindere die Unbestimmtheit, individualisiere das Allgemeine, imaginiere das Unanschauliche«. Das »Werk« entstehe »in Wechselwirkung zwischen Text und Leser.«⁶ Im vorliegenden Aufsatz soll die »Mitte« zwischen diesen beiden Positionen an zwei Beispielen ausgelotet werden.

Was berührt dich an diesem Text? (Warum) Ist der Text gelungen?

Im Spannungsfeld dieser beiden Fragestellungen lebt die literarische Diskussion. Beide Fragestellungen sind für Schüler in dieser unvermittelten Form recht schwer; die eingangs zitierte Aufgabenstellung ist deshalb als eine methodische Hinführung zur zweiten, deskriptiven Text-Erörterung durchaus anzuerkennen. Und doch:

»Deutsch liegt mir eben nicht. Ich kann nun mal nichts mit Gedichten anfangen; wozu ist das nütze?«

Hier kommt zur methodisch-didaktischen noch die motivationale Komponente hinzu. Viele Jugendliche sind in gewisser Weise illiterat, sie lesen nicht, und wenn, dann eher »träumend« in Welten seitenstarker Roman-Erzählungen oft trivialer Art. Textaufmerksamkeit ist ihre Sache – in

diesem Lebensalter – nicht. Wie kann die extrinsische Entfremdung zu intrinsischem Interesse »erlöst« werden? Wir gehen bei diesem Gedanken von der Menschenerkenntnis aus, dass in jedem freien Menschen grundsätzlich für alle Tätigkeiten der tiefinnere Wunsch lebt, sie gerne und mit Selbstentfaltung zu tun. Dies meint RUDOLF STEINER, wenn er die Lehrerschaft der Waldorfschule eindringlich auf eine »lebendige Begrifflichkeit« und »phantasiefähige Durchdringung« aller Themen des Unterrichts hinweist.⁷ Im »Pädagogischen Jugendkurs« spricht er im Zusammenhang der Fragen, die die heutige (damalige) Jugend an die Schulen und Hochschulen stellt, von der »Phrase« einer materialistischen Wissenschaft, die sich in die Sackgasse der toten Begrifflichkeit verirrt hat. Waldorfpädagogik habe als zukunftsorientierte Kunst des »Aufweckens« zu wirken.⁸

In GOETHE'S »Wilhelm Meister« heißt es im dritten Kapitel der »Wanderjahre«:

»Sie sollen in kurzem erfahren, dass Aufbauen mehr belehrt als Einreißen, Verbinden mehr als Trennen, Totes beleben mehr als das Getötete noch weiter töten; kurz also, wollen Sie mein Schüler sein?«⁹

Wilhelm bejaht diese Frage und wird »Aspirant« eines ärztlichen Meisters, dessen Menschen- und Heilkunde nicht auf dem Sezieren des Toten basiert, sondern auf dem Verstehen der Gesetze des lebendigen Organismus. Bewunderung des menschlichen Körpers in seiner Sinnhaftigkeit als Antwort des Wissenden (nicht: Wissenschaftlers!) ist Grundlage dieser Heilkunst. Wir sprechen bei dieser Art der Herangehensweise an die Phänomene, die sich aus der Wahrnehmung ihrer lebendigen Gestik herleitet, von GOETHEANISMUS. Auf »Goethes Weltanschauung« hat RUDOLF STEINER seine Erkenntnistheorie gegründet. Sie klärt die Subjekt-Objekt-Frage in der Weise, dass den jeweiligen Welt-Phänomen durch das erkennende Subjekt eine entsprechende Erkenntnistätigkeit als kreativer Prozess entgegenwächst, in dem sich die Idee der Sache ausspricht. GOETHE'S Welt-Begegnung nennt STEINER dabei »einheitlich«. Sie sei

»... die denkbar vielseitigste. Sie geht von einem Zentrum aus, das in der einheitlichen Natur des Dichters gelegen ist, und kehrt immer jene Seite hervor, die der Natur des betrachteten Gegenstandes entspricht.«¹⁰

Man spürt hier etwas von dem, was ALBERT SCHWEITZER »Ehrfurcht vor dem Leben« nennt. Die Betrachtungsweise wird der Außenwelt nicht »einförmig« aufgezwungen (STEINER). Letzteres wäre nichts anderes als eine ideologische Manipulation, in seiner Höchstform eine ignorante Entfremdung, die STEINER in der materialistischen Wissenschaftlichkeit seiner Zeit wahrnahm.

Damit sind wir wieder beim Deutschunterricht, bei der methodisch-didaktischen Erörterung literarischer Texte:

»Hier kommt es in einem demokratisch ausgerichteten Lehrplan darauf an, die verfälschenden oder neutralisierenden Tendenzen des herkömmlichen Literaturunterrichts zu überwinden, indem die fortschrittlichen Ansätze und Impulse der Werke im Unterricht akzentuiert werden (z.B. durch exemplarisch angefügte Lernzielangaben und zusätzliche Interpretationshilfen). So darf die Thematik (...) bei der unterrichtlichen Besprechung nicht auf die vordergründige Liebesgeschichte (...) reduziert werden. Vielmehr sind die in diesem Zusammenhang dargestellten Episoden des Befreiungskampfes ins Zentrum der Diskussion zu rücken.«¹¹

Da ist's denn wieder, wie's der Lehrplan wollte ... Die lernziel-orientierte Interpretation lässt nicht einmal den Lehrer frei. Verbindliche Soll-Aussagen zeigen, wo es langgeht. Diese Art Literatur-Begegnung lehnen Schüler mit feinem Gespür ab. Und aus dem Protest, nicht aus den »braven« Erfüllungen kann ein lebendigerer Unterricht entstehen. Denn jener ist ein helfender Hinweis bei der Unterscheidung von lehrerzentriertem und schülerzentriertem Unterricht. Ihn ernstzunehmen kann zur »befreienden Verunsicherung« des Lehrers führen.

Nicht dass es keine fachlich »richtige« und »falsche« Text-Erörterung gäbe. Fehldeutungen sind möglich, und Aufgabe von Literaturunterricht ist hier durchaus Korrektur, Leitung, Förderung von Kompetenz. Ohne die Kenntnis poetologischer Gestaltungsmittel fällt die Würdigung ihrer Formen im sprachlichen Kunstwerk oberflächlicher oder beliebiger aus; die Kunstabsicht kann eher verkannt werden. Es geht im Deutschunterricht nicht um subjektivistische Reaktionen; das »wildanarchische Lesen« (FROMMER) ist nicht der Weisheit letzter Schluss. Ein herrlicher Anfang aber kann es sein.

II

Warum ist das Gedicht schön (gelingen, richtig, überzeugend ...)?

Im Folgenden soll ein Unterrichtsexperiment aus dem Deutschunterricht einer 9. Klasse vorgestellt werden, das sich dieser Frage nähert, ohne sie zu stellen. Leitende Gedanken waren dabei zum einen die der »literarischen Wertung«¹² eines sprachlichen Kunstwerks, zum anderen menschenkundliche Überlegungen. Es darf die Erwartung ausgesprochen werden, dass diese Stunde auch in anderen Klassen gelingen kann.

Bei den Texten handelt sich um drei Gedichte von BERTOLT BRECHT. Den SchülerInnen ihre situative Schönheit, kompositorische Ästhetik und humanistische Aussage zu erschließen war Ziel dieser ersten heranzuführenden Interpretationsübung.

DER RAUCH

Das kleine Haus unter Bäumen am See.
Vom Dach steigt Rauch.
Fehlte er
Wie trostlos dann wären
Haus, Bäume und See.

TANNEN

In der Frühe
Sind die Tannen kupfern.
So sah ich sie
Vor einem halben Jahrhundert
Vor zwei Weltkriegen
Mit jungen Augen.

RUDERN, GESPRÄCHE

Es ist Abend. Vorbei gleiten
Zwei Faltboote, darinnen
Zwei nackte junge Männer: Nebeneinander rudernd
Sprechen sie. Sprechend
Rudern sie nebeneinander.

Das Gedicht DER RAUCH wirkt zunächst – in der Statik des elliptischen ersten Verses – wie ein Idyll. Das Bild hat triviale Konnotationen. Aber bis zur aufzählenden Wiederholung im letzten Vers hat sich dieser Eindruck gewandelt. Der in seiner unerwarteten Form schwer zu erkennende Konditionalsatz des zentralen dritten Verses ist der Dreh- und Angelpunkt; hier kommt es zur nachdenklichen Erkenntnis im Sinne BRECHTS, betont noch durch die Inversion des Temporaladverbs »dann«, dass der Eindruck des ersten Verses eigentlich »trostlos« wäre, gäbe es nicht durch den »Rauch« den Hinweis auf die – unsichtbaren – Bewohner, die dieses Haus für den Betrachter (den Fremden) »tröstend« machen, Heimat oder Herberge andeutend.

Auch TANNEN ist ein kleines, äußerlich karges, scheinbar einfaches Gedicht. Hier ist die doppelte Lesart des dritten Verses von Bedeutung, die den Bogen der erzählten Zeit von fünfzig Jahren und den – nicht erzählten – Schreckensereignissen des 20. Jahrhunderts (»vor zwei Weltkriegen«) zum ähnlichen Wahrnehmungsmoment in der Jugend (»mit jungen Augen«) spannt. Die Tageszeit »In der Frühe« wird rückblickend auch zur biografischen Angabe der Lebenszeit.¹³

Ein typisch altersweiser BERT BRECHT gestaltet auch die kleine Beobachtung eines Abends am Fluss. Eine Feierabend- und Spaziergang-Situation. Ruhig fließen die Enjambements in den folgenden Vers. Inhaltlich ist das Gedicht RUDERN, GESPRÄCHE sehr einfach, eigentlich kaum der Beachtung wert, und doch ein Moment des Friedens. Warum das so ist, wird im chiasmischen »Abgesang« deutlich: Was wäre das »Rudern«, wenn das »Sprechen« fehlte. Die haiku-artige Wahrnehmung wird bei BRECHT zur »Lehre«, zum humanistischen Hinweis auf den Menschen, die »Freundlichkeit«, das Soziale.

Können diese »weisen« Gedichte SchülerInnen einer 9. Klasse erreichen? Die Handy- und Smartphone-Generation ist – bezüglich kurzer Texte – auf jeden Fall mit der Textsorte SMS bestens vertraut. In den Fachstunden tritt häufig ein hochkommunikatives Gruppenwesen entgegen, das der Lehrer geneigt ist, als Disziplinproblem zu deuten. Unterricht wird nicht selten zum Kampf um das Interesse am geplanten Thema. »Stille Lyrik« im Sinne der oben genannten Gedichte wird zur methodisch-didaktischen Herausforderung.

Hinzu kommt – was ein Widerspruch zu sein scheint zur permanenten Bereitschaft zum Dauerreden – das Phänomen des sogenannten »Sprachverlusts«¹⁴ in der Lebensphase der Pubertät. Der aktive Wortschatz ist geringer ausgeprägt als der passive. Die Entwicklungspsychologie weiß aufgrund entsprechender Hirnforschungen um den Synapsen-Umbau im jugendlichen Gehirn.¹⁵ RUDOLF STEINER spricht in diesem Zusammenhang von einer »Geburt« (des Empfindungsleibs), ein Bild, das die sich nun im dritten Jahrsiebt entfaltende Urteils- und Weltbegegnungs-Fähigkeit treffend charakterisiert. Es ist ein im Inneren idealistisches Lebensalter, das sich nach außen oft widerborstig und bisweilen scheinbar ignorant gibt. Gern gruppiert sich die Selbstorganisation als ungeordnet und chaotisch – im Jugendzimmer nicht anders als bei der erstaunlich schnell entstehenden »Zettelwirtschaft«. Hausaufgaben versinken in einem Bermuda-Dreieck des Vergessens. Urteile werden mit kraftvoller Überzeugung ausgesprochen; zugleich lebt seelisch ein empfindliches Gerechtigkeitsgefühl.

Nach WILHELM RAUTHE ist die Erfahrungsgeste von 15jährigen SchülerInnen einer 9. Klasse von »praktischer Urteilskraft« geprägt:

»Die wahre Praxis ist das verständnisvolle Umgehen mit einer Sache, indem alle ihre möglichen Beziehungen mit berücksichtigt werden, das Behandeln eines Teiles der Welt im Sinne des Weltzusammenhangs.«¹⁶

Diese Urteilskraft kann der Lehrer aktivieren. Rätsel-Aufgaben etwa kommen der inneren Fragehaltung entgegen, weil das Suchen und Finden von Lösungen als belebend und beruhigend erfahren werden; von der Bereitschaft sich zu vergessen und »Feuer zu fangen« darf bei Neuntklässlern noch ausgegangen werden. So »cool« sind sie noch nicht.

Methodisch-didaktisch ist es daher wichtig – anders als bisher der Klassenlehrer – mit seiner Lehrerpersönlichkeit hinter die Sache zurückzutreten. Nach der »geliebten Autorität« kommt es in der Oberstufe darauf an, durch Aufgabenstellungen entwicklungsfördernde Erlebnisse zu ermöglichen. Wenn diese »passen«, erfahren die jungen Menschen etwas von einer für sie noch nicht beschreibbaren pädagogischen Liebe: die Hingabe des Lehrers aus den Kräften seines Ichs.¹⁷ Sie ahnen seine »kommunikative« Planungs-Meditation, die ihnen die Freiheit intrinsischer Motivation eröffnet, durch die sie wachsen können.

Nun aber: Die drei BRECHT-Gedichte wurden den SchülerInnen in einem Tütchen (mit Gummiband umwickelt, durch Büroklammer gehalten ...) übergeben, und zwar in der Form, dass sie ungeordnet die einzelnen auseinandergeschnittenen Verse in der Hand hielten. Die jeweiligen Überschriften wurden nicht mitgeteilt. Die Aufgabenstellung – lapidar einfach:

Es sind drei Texte. Setzt sie jeweils richtig zusammen!

Interpretation ist bei diesem Verfahren nicht zerlegendes Erkennen, sondern erlebter, aktiver Erkenntnisprozess. Im kritischen Zusammensetzen ordnet sich mehr als nur ein vorliegender Text. Aber dieser belohnt nach getaner Bemühung mit der Wahrnehmung einer ästhetischen Form, die zugleich das Rätsel löst. Zunächst aber gibt es Reaktionen (»Urteile«):

Was soll denn das? Zettel? Können Sie es uns nicht gleich in der richtigen Form geben? Etc.

Natürlich versuchen sie das »alte Spiel« (»Lehrer sag, wo es langgeht.«). Aber der Lehrer scheint nicht recht zu verstehen, zumindest tut er so, und beharrt ohne weitere Erläuterung auf der Anweisung; also bleibt die »Zettelaufgabe« unausweichlich. Im Protest wird schon erstes Interesse lebendig.

Schnell entstehen »Beratungs-Teams«. Manche Schüler arbeiten still, breiten die Zettel vor sich aus. Anderen ist eine gewisse Ratlosigkeit anzusehen, wie sie vor einem Entschluss erlebt werden kann. Sie werden »Start-hilfen« brauchen. Und dann:

Ey, die sind ja nackt! Hier: »Zwei nackte junge Männer« steht da. Sind die etwa schwul? Und sowas sollen wir bearbeiten? Das können Sie von mir nicht erwarten!

Hereingerufene Kommentare, die Aufmerksamkeit erwecken (sollen). Entsprechende Reaktionen, aber nun suchen alle die ominösen Verse. Tatsächlich:

Zwei nackte junge Männer: nebeneinander rudern

Was machen die denn? Textgruppen entstehen: hier, noch einmal »ru-
dern«, und dann gibt es »zwei Faltboote«. Und einen »See«. Klar, da ru-
dern die – auf dem See. Jemand ordnet den beiden Faltbootfahrern den
Vers »So sah ich sie« zu. Woanders liegen bereits Vers 1 und Vers 5 des
RAUCH-Gedichts nebeneinander. Plötzlich auch: »Vom Dach steigt
Rauch.« Doch, das gibt Sinn.

Der Lehrer geht etwas in der Klasse herum. Eine gute Übung des
Nicht-Tuns (LAOTSE): Irrtümern gelassen zusehen. Wie im Kunst- und
Handwerksunterricht ergeben sich hier und dort auch kleine Beratungs-
und Hinweise-Gespräche. Mehr und mehr werden Textgruppierungen
sichtbar, die Gedichte gewinnen an Gestalt, werden lebendig. Sportlicher
Ehrgeiz will wissen, ob es so schon »richtig« ist.
Was sich hier ereignet, ist – im Sinne FRIEDRICH SCHILLERS – die Begeg-
nung des »Stofftriebes« mit dem »Formtrieb«.

»Der Gegenstand des sinnlichen Triebes, in einem allgemeinen Begriff
ausgedrückt, heißt Leben in weitester Bedeutung. (...) Der Gegenstand
des Formtriebes, in einem allgemeinen Begriff ausgedrückt, heißt Gestalt. (...) Der Gegenstand des Spieltriebs, in einem allgemeinen Schema
vorgestellt, wird also lebende Gestalt heißen können; ein Begriff, der
allen ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen und mit einem
Worte dem, was man in weitester Bedeutung *Schönheit* nennt, zur Be-
zeichnung dient.«¹⁸

Erkenntnistheoretisch betrachtet vollziehen die Schüler auf dem Weg zum
»Begriff« – der Wahrnehmung der Form des Kunstwerks – den Vorgang
des »Schließens« und »Urteilens«. Sie tun es, indem sie in der Sache auf-
gehen.

Es ist egal, ob das Ergebnis – die Rekonstruktion dreier Gedichte – auf
eigenem Erfolg erwuchs oder ob es schließlich aus der Mitteilung (teil-)
übernommen wurde – die Aufmerksamkeit auf die Texte und ihre Kompo-
sition ist geweckt worden; in einer Waldorfklassse darf die Aneignung des
Verständnisses begabungsmäßig individuell sein. Wichtig ist, dass dieser
erste Schritt nun »durch die Nacht« gehen kann. Denn in der nächsten
Fachstunde soll es weitergehen.

Nun folgen Aufgabenstellungen, listigerweise »wahlweise« jeweils nur für ein Gedicht – ein höchster Anreiz für die motivierten SchülerInnen bzw. Teams! – und mit der Anmerkung verbunden, dass die erste Aufgabe zwar anspruchsvoll, aber leichter als die zweite sei. Auf die Bestätigung dieser Behauptung muss man nicht lange warten; somit besteht ein schönes Vertrauen hinsichtlich des Leistungsniveaus. Die Aufgabenstellungen:

DER RAUCH

- 1. Warum heißt das Gedicht DER RAUCH?**
- 2. Erläutere die Verszeile 3 a) grammatisch und b) inhaltlich!**

TANNEN

- 1. Wie alt ist das »lyrische Ich«?**
- 2. Erläutere Vers 1 (»In der Frühe«) in doppelter Weise!**

RUDERN, GESPRÄCHE

- 1. Gib dem Gedicht einen Titel!**
- 2. Erläutere die Wirkung und die Form der Wiederholungen!**

Damit ist genügend »Stoff« für textintensive Unterrichtsgespräche – situativ, kompositorisch, humanistisch – gegeben. Bewusst sind – für eine 9. Klasse – die Anweisungen noch lenkend formuliert. Indem sie geklärt werden, wird in der Anwendung manches aus dem Deutschunterricht wiederholt (Konditionalsatz); der beobachtende Blick (Zeitspanne, Stilform Chiasmus) und das charakterisierende Urteil (Titel-Kommentar) werden geschult.

(In der Folgestunde wurde dann das BRECHTSche Gedicht »Erinnerung an die Marie A.«¹⁹ als Prosatext diktiert. Nach ERIKA ESSEN erschließt sich das handschriftlich geschriebene Gedicht im Sinne eines »nachgestaltenden Verständnisses« als »stille Gedichtbetrachtung«.²⁰ Die jeweiligen Versenden waren nun zu suchen (man braucht in dieser Altersstufe immer ein aktivierendes Element!); Metrik und Metaphorik zu erkennen – was auf der Basis der Überlegungen zu den drei vorangegangenen Gedichten nun nicht mehr ungewohnt war. Zudem eröffnete die Vorstellung des Liebespaars (Wie muss man sich die beiden vorstellen, wenn es in Vers 1,8 heißt »als ich aufsaß«?) auch ein vorsichtiges Ansprechen des Themas »Liebe«.)

III

Die Methode des »verfremdeten, entdeckenden Lesens«, das die SchülerInnen zu »kreativer Analyse« ermuntert, ist vielfältig anwendbar. Sie aktiviert auch den Lehrer zu entsprechenden Planungsideen. Der vorliegende Aufsatz hat zum Ziel, in dieser Richtung anzuregen.

In einem zweiten Beispiel sei daher noch eine Anwendung beschrieben, die in der sogenannten »Goethe-Schiller-Epoche« in einer 9. Klasse durchgeführt wurde. Es geht um das GOETHE-Gedicht »Willkommen und Abschied«.

Biografisches – ein wichtiges menschenkundliches Moment in dieser »klassischen« Waldorf-Epoche – aus GOETHES Leben (SCHILLER ist hier noch im »Wartestand«) hat in die Straßburger Studientage 1770/71 geführt; die Sesenheim-Liebe zu FRIEDERIKE BRION lebt im elsässischen Sommer vor den SchülerInnen auf. Aber auch der Straßburger Bekanntenkreis – JOHANN GOTTFRIED HERDER, HEINRICH JUNG-STILLING, HEINRICH LEOPOLD WAGNER, JOHANN DANIEL SALZMANN, JAKOB MICHAEL REINHOLD LENZ u. a. – wird lebendig: die jungen »Stürmer und Dränger«, ihr künstlerischer Avantgardismus und die sozialen Themen ihrer Stücke und Balladen. In diesem Zusammenhang ist es eine lohnenswerte biografische Erweiterung der Epoche, auch das Leben und Werk des baltischen Dichters JAKOB MICHAEL REINHOLD LENZ zu besprechen. GEORG BÜCHNER gibt einen Eindruck dieses psychisch erkrankten genialen Menschen in seiner Novelle »Lenz«; NIKOLAI KARAMSin zeichnet den »Unglücklichen« kurz vor seinem Tod in Moskau mit den liebenden Augen seiner russischen Freunde.²¹ Die Bedeutung seiner mutigen sozialkritischen Dramen erkennt BERT BRECHT in seiner Bearbeitung des »Hofmeisters«. Wenn in der dritten Szene des ersten Aktes der Hauslehrer (»Hofmeister«) Läufer in die Standesschranken gewiesen wird – nachdem er zuvor in der Illusion der Gleichberechtigung mit seiner Arbeitgeberin »parliert« hatte – , wissen Neuntklässler sehr genau, wie sich das anfühlt:

Graf:

Wie ich Ihnen sage, gnädige Frau, in Petersburg hab ich einen Beluzzi gesehn, der ihm vorzuziehen war; aber dieser hat eine

Leichtigkeit in seinen Füßen, so etwas Freies, Göttlichnachlässiges
in seiner Stellung, in seinen Armen, in seinen Wendungen - -

Läufer:

Auf dem Kochischen Theater ward er ausgepiffen, als er sich das
letztmal sehen ließ.

Majorin:

Merk Er sich, mein Freund! dass Domestiken in Gesellschaften
von Standespersonen nicht mitreden. Geh Er auf Sein Zimmer.
Wer hat Ihn gefragt?

(Läufer tritt einige Schritte zurück.)

*Hallo, was war das jetzt? Tickt die Alte noch richtig? Eben hat sie noch
mit mir normal geredet und mir ihre hässliche Stimme vorgesungen
– und jetzt, wo dieser Herr Graf reinkommt, muss ich aufs Zimmer
gehen. Dieser Hohlkopf hat doch keine Ahnung von Tänzern, aber ich
fliege raus. So ist das hier also. Aber ich muss hier mein Geld verdienen
und schweigen. Sollen die doch ersticken an ihrer Standes-Arroganz!*

Die Schüleraufgabe – Läuffers Gedanken – hatte der »Leerstelle« gegolten,
die das Stück nicht ausformuliert.

Nun gehörte dieser LENZ auch zum Bekanntenkreis GOETHE – von
Freundschaft zu reden, wäre problematisch; hier ging es eher um Annähe-
rung und Ablehnung, ein für LENZ durchaus tragisches Erlebnis. GOETHE
notiert:

»Seltsamstes und indefinibelstes Individuum. Neben seinem Talent, das
von einer genialen aber barocken Ansicht der Welt zeugte, hatte er ein
Travers, das darin bestand, alles, auch das Simpelste, durch Intrige zu
tun, dergestalt, dass er sich Verhältnisse erst als Missverhältnisse vorstellte
(...) um aus nichts etwas zu machen. (...) Wobei ihm in Absicht auf
Beurteilung und Imputation immer seine Halbnarrheit, ein gewisser von
jedermann anerkannter, bedauerter, ja geliebter Wahnsinn zustatten kam

...

Ich lernte ihn erst gegen das Ende meines Straßburger Aufenthalts kennen. (...) Klein, aber nett von Gestalt, ein allerliebstes Köpfchen, dessen zierlicher Form niedliche etwas abgestumpfte Züge vollkommen entsprechen: blaue Augen, blonde Haare, kurz ein Persönchen, wie mir unter nordischen Jünglingen von Zeit zu Zeit eines begegnet ist (...) Kleinere Gedichte, besonders seine eigenen, las er sehr gut vor, und schrieb eine fließende Hand. Für seine Sinnesart wüsste ich nur das englische Wort whimsical, welches, wie das Wörterbuch ausweist, gar manche Seltsamkeiten in einem Begriff zusammenfasst.«²²

Interessant die Frage im Unterricht, ob man sich diesen Menschen als Freund in der Clique vorstellen könnte. Auch diese Thematik berührt Neuntklässler intensiv. Von Ablehnung bis zu feiner Differenzierung, geprägt vom Mut zu Toleranz und einer gewissen Offenheit («... ist doch ein interessanter Typ...») kann die Spannbreite der Schülerkommentare gehen, wobei Mädchen etwas eher zur Zustimmung neigen.

Dieser LENZ hat sich ebenfalls um FRIEDERIKE bemüht, wie GOETHE berichtet, ein merkwürdiges, verunglücktes Nachfolge-Unterfangen. Das GOETHE-Gedicht »Es schlug mein Herz, geschwind zu Pferde!« scheint er gekannt zu haben, womöglich in seiner ersten Fassung, in der der zweite Vers noch martialisch tönnte: »Und fort, wild wie ein Held zur Schlacht!« Ein Hinweis auf den »Reiter Goethe« findet sich unter seinen Gedichten:

Wo, du Reuter,
Meinst du hin?
Kannst du wännen
Wer ich bin?
Leis umfaß ich
Dich als Geist,
den dein Trauren
Von sich weist.
Sei zufrieden,
Goethe mein!
Wisse, jetzt erst
Bin ich dein;
Dein auf ewig,

**Hier und dort –
Also wein mich
Nicht mehr fort.**

Der Schritt von der biografischen Anteilnahme zur Textbearbeitung – und in der 9. Klasse soll es immer auch um Werk-Wahrnehmung gehen – geht nun von der »Annahme« aus, dass dieser LENZ sich auch in das Gedicht »Willkommen und Abschied« irgendwie »hineingedrängt« hat. Dies wird den SchülerInnen angekündigt mit der detektivischen Aufforderung:

Wo ist LENZ? Welche Stellen des Gedichts sind nicht von GOETHE?

Die Aufgabe wirkt zunächst nicht einfach, denn alle Strophen – aus methodischen Gründen wurde der Text in Vierzeilern gegeben – sind im gleichen jambischen Metrum geschrieben. Aber dann fällt doch auf, dass zwei unterschiedliche Zeiten benutzt werden, dass eine Ich-Du-Beziehung neben einer reinen Du-Beschreibung steht, überhaupt: da scheinen zwei recht verschiedene Frauen beschrieben zu sein. Beobachtungen gruppieren sich zu synoptischen Spalten:

(GOETHE)

rosenfarben
süßer Blick
liebliches Gesicht
Zärtlichkeit
schmerzerfülltes Auge
nasser Blick
Blick zur Erde

(LENZ)

freudelachend
blühende Lust
Amazonenkleid
Mut, Stolz und Drang der Brust
fliegende Locken
Elfenbein-Schultern
(koketter) Seitenblick

Gefunden! Man las zunächst so einfach hin, und nichts zu bemerken war der Sinn ... Nun ist unversehens aus naivem Lesen eine erkenntniskritische Wahrnehmung – die Grundhaltung allen Interpretierens – geworden.

Im textvergleichenden Gespräch können die SchülerInnen unbefangener die dichterische Besonderheit des GOETHE-Gedichts beschreiben und in der Abgrenzung von pathetischen spätbarocken Sprachbildern – zu erinnern: auch GOETHE war ihnen im ersten Entwurf (»wild wie ein Held zur Schlacht!«) noch nicht ganz entronnen – eine Qualitätsempfindung für eine von der individuellen Persönlichkeit beseelte Literatur entwickeln.

Es schlug mein Herz, geschwind zu Pferde!

Es war getan fast eh gedacht.

Der Abend wiegte schon die Erde
Und an den Bergen hing die Nacht.

Schon stand im Nebelkleid die Eiche,

Ein aufgetürmter Riese, da,
Wo Finsternis aus dem Gesträuche
Mit hundert schwarzen Augen sah.

Der Mond von einem Wolkenhügel

Sah kläglich aus dem Duft hervor.
Die Winde schwangen leise Flügel,
Umsausten schauerlich mein Ohr.

Die Nacht schuf tausend Ungeheuer,
Doch frisch und fröhlich war mein Mut:

In meinen Adern welches Feuer!
In meinem Herzen welche Glut!

Aus ihren Augen lacht die Freude,
Auf ihren Lippen blüht die Lust,
Und unterm Amazonenkleide
Hebt Mut und Stolz und Drang die Brust.

Doch unter Locken, welche fliegen
Um ihrer Schulter Elfenbein,
Verrät ein Seitenblick beim Siegen
Den schönen Wunsch, besiegt zu sein.

Dich sah ich, und die milde Freude
Floß von dem süßen Blick auf mich:
Ganz war mein Herz an deiner Seite
Und jeder Atemzug für dich.

Ein rosenfarbnes Frühlingswetter
Umgab das liebliche Gesicht.
Und Zärtlichkeit für mich – ihr Götter!
Ich hofft es, ich verdient es nicht!

Doch ach, schon mit der Morgensonne
Verengt der Abschied mir das Herz:
In deinen Küssen welche Wonne!
In deinem Auge welcher Schmerz!

Ich ging, du standst und sahst zur Erden
Und sahst mir nach mit nassem Blick:
Und doch welch Glück geliebt zu werden!
Und lieben, Götter, welch ein Glück!

Anmerkungen

- 1 Rüdiger Iwan, Ansätze zur Entwicklung einer neuen Oberstufengestalt. Projektarbeit und Prüfungen im Spannungsfeld von Schule und Arbeitswelt, VFG Stuttgart 2003, S. 10.
- 2 Kaspar Spinner (Praxis Deutsch 2006): »Wenn die Analyse zur bloß formalen Bestimmung etwa von Reimschemata degeneriert und sich von der Klangerfahrung abkoppelt, kann von sinnvollem literarischem Lernen nicht mehr die Rede sein. (...) Immer noch ist es so, dass vielen Schülerinnen und Schülern durch den Unterricht die Freude an der Literatur ausgetrieben wird.«
- 3 Vereinbarung der KMK vom 4. 12. 2003 zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss.
- 4 Rudolf Steiner, Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller, GA 2, Kapitel G. 21. Erkennen und künstlerisches Schaffen, 1886.

- 5 Kaspar Spinner, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch (2006), S. 8.
- 6 Harald Frommer, Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (= Deutschunterricht konkret), Hannover 1988, S. 16.
- 7 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde, 14. Vortrag, GA 293, Stuttgart 1919.
- 8 Rudolf Steiner, Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation, Pädagogischer Jugendkurs, 1. und 2. Vortrag, GA 217, Stuttgart 1922.
- 9 Johann Wolfgang Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, 3. Buch, 3. Kapitel.
- 10 Rudolf Steiner, Grundlinien a.a.O., Kapitel A.1. Ausgangsfragen.
- 11 Juliane Eckhardt, Die Werke Wilhelm Raabes im Literaturunterricht (= Der Deutschunterricht 57, 1981, S. 33), zit. nach Harald Frommer, a.a.O., S. 7f.
- 12 Jochen Schulte-Sasse (Literarische Wertung, Stuttgart 1976) grenzt die »kontemplative und besonnene objektbezogene Haltung des künstlerischen Genusses« von der »zuständlichen, stimmungsetragenen und auf das Ich bezogenen Haltung des Kitschgenusses« ab.
- 13 Ähnlich strukturiert – geeignet allerdings eher für SchülerInnen der Klasse 10, etwa anlässlich der Poetik-Epoche – ist das Gedicht »Die Leuchttürme« von Georg von der Vring:

Der weiße Leuchtturm und der in Rot,
 Und lauter Grün überm Inselkreis,
 Und nah bei der Insel zwei Knaben im Boot;//
 Geglitzer der Wellen, das Segel rauscht leis,
 Am Segel erscheint der Leuchtturm in Rot
 Und, nicht zu vergessen, der andre in Weiß.//
 Und nicht zu vergessen: die Knaben im Boot –
 Lieber, beließ dir der flandrische Tod
 Den roten Leuchtturm und den in Weiß?//
 Dies fragt der zweite der Knaben, ein Greis.
- 14 Erhard Fucke, Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Zur Lehrplankonzeption der Klassen 6 bis 10 an Waldorfschulen, VFG Stuttgart 1991, S. 200.
- 15 Tilman Wolf, Baustelle Gehirn. Warum Teenager so merkwürdig sind, WDR (= Quarks & Co.) 2008.
- 16 Wilhelm Rauthe, Stufen der Urteilskraft, in: Zur Menschenkunde der Oberstufe. Gesammelte Aufsätze, hrsg. von der Pädagogischen Forschungsstelle beim BdFWS, Stuttgart 1981, S. 73–79.

- 17 Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs, 2. Vortrag, GA 317, macht auf das »pädagogische Gesetz« aufmerksam, wonach stets das »nächst höhere Glied der menschlichen Wesenheit wirksam« auf die Entwicklung des darunter liegenden ist. Insofern sind die Ich-Kräfte des Oberstufenlehrers im Unterrichten des 3. Jahrsiebs – »Geburt des Empfindungsleibs«– aufgerufen.
- 18 Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1793), in: Die Horen 1795, 15. Brief.
- 19 Bertolt Brecht, Erinnerung an die Marie A.; zum besseren Nachvollzug hier als Zitat die erste Strophe:
An jenem Tag im blauen Mond September
Still unter einem jungen Pflaumenbaum
Da hielt ich sie, die stille bleiche Liebe
In meinem Arm wie einen holden Traum.
Und über uns im schönen Sommerhimmel
War eine Wolke, die ich lange sah
Sie war sehr weiß und ungeheuer oben
Und als ich auf sah, war sie nimmer da.
- 20 Erika Essen, Methodik des Deutschunterrichts, Heidelberg 1972, S. 279f.
- 21 Nikolai Karamsin, Briefe eines russischen Reisenden (1792 ff.) in: Rosalinde Gothe, Einleitung zur Werkausgabe in einem Band, Berlin, Weimar 1975, S. XXVI f.
- 22 Johann Wolfgang Goethe, in: Biografische Einzelheiten und Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit, zit. nach Wilhelm Oeftering/ Georg Richter, Mit Goethe am Oberrhein, Karlsruhe 1981, S. 89 und 92f.

Frank Steinwachs

Rudolf Steiner und der Gral – Ich-Suche oder »Blut-und-Boden-Ideologie«?

Dass der Gral nichts mit Literaturwissenschaft zu tun haben muss und die Literaturwissenschaft nichts mit dem Gral, hat der Altgermanist Joachim Bumke 1971 in seiner Bibliografie zu Wolframs »Parzival« anhand des Werkes »*Der Hüter des Grals*« von Rudolf Meyer diplomatisch formuliert, einige Schlagworte aus dem Text erwähnt und als nicht weiter relevant für die Mediävistik eingestuft – aus seiner Perspektive sinnvoll und durchaus nachvollziehbar. Anders aber sein Kollege Volker Mertens: Dieser hat es in seinem Buch »*Der Gral, Mythos und Literatur*« geschafft, Rudolf Steiners Gralsidee auf zwei Seiten prägnant und transparent zusammenzufassen – aber nicht hinsichtlich der Literaturwissenschaft, sondern mit Blick auf die Rezeption der Gralthematik im frühen 20. Jahrhundert. Er hat sie damit für die Mediävistik greifbar und über die Grenzen, den zunehmend enger werdenden Horizont der akademischen Spezialisierung hinaus bewusst gemacht.

Die Gralssuche ist – anders als die wissenschaftliche Behandlung der einschlägigen Werke – natürlich keine literatur- oder kulturwissenschaftliche Aufgabe – es sei denn, wissenschaftliches Arbeiten wird ehrlicherweise auch als biografischer Prozess verstanden –, sondern eine sehr individuelle Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich. Und so könnte eine Essenz lauten: Der Gral als »*Wege zu sich selbst*«. Dass innerhalb der anthroposophischen Gralsexegese auch heute noch die »*Anthroposophie als Gralswissenschaft*« (Friedrich Husemann) oder »*Grals-Initiation*« (Klaus J. Bracker) verstanden werden kann, liegt also nicht nur nahe, sondern auch in der Natur der Sache. Sieht man einmal von dem für Außenstehende vielleicht ungewohnten Sprachduktus ab und schaut auf Ursprung und Tradition des Grals-Mythos und Gralsgedanken, der unausgesprochen mit Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit eine radikale Modernisierung erfuhr, und blickt man auf die Möglichkeiten, den als Gralssuche bezeichneten

Selbstwertungsprozess in Form einer individuellen Suche, Entwicklung oder Selbstschulung zu verstehen, scheint ein Verständnis für die anthroposophische Perspektive auf den Gral in greifbarer Nähe. Hinzu kommt: Das Thema Selbstwertung und Bewusstsein ist heute aktueller denn je. Die allgemein postulierte individuelle Freiheit verschleiert die liberalistische Ökonomisierung des Individuums und seine Inbesitznahme und Fremdbestimmung durch äußere Interessen deutlich stärker als früher die gewalttätige und weltanschauliche Usurpation der Individualität im Gegeneinander von Staaten und Ideologien. Das Ende dieser Epoche hatte das Potential, an einem »*DURCH EINANDER*« (Andreas Laudert) der Einzelnen zu arbeiten und dem neuzeitlichen Utilitarismus eine Absage zu erteilen. Aufrichtige Versuche, den Zeitproblemen individuell zu begegnen, könnten zu einer schmerzhaften, aber wirksamen Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit sich selbst und dem anderen werden.

Dass dieser zutiefst auf das Individuelle bezogene Gedanke eine völkisch-rassistische Gedankenbasis haben soll, mag konsternieren. Dass Rudolf Steiner in solchen Anregungen zum Gral eine Blut-und-Boden-Mystik vertrete, die sprachlich und gedanklich Alfred Rosenberg in kaum etwas nachstehe und solche Aussagen in einer Doktorarbeit zu finden sind, wird beschämen. Dass dieser Vorwurf unausgesprochen als Argument für den gesellschaftsgefährdenden Charakter des Deutschunterrichtes an Waldorfschulen herangezogen wird – allein deshalb, weil Wolframs »Parzival« dort auf dem Lehrplan steht und die Waldorfschule von Rudolf Steiner geprägt wurde –, verstört endgültig. Diese Vorwürfe kommen von Sandra Franz, die 2009 eine Dissertation mit dem Titel »*Die Religion des Gral*« vorgelegt hat und darin die Anthroposophie als protopostfaschistische Gruppierung denunziert, die sich noch immer mit der Gralthematik auseinandersetzt. Die Autorin konzentriert sich auf das Wirken Rudolf Steiners im 19. und 20. Jahrhundert sowie seine Rezeption heute. Im Brustton der Überzeugung, dass ihre vermeintlichen Forschungsergebnisse eine kritische Diskussion über die völkisch-rassistischen Grundlagen der Anthroposophie in Gang bringen können und vor dieser offenbar subversiven Bewegung (bes. S. 298 f. und Anm. 3 56) warnen werden, hat sie diese Studie verfasst.

Christoph Lindenberg hat in seiner Rezension zu Trevor Ravenscrafts »*Die Heilige Lanze*« vollkommen richtig geschrieben, dass jede Aufmerksamkeit für dieses prekäre Buch zu viel wäre, da es aber genuin anthroposophische Inhalte sowie in Person insbesondere Walter Johannes Stein thematisiere, sei eine Reaktion unausweichlich. Ähnlich erging es mir in der Auseinandersetzung mit dem Buch von Sandra Franz. Der Unterschied besteht nur darin, dass eine Promotionsschrift im renommierten und verdienstvollen »Wochenschauverlag« erst einmal nicht als abseitige Meinung aufgenommen wird, sondern eine diskursfähige und zitierfähige Publikation darstellt. Und das macht eine Reaktion notwendig, eine Reaktion auf das handwerklich und methodisch problematische, inhaltlich und sprachlich manipulative und phasenweise auch groteske Kapitel »*Die völkisch-okkultistischen Gruppen*« und den Abschnitt »*Die Anthroposophen*« fast unumgänglich.

Eine Hauptthese von Sandra Franz besagt, dass jede Art spirituellen Denkens oder die Integration spiritueller Themen eine Form von »*esoterischen Reduktionismus*« darstelle und damit ein »*fundamentales Glaubenssystem*« sei (S. 291 f.). Jedwede Spiritualität wird durch die Autorin per se als Macht- und Herrschaftsmittel klassifiziert und funktional einem manipulativen Denken zugewiesen. Aus dieser Warte versteht sie – im Gegensatz zur aktuellen Forschungsmeinung – Bezugnahmen auf Mythen oder die Integration unterschiedlicher religiöser Strömungen in das eigene Denken ausnahmslos als Synkretismus, also als eine willkürliche Vermischung verschiedener Religionen und die Erhebung des Konstruktes zu einem religiös-ideologischen Konzept. Vor diesem Hintergrund wird Rudolf Steiner uneingeschränkt als pseudo-okkulter und charismatischer Konstrukteur und seine »*Anhänger*« (S. 299) als ideologisch gefestigte Epigonen dargestellt. Ihr persönliches Ziel sei, wie sie auf S. 298 f. ausführt, ihren Beitrag zu Aufklärung und Diskussion über »*völkisch-rassistische(r) Elemente*« der Anthroposophie als die »*ökonomisch erfolgreichste Form, alternativer Religion des Jahrhunderts*« zu leisten. Was methodisch und inhaltlich darunter zu verstehen ist, deuten diese Zitate bereits an: Über Schlagworte hinaus wird kaum Substantielles zur Begründung ihrer Thesen angeboten und die Ausführungen leiden unter sehr schwachen Literatur-, Begriffs- und Sachkenntnissen. Dass wesentliche Werke zur theoretischen und

praktischen Einbindung anthroposophischer Impulse in Landwirtschaft, Medizin u. a. nicht integriert wurden, mag der Spezifizierung ihrer Arbeit geschuldet sein. Dass Sandra Franz maßgebliche Werke zur Anthroposophie aber ebenso ausblendet wie solche zur Gralsforschung und überhaupt nichts zur Programmatik der Waldorfpädagogik von pädagogischer Seite in ihre Analyse einbezieht und überhaupt nichts aus den letzten 10 Jahren, macht das Problem ihrer Arbeit evident.

Sandra Franz schießt sich in ihren Darstellungen beispielsweise auf einige Ausführungen Rudolf Steiners ein, die sich konkret auf das Blut beziehen, hinsichtlich des Themas aber kaum nachvollziehbar und inhaltlich falsch dargestellt sind. Es ist ja durchaus richtig, dass Rudolf Steiner das (ätherische) Blut mit dem Gralsgedanken verknüpft, aber er sagt tatsächlich, dass alle biologischen Unterschiede der Menschen durch das oben erwähnte Golgathamysterium, der Kreuzigung Christi, tatsächlich aufgehoben, also obsolet seien und das Individuum seitdem frei von biologischen Determinationen wäre. Dies macht deutlich, dass ein biologistisches Denken nicht mit dem Gralsthema im Zusammenhang steht und stehen kann. Im Gegenteil: Das ätherische Blut wird von Rudolf Steiner als Träger der göttlichen und seit der Kreuzigung genuin menschlichen Individualität verstanden. Der von Sandra Franz offensichtlich nicht verstandene Ausdruck »*Mysterien des Blutes*« (S. 294 f.) bezeichnet die Emanation des göttlichen Geistes im Sterben des Christus während der Kreuzigung im Sinne eines Mysteriums. Sie aber sieht – losgelöst von allen hermeneutischen Regeln und dem theologischen Konnex der dargestellten Situation – in dieser Aussage eine entlarvende Übereinstimmung von Rudolf Steiners Denken mit dem des NS-Ideologen Alfred Rosenberg, denn die Worte seien seiner Blut- und Bodenmystik ja sehr ähnlich. Eine solche den Sinn pervertierende Analogisierung ist symptomatisch für die fachlichen und begrifflichen Mängel der beiden Kapitel zur Anthroposophie. Dass im letzten Abschnitt zu Rudolf Steiner allerdings zu lesen ist, dass er keine »*radikale völkische Rhetorik*« (S. 298) anwendet, macht die Hilflosigkeit ihrer Argumentation umso deutlicher: Rudolf Steiner wird als Rassist eingestuft und scheint – warum auch immer – trotz gegenteiliger Ergebnisse der eigenen Arbeit als solcher erscheinen zu müssen. Des Weiteren werden die, zugegebenermaßen für nicht mit der Anthroposophie vertraute Menschen durchaus

verwirrenden, Termini oft falsch verwendet (u. a. S. 281 und Anm. 235), anthroposophische Autoren nur angeführt, wenn sie das evozierte Negativbild in einzelnen Satzphrasen zu bedienen scheinen, andere Autoren nur, wenn sie Kritisches zur Anthroposophie zu sagen haben. Interessant ist beispielsweise ihr Umgang mit einer Veröffentlichung von Bernhard Grom (S. 279), der sich als Religionspsychologe zwar kritisch äußert, was sie dann auch zitiert, zwei Seiten später aber ihren Hauptthesen widerspricht, was sie dann lieber weglässt.

Als exemplarisches Beispiel der anthroposophischen Gralsexegese durch »*seine Anhänger*«, also denen von Rudolf Steiner, wird im Folgenden Max Seiling (1852–1928) angeführt. Wer ihn nicht kennt, hat hinsichtlich der Anthroposophie nichts versäumt, denn Seiling hat in seinem Denken und seinen Äußerungen nichts mit dem anthroposophischen Diskurs zum Gral zu tun. Von tatsächlich anthroposophischer Seite hingegen wird von Sandra Franz lediglich Rudolf Meyer zitiert und Ernst Uehli genannt, letzterer in einer Fußnote. Nicht einmal so bekannte Protagonisten wie Walter Johannes Stein, Gerhard von dem Borne oder Bernd Lampe, die selbst der Mediävist Joachim Heinzle in seinem 2011 erschienenen literaturwissenschaftlichen Wolfram-Handbuch anführt, sind im Kapitel zur Anthroposophie behandelt oder auch nur erwähnt.

Max Seiling war jahrzehntelang im Umfeld des Bayreuther Kreises, Mitglied in der »Guido-von-List-Gesellschaft«, bewegte sich im Umfeld der Theosophischen Gesellschaft und war ca. drei Jahre in der Anthroposophischen Gesellschaft, die er 1917 verließ. Er wandte sich dem Katholizismus zu, veröffentlichte seine völkische Weltanschauung nach der Konversion weiter und suchte sich auch publizistisch als radikaler Gegner Rudolf Steiners zu profilieren. Seilings Perspektive auf den Gral entspricht am ehesten der völkischen Weltanschauung des Bayreuther Kreises mit seiner arisierten, von allen jüdischen Zusammenhängen isolierten Christus-Idee. Sandra Franz hat zwar Recht, dass sich Richard Wagner und sein Umfeld nicht auf Rudolf Steiner einlassen wollten, ihn zum Teil sogar ablehnten. Dies lag aber vornehmlich daran, dass Rudolf Steiner die jüdische Herkunft Christi nicht in Frage stellte und auch keinen Grund hatte, dies zu tun oder einen irgendwie gearteten Arier-Messias zu erfinden. Zudem sind Seilings Schriften auch nicht im publizistischen Umfeld der anthro-

posophischen Gesellschaft entstanden, sondern im Umfeld der Theosophischen und der Guido-von-List-Gesellschaft, auch veröffentlichte er in den »Bayreuther Blättern«. Entsprechend versucht es Sandra Franz auch gar nicht erst, die Idee Seilings argumentativ mit der von Steiner ernsthaft in Verbindung zu bringen; ihre Analyse beinhaltet keine erkennbaren Aspekte, die sein Denken als anthroposophisch auszeichnen. Die wenigen hier paraphrasierten Gedanken zu »*Die Religion des Gral*« und die damit verbundenen Probleme mögen an dieser Stelle ausreichen, um ein erstes Bild der wissenschaftlichen Qualität oder der publizistischen Intention dieser beiden Kapitel zu erhalten.

Rudolf Steiners Ansatz ist genau das Gegenteil von dem, was Sandra Franz ausführt: Er versuchte etwas zu verändern, indem er sich mit zukunftsweisenden Gedanken gegen den geistigen und habituellen Materialismus des imperialen Zeitalters mitsamt seinem mörderischen Chauvinismus stellte. Er initiierte mit der Anthroposophie einen nach wie vor sehr gegenwärtigen Ansatz zur Weltbegegnung und bot einen konsequent individuellen Schulungsweg an, in dem der Mensch als Bewusstseinswesen die volle Verantwortung gegenüber sich, seiner Entwicklung und seiner Umwelt einnehmen muss.

Noch immer wirkt die Gralsthematik wie ein Kulminationspunkt, wie eine Essenz dieser leisen, aber zunehmend deutlicher in Erscheinung tretenden inneren Gegenbewegung zu den eingangs problematisierten Zeitsymptomen des Neo-Utilitarismus in einer für den westlichen Wohlstand erbauten Globalisierung. Die Parzival-Epoche in der 11. Klasse kann für die Schüler und auch für den Lehrer einen kleinen, aber wachen Schritt in die eigene Biografie und die eigenverantwortliche Zeitgenossenschaft bedeuten.

Christof Wiechert

Fremdsprachenunterricht und Erziehungskunst

*›Jede Sprache durchdringt den Menschen anders
und offenbart das Menschliche in anderer Weise.
Deshalb muss die Wirkung der Muttersprache durch
andere Sprachen ergänzt werden.‹*

R. Steiner, 11. Vortrag Ilkley, 1923

*›Natürlich bringt man dadurch etwas in
den Unterricht hinein, was diesen
Unterricht ein wenig anstrengend macht.‹*

R. Steiner, 30. 08. 1919

In der nun fast hundertjährigen Praxis der Waldorfschulen haben sich interessante Entwicklungen ergeben. Eine dieser Entwicklungen zeigt, dass im Laufe der Jahrzehnte die Einrichtung ›Klassenlehrer‹ auf Kosten der Fachlehrer, insbesondere der Fremdsprachenlehrer, eine große Bedeutung bekam, so als wären die Fremdsprachenlehrer eine Spezies zweiter Güte.

Es ist müßig, nachzuforschen, wie das so kommen konnte.

Was uns hier beschäftigen soll, ist die große Bedeutung, die den Fremdsprachen in Steiners Konzept für die Waldorfschulen beigemessen wurde. Im Zugehen auf die Gründung identifizierte er die kommende Schule sogar mit dem frühen Erlernen der Fremdsprachen und sah darin einen der wesentlichen Vorzüge der zu gründenden Schule. Es soll nun nachgezeichnet werden, wie Steiner sich diesen Fremdsprachenunterricht dachte.

Er wollte ihn auf jeden Fall für die modernen Sprachen anders als alles Herkömmliche. (Wir werden uns in diesem Beitrag nicht mit dem altsprachlichen Unterricht, der für das heutige Empfinden in den ersten Schuljahren einen überdimensionierten Anteil am Stundenplan hatte, be-

schäftigen.) Wir gehen davon aus, dass waldorfpädagogisch Interessierten Rudolf Steiners Überzeugung bekannt ist, die modernen Fremdsprachen seien früh zu erlernen, da man so noch die verebbenden Nachahmungskräfte benutzen könne, die auch den Erwerb der Muttersprache besorgen. (Daher auch Steiners Bemerkung, dass unter bestimmten Bedingungen eine zweite Muttersprache schon im Kindergarten angelegt werden könne.)

Steiner forderte, dass dieser Unterricht ganz und gar aus der menschlichen Begegnung, aus dem Zusammensprechen von Lehrer und Schülern zustande kommen sollte - eben ganz aus dem Dialogischen, und dass es so, wie bei der Muttersprache, aus dem Hin und Her des Sprechens, durch die Betätigung zum Verständnis und zum Sprechen kommt.

Schon vor der Gründung der Schule, noch in den Wochen der Erarbeitung der Menschenkunde, wusste er um das Außergewöhnliche seines Vorhabens und sagte daher zu den Lehrern, die noch keine waren, über den kommenden fremdsprachlichen Unterricht:

Natürlich bringt man dadurch etwas in den Unterricht herein, was diesen Unterricht ein bisschen anstrengend macht. Aber Sie werden nicht darum herumkommen, dass insbesondere jener Unterricht für Sie mit gewissen Anstrengungen verknüpft sein wird, der sich auf jene Schüler wird beziehen müssen, die Sie in späteren Klassen übernehmen.

Steiner verwendet nicht viel Zeit auf die Erläuterung des Anfangsunterrichtes in den Fremdsprachen. Aus der Nachahmung soll Konversation gepflegt werden, sollen Gedichte gelernt und soll vieles im Gedächtnis verankert werden.

Steiner betont weiter, dass es für einen gelungenen Fremdsprachenunterricht in der Unterstufe unerlässlich sei, dass dieser Unterricht immer in einer und derselben Hand ist.

Wer das ständige Wechseln des Englischlehrers erlebt hat, der weiß, was gemeint ist: großer Verlust an Können bei den Schülern. Denn in den seltensten Fällen findet an dieser Stelle eine sachgemäße Übertragung statt. Es ist wie das oft anzutreffende Gefühl beim Wechsel des Klavierlehrers: ›Ach, du musst ganz aufs Neue beginnen, was du kannst, taugt alles nicht.‹

Ein Lehrer aber, der über Jahre dieselben Schüler in einer Fremdsprache unterrichtet hat, weiß, was er aufgebaut hat, auf welche Erinnerungen im Wortschatz, auf welche Gedichte und Verse er zurückgreifen kann. Dem hohen Stellenwert dieses Unterrichts entsprechend sollte man, so weit es nur irgend geht, den Lehrer für die jeweilige Fremdsprache über Jahre behalten.

Nun stelle man sich vor, man könnte drei Jahre lang ohne jeden Aufschrieb, ohne jede Reglementierung pro Woche zwei Stunden in einer anderen Sprache verweilen! Und der Lehrer würde sorgfältig das Wachsen des Wortschatzes, das richtige Nachsprechen ganzer Sätze, das Erlernen von Gedichten, Versen und Liedern, das Führen von Gesprächen zwischen den Schülern anleiten, er würde sozusagen ein dreijähriges Crescendo begleiten.

Wie ein Jongleur seine Bälle hochhält, so jongliert der Fremdsprachenlehrer mit dem gemeinsamen Können seiner Schüler, aber die Bälle gehen immer höher und bestehen nicht nur aus Liedern und Gedichten.

›Erst auf der zweiten Stufe, vom 9. Jahre bis zum 12. Jahre, beginnen wir das Selbstbewusstsein mehr auszubilden. Und das tun wir in der Grammatik.‹

Mit diesen einfachen Sätzen wird der Umschwung, den die Kinder in dieser Zeit durchmachen, charakterisiert, und alles bis dahin Gelernte wird nun grammatikalisch durchgearbeitet – und wie! Alles Sprechen, alle Konversation wird jetzt benutzt, um daran Grammatik zu verdeutlichen.

›In dem Heft, woraus das Kind fortwährend für Grammatik und Satzlehre zu lernen hat, sollten nur die Regeln stehen. Daher werden Sie sehr, sehr ökonomisch verfahren, und ungeheuer viel Gutes tun für die Kinder, wenn Sie irgendeine zum Beherrschen der Sprache notwendige Regel mit dem Kinde heute an einem Beispiel entwickeln, das Sie erfinden haben und morgen oder übermorgen in derselben fremdsprachlichen Stunde auf die Regel zurückkommen und das Kind veranlassen, aus seinem eigenen Oberstübchen heraus ein Beispiel dafür zu finden. Unterschätzen Sie pädagogisch-didaktisch nur ja solche Dinge nicht.

[...] Es ist ein Riesenunterschied, ob Sie einfach das Kind um eine Grammatikregel fragen und es veranlassen, dass es seine Beispiele aus seinem Heft, wohinein Sie ihm das Beispiel diktieren haben, nachspricht, oder ob Sie das Beispiel, das Sie gegeben haben, ganz für das Vergessen hergerichtet haben und nun das Kind veranlassen, selbst ein Beispiel zu finden. Diese Tätigkeit, die das Kind verrichtet, indem es selbst Beispiele findet, ist etwas ungemein Erzieherisches.'

[...] Aber auch Sie müssen Sorgfalt darauf verwenden, solche Beispiele auszudenken und nicht sparen, dem Kinde das auch zum Bewusstsein zu bringen.'

Steiner fährt fort, ›erreichen Sie es gar, dass das Kind noch beim Essen den Vater oder die Mutter fragt: Kannst du zu dieser Regel auch ein Beispiel finden? – dann haben Sie tatsächlich den Vogel abgeschossen. Die Dinge sind zu erreichen, aber man muss mit ganzer Seele selbst beim Unterrichte dabei sein.‹

Es ist ein kleiner Ausschnitt aus Steiners Darstellungen zum Fremdsprachenunterricht, so wie er diesen in den Vorträgen Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches charakterisiert.

Die Frage, die uns bewegt, ist diese: Haben wir es mit einem Text zu tun, der Steiners Begeisterung für diesen Unterricht schildert oder haben wir es zu tun mit für die Waldorfschule urbildhaften, archetypischen Anweisungen für diesen Unterricht?

Wir halten diese Frage im Hintergrund und schauen uns noch einige Textstellen an.

›Nun wäre es ganz besonders gut, wenn für den fremdsprachlichen Unterricht durch die Organisation erreicht werden könnte, ein Nebeneinandergehen der einzelnen Sprachen, welche die Kinder aus irgendwelchen Gründen lernen müssen. [...] Viel, viel wird gewonnen, wenn man einen und denselben Gedanken, der von dem einen Lehrer mit einem Schüler in der einen Sprache entwickelt wird, auch von einem anderen Schüler in der anderen Sprache und von einem dritten Schüler in der dritten Sprache entwickeln lassen könnte. Es würde dann die eine Sprache, die andere in reichem Maße unterstützen. Natürlich können solche Dinge nur insoweit gepflegt werden, als man die Mittel, also

in diesem Falle die Lehrer, dazu hat. [...] Man lernt als Schüler etwas viel besser, wenn man die Anwendungsweise dafür nach verschiedenen Richtungen hin in der Seele hat.◀

Alle diese Zitate sind aus dem neunten Vortrag des Methodisch-Didaktischen, also aus der Zeit wenige Wochen bevor der Unterricht begann. Im zehnten Vortrag geht Steiner noch einen Schritt weiter, indem er sagt:

›Wenn man den Kindern in der Klasse etwas vorliest und sie die Bücher vor sich haben und mitlesen, so ist das nichts anderes als aus dem Kinderleben ausgestrichene Zeit. Das ist das Allerschlimmste, was man tun kann. Das Richtige ist, dass der Lehrer dasjenige, was er vorbringen will, erzählend vorbringt, also selbst wenn er ein Lesestück wörtlich vorbringt, oder ein Gedicht rezitiert, es persönlich ohne Buch selber gedächtnismäßig vorbringt [...] Oder man kann, wenn man die Kinder damit nicht malträtiiert, ihnen einfach als Hausaufgabe geben, aus ihrem Buch zu lesen, was man mündlich vorgenommen hat während der Schulzeit. Die Hausaufgaben sollten sich in den Fremdsprachen vornehmlich darauf beschränken, das Lesen zu betreiben.◀

Es folgen Bemerkungen über Aufsätze in den Fremdsprachen (und in der Muttersprache – *›der freie Aufsatz gehört eigentlich noch nicht in die Volksschulzeit* [!]). Steiner schließt dann dieses Kapitel dadurch, dass er sagt, durch die vorgeschlagene Arbeitsweise sei es gegeben, *dass wir das Willensmäßige mit dem Intellekt in der richtigen Weise zu verbinden wissen.*

Ist hier der Idealist Steiner am Werk oder der Realist? So wie wir Steiner verstehen, gehen die Idee und ihre Umsetzung immer Hand in Hand. Wie weit sind wir mit unserem Unterricht von diesem angestrebten Ideal entfernt? Findet der Unterricht auf diese Weise statt? Es gibt ja in den Oberstufen ausgezeichneten Fremdsprachenunterricht, von dem man wirklich sagen kann, *man ist mit der ganzen Seele selbst dabei.*

Wie sieht das in der Unter- und Mittelstufe aus? Sind diese Anweisungen umgesetzt?

Wir wollen hier nicht reflektieren auf die krisenhafte Situation, die entstand, als die Lehrer Steiners Empfehlungen für den Unterricht bei Quereinsteigern nicht umsetzen wollten (das Einrichten von Niveaugruppen quer durch die Klassen hindurch).

Was jetzt am Beispiel des fremdsprachlichen Unterrichts bewegt werden soll, ist folgende Frage:

Machen diese Vorschläge Steiners die Anwendung der Erziehungskunst aus und sind daher als zentrale, anderes ausschließende Kriterien für den Waldorfunterricht anzusehen?

Diese Frage ist riskant, ja in einem gewissen Sinne gefährlich. Aber kurz vor dem hundertjährigen Bestehen der Erziehungskunst und ihrer hauptsächlichlichen Anwendung durch die Waldorfschulen muss sie gestellt werden.

Es gibt Sekundärliteratur zum fremdsprachlichen Unterricht, die sich diesen Fragen nicht stellt.

Wir stehen heute vor der Frage, wie der fremdsprachliche Unterricht bis zur Oberstufe, also in Unter- und Mittelstufe, zu den Angaben Steiners steht.

Damit deutlich wird, worum es geht, sei versucht, eine Quintessenz aus diesen Angaben zu ziehen.

Die Angaben zum Fremdsprachenunterricht gehen dahin, dass

- 1) von dem ersten Schuljahr an alles auf ein Lernen in intensivster Interaktion zwischen Lehrer und Schüler zielt.
- 2) sich in den ersten Jahren der ganze Unterricht zwischen Mund und Ohr vollzieht.
- 3) sich der Aufbau eines Wortschatzes und das Nachsprechen und Sprechen von Sätzen dialogisch vollzieht und ergänzt wird durch Sprüche, Gedichte und Lieder, die wiederum nicht Ziel sind dieses Unterrichtes. Das Ziel ist das Sprechen- und Verstehen-Lernen der Sprache aus dem Vollzug.

- 4) die alleinige Hauptsache das Erlernen der Sprache von Anfang an ist, dass also Fortschritte im Spracherwerb ab dem ersten Schuljahr zu erzielen sind, denn die geben dem Kind das Selbstvertrauen, damit fortzufahren.
- 5) das gemeinsame Lesen eines Buches nach Steiner für den Spracherwerb sinnlos ist. Es solle eine Trennung stattfinden von freiem Vortrag durch den Lehrer und dem individuellen Nachlesen des Vorgetragenen durch die Schüler.
- 6) dieser Unterricht sehr gefördert wird, wenn gleiche Themen in den verschiedenen Sprachen gleichzeitig behandelt werden (was auch ermöglicht werden kann mit verschiedenen Lehrern, wenn sie sich gut absprechen).
- 7) die Energie des Grammatikunterrichtes in dem gleichzeitigen Finden von Beispielen durch Schüler und Lehrer bei der Anwendung von Regeln liegt und dass die Beispiele nicht verschriftlicht werden.
- 8) das Begreifen nicht aus dem wörtlichen Übersetzen kommt, sondern aus dem Charakterisieren des Gelesenen.

Fasst man diesen ganzen Komplex zusammen, kann man mit einem Vergleich aus der Biochemie sagen, dieser Unterricht war geplant als ein im höchsten Maße energiereicher!

Der Epochenunterricht hat mit seinem großen zeitlichen Atem dagegen etwas Elegisch-Phlegmatisches, Vertiefendes, wodurch Ausweiten, Bebrünten, Schreiben, Zeichnen, ja sogar Verdauen des Betrachteten ermöglicht wird. Nicht so in dem von Steiner vorgeschlagenen Fremdsprachenunterricht: Da ist alles konzentriert, intensiv und ›energiereich‹ auf den Dialog zwischen Schüler und Lehrer, dann zwischen Schülern und Schülern ausgerichtet. Oder wie Steiner sich diesbezüglich ausdrückt: *›Bis zum neunten Jahr fremdsprachlichen Unterricht betreiben als Sprechenlernen.‹*

Bei der Betrachtung der Erziehungskunst heute stößt man des Öfteren auf ungewollte, irgendwie entstandene Umkehrungen. So meint man oft, in den untersten Klassen käme alles auf Phantasie an und ab dem fünften Schuljahr komme man dann ›zur Sache‹. Steiner macht plausibel, dass es

genau umgekehrt sei, vom 10. bis zum 15. Jahr ist die Anwendung der Phantasie im Unterricht oberstes Gebot.

Vielleicht ist der Gegensatz vom dominanten Klassenlehrer zum untergeordneten Kollegen für die Fremdsprachen auch so eine ungewollte Umkehrung. Dem Fremdsprachenunterricht kann, wenn er den ihm gebührenden Stellenwert bekommt, eine gewaltige weckende Energie innewohnen, die den ganzen Schulalltag durchwärmt und durchglüht. Es ist sehr wohl denkbar, dass hier noch ein pädagogisch-didaktisches Geheimnis verborgen liegt. Es könnte durchaus sein, dass ein spürbarer methodischer Gegensatz zwischen Hauptunterricht und Fremdsprachenunterricht beiden Unterrichtsarten zu Gute kommt, denn Polaritäten wirken anregend. Nun stellte Steiner schon mit Bezug auf die erste Waldorfschule bedauernd fest: *›Der Sprachunterricht steht bei uns an zweiter Stelle; da sind die Lehrer schon ermüdet.‹*

Noch im Weihnachtskurs 1921/22 sagte er zu einem interessierten Baseler Publikum: *›Neben dem Hauptunterricht unter den freien Gegenständen, spielen die modernen fremden Sprachen die größte Rolle.‹*

Nun musste Steiner schon in den Anfängen der Schule feststellen, dass es ganz außerordentlich schwierig war, die Methodik des Waldorfunterrichts in den Fremdsprachen wirklich anzuwenden. Die Folge war, dass die Lehrer nicht die Resultate brachten, die erwartet waren, wodurch sie mit dem üblichen Fremdsprachenunterricht reagierten, was dann wieder von Steiner bemängelt wurde.

Ein Problem, das wir bis heute kennen, das bis heute in großen Zügen nicht gemeistert ist. Wenn wir uns den Fremdsprachenunterricht bis einschließlich achtes Schuljahr ansehen, sehen wir oft bedeutende Defizite in waldorfspezifischer Methodik und dadurch auch in den Leistungen.

Steiner nennt das dann in den Konferenzen, *›das Fruchtbringende unserer Methode erst herausbringen‹* und sagt an anderer Stelle: *›Wenn Waldorfschul-Methode wirklich angewendet wird, sind auch die Ergebnisse da.‹* oder konstatiert, es sei *›schwer sich auf das Vorwärtkommen in den Sprachen einzulassen, wenn man das, was nötig ist, nicht bezwingt.‹* Es sei *›im Allgemeinen doch so, dass die Kinder zu wenig wissen und können.‹*

Während die Schulbewegung nun auf ihr hundertjähriges Jubiläum zugeht, sind wir verpflichtet eine Gewinn- und Verlustrechnung aufzustellen.

Wie sieht die aus? Von einer ersten Retrospektive wird sehr viel abhängen, namentlich dieses, ob die Schulen im Sinne der Waldorfmethodik entwicklungsfähig bleiben. Der erste Schritt: *›Diese Dinge sind zu erreichen, aber man muss mit ganzer Seele selbst beim Unterrichte sein.‹*

Christoph Jaffke

» ... in einer Art sachlichen Konversierens«: Der Dialog im frühen Fremdsprachenunterricht

In seiner umfassenden Darstellung zum Waldorf-Fremdsprachenunterricht vertrat Johannes Kiersch die Ansicht, im Hinblick auf den Unterricht der ersten drei Schuljahre gäbe es »ein deutliches Zurückbleiben der aktiven Sprachfähigkeit hinter den Idealen Rudolf Steiners.«¹ Nun ist es freilich müßig darüber zu streiten, welche konkreten Erwartungen Rudolf Steiner bezüglich der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz eines Drittklässlers hegte, denn es liegen keine konkreten Äußerungen hierüber vor.

Rudolf Steiner hatte in den ersten Jahren der Waldorfschule eine ganze Reihe von Hinweisen zum Fremdsprachenunterricht der Unterstufe gegeben. Zu den wichtigsten gehören m. E. die folgenden Äußerungen:

»Es ist [...] von einer ungeheuer tiefgehenden Wirkung in Bezug auf das Lebendig- und Aufmerksam-Werden der Kinder, in Bezug auf das Wachwerden der Seelen, wenn man versucht, ohne irgendwelche grammatische Pedanterie, bloß in einer Art sachlichen Konversierens, fremdsprachlichen Unterricht gerade an kleine Kinder heranzubringen. Französischen und englischen Unterricht bekommen unsere Kinder sofort, wenn sie in die Schule hereinkommen. Darauf wird eine größere Zeit verwendet als es sonst üblich ist.« [GA 301]²

»Wir knüpfen jede Sprache nicht an Worte einer anderen Sprache an, sondern an die unmittelbaren Gegenstände.« »Das Kind lernt einfach in der Sprache sprechen in Anlehnung an die äußeren Gegenstände.« [GA 311]

»Es kommt darauf an, dass Sie den dialogischen Unterricht in den Sprachen durchführen.« [GA 300b]

»In den ersten drei [Schul-] Jahren ist Poetisches ganz entschieden dem Prosaischen vorzuziehen.« [GA 300c]

Der frühe Fremdsprachenunterricht ruht also auf zwei Säulen, der gebundenen, dichterischen Sprache und der Sprache des täglichen Umgangs, der Prosa. Die von Rudolf Steiner genannte ausdrückliche Präferenz der poetischen Sprache führte leider zu dem über Jahrzehnte währenden Missverständnis, die Kinder sollten in den ersten drei Schuljahren vorwiegend fremdsprachliche Gedichte und Lieder auswendig lernen. Dabei hatte Rudolf Steiner nicht weniger deutlich auch angeregt, dass das dialogische Element und das »sachliche Konversieren« gepflegt werden sollten.

Die Forschungen zur Fremdsprachendidaktik in neuerer Zeit haben gezeigt, dass es für die Lernenden in der Anfangszeit eine große Hilfe bedeutet, wenn man ihnen für dieses »sachliche Konversieren« bestimmte feststehende sprachliche Wendungen (*formulaic expressions / chunks*) an die Hand gibt, die noch nicht im Einzelnen analysiert, d. h. Wort für Wort verstanden werden, deren *ganzheitliche* Bedeutung aber durch den Zusammenhang, in dem sie auftauchen – und durch die Körpersprache der Unterrichtenden –, klar erkennbar wird. Sie sind, wie die Experten sagen, für die Lernanfänger *islands of security* – Inseln der Sicherheit – und ermöglichen den Kindern von der ersten Stunde an, miteinander in der Fremdsprache zu kommunizieren.

Durch eine Reihe praktischer Beispiele aus dem Englischunterricht soll dies veranschaulicht werden. Sie sind analog auch in anderen Fremdsprachen zu verwenden. Am deutlichsten lässt sich dieses Vorgehen im Zusammenhang von Lernspielen (*games*) zeigen. Das Spiel bietet den idealen Rahmen, denn dabei ist die Aufmerksamkeit der Kinder ganz auf die spielende Tätigkeit gerichtet, das ›Lernen‹ geschieht »nebenbei« bzw. unbewusst (*incidental learning*). Nach E.-M. Kranich entwickeln die Kinder »gerade im Spiel jene Kräfte, durch die alles spätere Lernen und Arbeiten ihre volle menschliche Bedeutung erlangen können: Das volle Sich-Verbinden mit dem Tun und das Bemühen und die Steigerung der Tätigkeiten. Kinder durchdringen im Spiel ihre Willenstätigkeit mit sinnvollem Inhalt,

mit Phantasie, Intelligenz und Freude [...] Das Spiel ist die Betätigung, in der alle Fähigkeiten des Kindes am vollkommensten zusammenwirken.«³

Beginnen wir mit einem kleinen Dialog, der, wie so oft, mit einem Reim eröffnet wird:

*The penny is hidden,
Where can it be –
In my right hand, in my left hand,
Please tell me.*

Die Lehrerin zeigt den Kindern einen englischen Penny und versteckt ihn anschließend hinter dem Rücken. Nun bekommt ein Kind die Münze, nimmt beide Hände auf den Rücken und bringt sie dann nacheinander im Rhythmus des Vierzeilers – *right hand, left hand* – in der geschlossenen Hand nach vorne. Dann wird von den anderen Kindern gefragt: »Is the penny in your (*right*) hand?« »No, it isn't. It is in my (*left*) hand.« etc. Das Kind, welches richtig geraten hat, darf als nächstes die Anderen zum Raten bringen.

Dieser kurze Dialog wird sinnvollerweise zunächst im Klassenchor geübt, danach können einzelne Kinder, ab der ersten Stunde in der ersten Klasse, die Frage stellen und beantworten.⁴

Als Ausgangspunkt für eine zweite Aktivität sei der bekannte *action rhyme* »*I'm standing, I'm sitting*« gewählt:

*I'm standing, I'm sitting,
I'm writing, I'm knitting,*

*I'm laughing, I'm looking,
I'm washing, I'm cooking,*

*I'm reading, I'm counting,
I'm swimming, I'm shouting.*

*I'm driving, I'm rowing,
I'm kneeling, I'm growing.*

*I'm eating, I'm drinking,
I'm talking, I'm thinking.*

*I show my right hand,
I show my left hand,*

*I'm giving, I'm taking,
I'm sweeping, I'm baking.*

*I show both my hands,
And now I will stand (sit) still.*

Diese Handlungsfolge bietet eine ganze Reihe von Möglichkeiten, den Kindern durch feststehende Wendungen geeignete Ausdrucksmittel für Ratespiele an die Hand zu geben. Zunächst leben sich die Kinder durch chorisches Sprechen, begleitet von den entsprechenden Bewegungen, in den Zusammenhang der Handlungskette ein. Dann wird dieser Zusammenhang aufgelöst, und es ergeben sich verschiedene Frage- und Antwortspiele:

1. Die Lehrerin fragt (schon bald können es auch einzelne Schüler): »*Am I sitting?*« Die Kinder antworten, anfangs im Chor: »*No, you're not, you are standing.*« Sobald die Kinder verstanden haben, worum es geht, können einzelne Kinder sich drei Fragen ausdenken. Sie werden dazu von der Lehrerin ermuntert: »*Who would like to do three things / ask three questions?*« – Beliebte »offensichtliche« Fragen: »*Am I driving?*« »*No, you are not, you're sleeping.*«

2. Eine Schülerin darf die Klasse verlassen und auf dem Flur irgendetwas tun. Ein anderes Kind steht an der Türe und schaut, was draußen passiert. Anfangs beschränken sich die Kinder auf

Bewegungen, die sie aus dem obigen *action rhyme* kennen. Mit der Zeit kommen andere, neue hinzu. Die Kinder im Klassenzimmer fragen nun nacheinander die Reporterin: »*Is she (he) looking?*« »*No, she isn't/is not.*« – »*Is she counting?*« »*No, she isn't.*« etc. »*Is she jumping?*« »*Yes, she is.*«

3. Ein Kind geht hinaus und kommt kurz darauf von alleine zurück ins Klassenzimmer. Nun wird gefragt. »*Were you looking?*« »*No, I was not/wasn't.*« »*Were you laughing?*« »*No, I wasn't.*« »*Were you running?*« »*No, I wasn't.*« etc. »*Were you lying on the floor?*« »*Yes, I was.*«

4. Die vierte Variante eignet sich eher für die zweite oder dritte Klasse, da die Kinder schon einen gewissen Wortschatz zum Thema ›Kleidung‹ brauchen. Ein Kind stellt sich mit ausgebreiteten Armen vor die Klasse, dreht sich langsam, so dass alle Kinder genau die Details der Kleidung sehen können. Dann geht das Kind hinaus und ändert drei Dinge (z. B. wird ein Hemdenknopf geöffnet, die Frisur wird etwas verändert oder ein Hosenbein etwas hochgekrem-pelt). Wenn das Kind zurückgekommen ist, können etwa folgende Fragen gestellt werden: »*Have you rolled up your trousers?*« »*Have you changed your hair?*« »*Have you exchanged your shoes?*« »*Have you opened your shirt?*«

Ein drittes Beispiel eignet sich u. a. zur Einführung diverser Wortfamilien: *The English Bag*. Das können Spielzeugautos sein (wenn irgend möglich, authentische Dinge wie *a big London taxi*, *a small London taxi*, *a big London double-decker bus*, *a small London double-decker bus*, *a police car*, *an ambulance*, *a fire-engine* etc.). Es können auch verschiedene Tiere sein oder Gegenstände verwendet werden, mit denen die Kinder täglich in der Schule zu tun haben, wie etwa Bleistift, Bleistiftspitzer, Radiergummi, Füllhalter und Lineal. Eine andere Variante bestände darin, Gegenstände aus der Küche einzusetzen: Teelöffel, Suppenlöffel, Messer und Gabel, Schöpflöffel. Auch verschiedene Obst- und Gemüsesorten kommen in Frage.

Mit Hilfe fünf verschiedener formelhafter Sprachwendungen können sich die Kinder praktisch voraussetzungslos an diesem Spiel beteiligen:

1. »*In the English Bag there is ...*« Die Gegenstände werden einzeln nacheinander hervorgeholt, gezeigt, benannt und auf einem Tisch oder – beim bewegten Klassenzimmer, wenn alle Kinder in einem großen Kreis sitzen – auf den Boden gelegt. Die Kinder wiederholen das Gesagte im Klassenchor. Es ist sinnvoll, die Anzahl der Gegenstände anfangs gering zu halten, nicht mehr als fünf.

2. In einem zweiten Schritt dürfen nun einzelne Kinder sagen, welches Objekt zurück in die Tasche gelegt werden soll. Lehrerin: »*Please tell me what to put back in the English Bag.*« Schüler: »*Please put back the [small London taxi].*« »*Please put back [the ambulance].*« etc.

3. Ein Kind bekommt *The English Bag* auf den Schoß/ auf seinen Platz, steckt eine Hand hinein und berührt – für die übrigen Kinder unsichtbar – einen Gegenstand. Die anderen Kinder versuchen herauszufinden, welchen Gegenstand das Kind gerade in der Hand hat: »*Have you got ... in your hand?*« »*No, I haven't.*« / »*Yes, I have.*«

4. Fünf Kinder bekommen einen Gegenstand aus dem *English Bag* in die Hand. Sie stellen sich im Kreis auf, und sobald alle anderen Kinder die Augen geschlossen haben (»*Eyes shut, heads down, please!*«), werden die Gegenstände untereinander getauscht (»*Give one, take one. No grabbing!*«). Dann gehen die fünf Kinder herum und legen ihr Objekt einem Kind auf den Tisch (im bewegten Klassenzimmer vor dem betreffenden Kind auf den Boden). Ein Kind zählt laut und langsam bis sieben, damit auch diejenigen, die sich nur schwer entscheiden können, wissen, wann die Zeit des Überlegens zu Ende geht. Wenn alle Gegenstände »verteilt« sind, stel-

len sich die fünf Kinder nebeneinander vor die Tafel und es heißt: »*Heads up, please.*« Alle Kinder öffnen die Augen, und diejenigen, vor denen etwas abgelegt wurde, stehen auf und nehmen ihren Gegenstand in die Hand. Nun lautet die spannende Frage: »*Did you put [the crocodile] on my desk/in front of me [Robert]?*« »*No, I didn't/did not.*« – »*Yes, I did.*« etc. – Die Kinder, die richtig geraten haben, kommen in die nächste Runde. Um Verwechslungen auszuschließen, stellen sie sich zunächst abseits derjenigen, die noch befragt werden (ans Fenster oder an die Türe). Wer »entdeckt« wurde, scheidet aus und setzt sich hin.

5. Zuletzt sagen die Kinder, die nicht geraten wurden, welchen Gegenstand sie vor welchem Kind abgelegt haben: »*I put [the rattlesnake] on [Jennifer]'s desk / in front of [Jennifer] ...*«

*

Die dargestellten Unterrichtsbeispiele ließen sich um viele andere erweitern. – Durch aktuelle Unterrichtserfahrungen in der Unterstufe im In- und Ausland konnte ich in den letzten Jahren erleben, wie leicht und geradezu »selbstverständlich« Kinder sich mit Hilfe feststehender Redewendungen in die Fremdsprache einleben und sich in ihr bewegen.

Ein pädagogischer Grundsatz für den Unterricht der Unter- und Mittelstufe lautet: Vom Tun zum Begreifen. Bei dem zuletzt beschriebenen Spiel gehen die Kinder mit zentralen Elementen der englischen Grammatik um, obwohl sie bisher überhaupt kein Bewusstsein von der Existenz von Grammatik haben. Es handelt sich u. a. um

- die Verlaufsform des Präsens (*Present Continuous/Progressive*)
- Formen des *Past Continuous* und des
- *Present Perfect*
- *Simple Past*

Ab der Mittelstufe hat der Sprachunterricht auch die Aufgabe, dem jungen Menschen durch das Bewusstmachen grammatischer Strukturen und

Regeln ›jene innere Festigkeit, die er fürs Leben braucht⁵ zu vermitteln. Sinnvollerweise greifen erfahrene Sprachlehrer dabei gerne auf intensive, emotional erlebte Spiel-Erfahrungen der ersten Lernjahre und die dabei unbewusst erworbenen, inzwischen recht zahlreichen ›Inseln der Sicherheit‹ zurück. Je reicher der Schatz an *formulaic expressions* in der Unterstufe angelegt wurde, desto besser.

Didaktische Forschungen der jüngsten Zeit haben gezeigt, dass die in frühen Lernstadien aufgenommenen sprachlichen Wendungen im Lauf der Zeit transferiert, d. h. auch in anderen Zusammenhängen verwendet werden als in dem ursprünglichen Lernzusammenhang (in unserem Fall den oben beschriebenen Lernspielen). Dadurch haben sie eine Bedeutung für das Lernen weit über das ›sachliche Konversieren‹ in der Unterstufe hinaus.

Selbstverständlich werden schon in den ersten beiden Schuljahren auch zahlreiche andere ›sachliche Konversationen‹ gepflegt: über die Farben und die Gegenstände im Klassenzimmer, über die Familie, Haustiere, das Wetter, die Jahreszeiten und Essen und Trinken.

*

Ein Unterrichtsbeispiel (Protokoll-Ausschnitt) aus einer Stunde in einer *dritten* Klasse, am Ende des Schuljahres zeigt, dass auch die poetische Sprache, die in den ersten drei Klassenstufen veranlagt wurde, Grundlage einer ›sachlichen Konversation‹ sein kann. Ein Gedicht über die Jahreszeiten wurde zunächst von der Klasse im Chor gesprochen. Nachdem die Kinder sich hingesetzt hatten, schloss sich ein Gespräch über den Inhalt des Gedichtes an. Dabei verwendeten die Kinder großenteils Formulierungen aus dem Gedicht, die für sie zu feststehenden Wendungen geworden waren, aber manche Fragen gingen auch deutlich über den vertrauten Rahmen hinaus.⁶ Bemerkenswert ist, wie oft der Lehrer kürzere Schüleräußerungen aufgriff und zu längeren Sätzen erweiterte. Durch solche *expansions* lernen die Kinder, sich in längere, zusammenhängende Äußerungen einzuhören. Alle sprachlich fehlerhaften Schüleräußerungen werden – positiv – in sprachrichtiger Form zurückgegeben, ohne dass die Schüler sich ›korrigiert‹ fühlen.

Lehrer: »*I have a few questions for you. Please tell me some signs for spring!*«

Ein Kind: »*The blackbird comes and sings sweet and clear.*«

Lehrer wiederholt das Gesagte zur Verdeutlichung für alle Kinder.

Dann fragt er: »*What else does the blackbird do besides singing sweet and clear?*«

Kind: »*The blackbird builds its nest.*«

Lehrer: »*And another sign for spring?*«

Kind: »*The violets peep through the blades of grass.*«

Lehrer expandiert:

»*The violets, very shy, little flowers, they peep through the blades of grass. Do you know another sign for spring?*«

Kind: »*The very green trees.*«

Lehrer: »*Yes, the trees get green.*«

Anderes Kind: »*The spring is before summer.*«

Lehrer: »*That's right, spring comes before summer. – Please tell me some signs for summer.*«

Ein Kind: »*The honey-bees hum.*«

Lehrer: »*The honey-bees hum, that's right.*«

Anderes Kind ruft:

»*Herr X, ich hab' noch eins: The cows stand under the shady trees.*«

Lehrer: »*Very good. Now why do the cows stand under the trees?*«

Ein Kind ruft, ohne sich zu melden:

»*Too hot!*« – Zustimmendes Lachen vieler Kinder.

Lehrer: »*Yes, that's right, because it's too hot in the sun. That's why they go under the shady trees, the cows.*«

Anderes Kind: »*The butterflies flit.*«

Anderes Kind: »*The berries are ripe.*«

Lehrer: »*Yes, that's right. You can go and pick the berries and eat them, or you can cook them at home and have some nice jam in winter ... Do you know any other signs for summer?*«

Kind: »*The sun is ...*« – denkt nach, anderes Kind hilft durch Zwischenruf »*hot*«,

Lehrer: »*and*«,

Kind: »*high.*«

Lehrer: »*Yes, the sun climbs high in the sky.*« ...

Anderes Kind: »*Kids singing.*«

Lehrer: »*Yes, the kids sing out in the garden, don't they.*«

Anderes Kind: »*Swimming.*«

Lehrer: »*I see, you go swimming. – Now children, please tell me some signs for autumn.*«

Kind: »*The apples are falling.*«

Lehrer: »*That's right, in autumn the apples fall.*«

Anderes Kind: »*The crickets chirp in the autumn.*«

Lehrer: »*That's true, the crickets chirp. Another sign?*«

Anderes Kind: »*Away to the south the swallows steer.*«

Lehrer: »*Yes, the swallows, they steer away to the south, to warm countries.*«

Anderes Kind: »*In autumn the leaves grow brown.*«

Anderes Kind: »*In autumn the kids eat apples.*«

Lehrer: »*In autumn the children eat apples. Another sign for autumn?*«

- Kind: »*It's getting cool in autumn.*«
- Lehrer: »*Yes, in autumn it gets cooler. Some days in autumn can be quite cold already.*«
- Anderes Kind: »*In autumn, cows do not stand under shady trees.*«
- Lehrer: »*Right, now do you know any signs for winter, please?*«
- Kind: »*The brooks are dumb.*«
- Lehrer: »*Yes, the small rivers do not speak any more. You cannot hear the brooks murmur any more, because the water has frozen.*«
- Anderes Kind: »*The days are short.*«
- Anderes Kind: »*The snowman comes.*«
- Anderes Kind: »*The night is long.*«
- Lehrer: »*Right, in winter the nights are long.*«
- Anderes Kind: »*We go Schlittschuhfahren.*«
- Lehrer: »*I see, you go skating on the ice.*«
- Anderes Kind: »*Children go skiing.*«
- Anderes Kind: »*The leaves are gone.*« – Lehrer: »*Very nice!*« ...
- Ein Kind: »*The fields are white with drifted snow.*«
- Lehrer: »*Wonderful.*«
- Anderes Kind: »*The tree is white.*«
- Lehrer: »*Yes, the trees are white. And another sign?*«
- Anderes Kind: »*The house is warm.*«
- Lehrer: »*It's nice and warm in the house, isn't it? – All right. That's fine. Thank you very much.*«

Hinweise zur Fachliteratur gerne auf Anfrage:
<christophdrjaffke@email.de>

Anmerkungen

- 1 J. Kiersch: Fremdsprachen in der Waldorfschule: Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts. Stuttgart 1992, S. 81
- 2 R. Steiner: Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. Vierzehn Vorträge für Lehrer aus öffentlichen Schulen, Basel, 20. April bis 11. Mai 1920 [GA 301]. – 3. Aufl., Dornach 1977, S. 93
- 3 E.-M. Kranich: Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit, in: S. Leber (Hg.): Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. 3. Aufl., Darmstadt 1992, S. 80
- 4 Für Deutsch als Fremdsprache bietet sich hier der folgende Dialog an:

*Pinke-panke, Schmied ist kranke,
Wo soll er wohnen –
Oben oder unten drin?*

Eine Münze, ein Knopf oder eine Nuss wird hinter dem Rücken in einer der beiden Hände versteckt. Vor dem Körper klopfen die beiden Fäuste dann im Rhythmus des Verses abwechselnd aufeinander. Wird die ›richtige‹ Hand geraten, so öffnet sich diese, und es folgt die Antwort:

Genau, genau, Du bist so schlau.

Wird die falsche Hand geraten, so wird diese geöffnet, mit dem Reim:

Leider ist Herr Krause heute nicht zu Hause.

- 5 R. Steiner: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Ein Vortragszyklus, Ilkley (Yorkshire), 5. bis 17. August 1923. [GA 307] Dornach, 5. Aufl. 1986, S. 194
- 6 Es handelt sich um folgendes Gedicht:

*What does it mean when the blackbird comes
And builds its nest, singing sweet and clear?
When violets peep through the blades of grass?
These are the signs that spring is here.*

*What does it mean when the berries are ripe?
When butterflies flit and honey-bees hum?
When cattle stand under the shady trees?
These are the signs that summer has come.*

*What does it mean when the crickets chirp,
And away to the south the swallows steer?
When apples are falling and leaves grow brown?
These are the signs that autumn is here.*

*What does it mean when the days are short?
When leaves are gone and brooks are dumb?
When fields are white with drifted snow?
These are the signs that winter has come.*

*The seasons come and the seasons go;
The skies that were stormy grow bright and clear;
And so the beautiful, wonderful signs
Go round and round through the changing year.*

Sibylla Hesse

Projektunterricht. Ein Leitfaden zu selbständigem Lernen am Beispiel des Faches Geschichte

Der folgende Artikel möchte Anregungen geben in erster Linie für LehrerInnen, die erwägen, ihren Unterricht stärker handlungsorientiert zu gestalten. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik

Im Projekt¹ nutzen wir Unterrichtszeit, um ein Thema in einer gewissen Breite, Tiefe und Vielfalt auszuarbeiten; häufig entsteht dabei ein Produkt oder eine besondere Präsentation. Projekte bedürfen sorgfältiger Planung sowie der Umgehung einer Reihe von Fallen, will man bei KollegInnen und SchülerInnen Frustration vermeiden. Deshalb möchte ich im Folgenden darlegen, wo und aus welchen Gründen Fallstricke lauern und wie diese teils zu kappen, teils elegant zu übersteigen sind.

Geschichte ist ein so umfassendes Fach, selbst auf dem beschränkten Horizont des Schulunterrichts, dass man gut daran tut, exemplarisch zu arbeiten. Je länger ich unterrichte, desto mehr nehme ich Abstand davon, im Laufe der Oberstufe Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) einen »kompletten Überblick« der letzten 5.000 (bzw. 7 Mio.) Jahre geben zu wollen.

Andererseits fiel mir auf, dass die in Geschichtsprojekten behandelten historischen Zusammenhänge den SuS zu einem späteren Zeitpunkt leichter verfügbar erschienen als im Hauptunterricht Erarbeitetes. Warum sind die Projektergebnisse besser »hängengeblieben«? Meine Antwort in Kurzform: weil an dem Thema der Mensch als Ganzer mit Denken, Fühlen und Wollen gearbeitet hat, stärker als in Geschichtsepochen.

»Bitte seid doch endlich mal selbständig!« und weitere Antinomien

Arbeit im Projekt ist anders als »normaler« Unterricht und muss daher von Lehrerseite vorbedacht eingeführt und mit SchülerInnen als Arbeitsform eingeübt werden. Projekt macht meist Spaß, aber (fast immer) viel Arbeit.

Es beginnt mit der Themenfindung. Beim ersten Versuch liegt sie wohl eher in Lehrerhand. Wenn die SuS später wissen, was Projekt bedeutet, kann man über Themen und Methoden durchaus mit ihnen zusammen entscheiden; hilfreiches Kriterium ist die Bedeutsamkeit. Vielleicht beobachten die Jugendlichen: »Wir bräuchten eine Schülerbibliothek, können wir da nicht mal ein Projekt realisieren?«

Wenn in der 10. Klasse Feldmessen mit Geschichtsunterricht verbunden werden kann, entsteht ein fächerübergreifendes Projekt. Ich habe mit zwei meiner Klassen bronzezeitliche Hügelgräber in Zusammenarbeit mit Denkmalbehörden kartographiert; dabei kam Mathematik mit Archäologie und Geschichte überein. Zeitmanagement und Ressourcen bilden den Basso continuo jedes Projektverlaufs.

Auf dieser Ebene stoßen wir bereits auf eine erste Antinomie. Einerseits muss die Lehrkraft Materialbedarf, Finanzen, evtl. Termine für Exkursionen und Einladungen von Fachleuten voraussehen und genau planen, andererseits sollte sie nach dem Start immer wieder ad-hoc-Entscheidungen treffen oder Änderungen zulassen. Sanguinische Gemüter werden es leichter finden, sich und die Fortentwicklung des Konzepts ggf. spontan neu zu orientieren.

Während die Lehrkraft in der Vorbereitung also viel Input leistet (vgl. Ablaufbeispiel unten), gilt es in den Projektstunden ruhige Geistesgegenwart aufzubringen, um sich auf die Dynamik der SuS einzulassen. Jetzt werden weiterführende Fragen entfaltet, methodische Wege abgeschritten und die Jugendlichen zum Tun animiert.

An dieser Stelle erweist sich ein Fallstrick als besonders hartnäckig: der Spagat zwischen Vorgabe und Freiheit. Projektunterricht bietet Freiraum – das erlaubt, den »Raum« für eine geniale Idee zu nutzen oder den Aspekt der »Freiheit« zu betonen und, wie ich es einmal beim Projektunterricht-Lehren an einem Waldorfflehrerseminar mit Erwachsenen erlebte, Kaffee

trinken zu gehen. Selbständig entscheiden zu dürfen meint eben auch, ganz selbständig zu verzichten.

Das Nichtstun fällt der Lehrkraft möglicherweise nicht gleich auf, weil die SuS in themenzentrierten Gruppen oft an verschiedenen Orten arbeiten. Deshalb sind unterschiedliche Hilfestellungen gleichzeitig nötig: Hier formuliert ein Duo Lebensläufe, ein zweites die Pressemitteilung, dort denkt sich jemand Fragen für Zeitzeugen aus, im Computerraum sollen einige selbständig recherchieren und andere Texte überarbeiten usw. Auch für den fächerverbindenden Angang ist es sinnvoll, Projekte im Lehrerteam zu gestalten, denn nicht jedeR kennt sich mit Layout, Filmschnitt, Homepage, Archivbenutzung oder anderen anfallenden Fragen im Detail aus. – Zur Arbeit mit ZeitzeugInnen muss die Kontextualisierung ihrer Erzählungen treten, da sie meist einen ausschnitthaften Blick auf die Geschichte werfen.

Kooperationsformen

Wie in anderen Unterrichtsformen fordern »die Lauten« schneller und nachdrücklicher Hilfe ein, wenngleich »die Leisen« und ihr Beratungsbedarf ebenfalls im Blick zu behalten sind: ein weiterer, sattsam bekannter Double bind, verstärkt durch die Frage, wie viel Selbständigkeit möglich und Intervention von Lehrerseite nötig ist.

Die Arbeitswege pendeln zwischen Geistesblitz und den Mühen der Ebene. Kreative Ideen Einzelner können eine zentrifugale Kraft entwickeln, polar zu den getroffenen Festlegungen, die sich jetzt als zentripetal oder einengend erweisen mögen (die Dynamik von »Ballen und Spreizen«, vgl. Eurythmie). In diesem Spannungsfeld moderiert die Lehrkraft die weitere Projektentwicklung mehr oder minder stoisch.

Massive soziale Folgen bewirkt die Dichotomie zwischen Herausforderung (»Das ist viel zu schwer! Das können wir nicht! Sie verlangen zu viel!«) und Altbekanntem (»Das ist sooo langweilig! Das kennen wir doch schon alles!«). Es bedarf der genauen Kenntnis dieser Lerngruppe, um das rechte Maß an Neuem, Unbekanntem, Ungeübtem zu dosieren. Jeder Aufgabenstellung folgt eine Arbeitsdynamik zwischen fehlender Motivation und Arbeitsrausch. Zur erfolgreichen Kooperation helfen sowohl passende Lehrerreaktionen wie auch Personenkonstellationen (s. u.).

Es gilt, individuelle Perspektiven und Impulse mit dem Gruppenziel in Einklang zu bringen. Das kann eine deutliche Sozialdynamik auslösen. Dabei darf die Lehrkraft nicht aus dem Auge verlieren, dass das entstehende Produkt² eine zumindest schulinterne, vielleicht sogar externe Ausstrahlung haben wird. Beispielsweise sind in einem Dokumentationsprojekt Bildrechte zu wahren; ein falsche Assoziationen hervorrufender Filmtitel etwa würde auf die Schule als Ganze zurückfallen, was zu vermeiden ist.

Ein weiterer Fallstrick liegt in Versagensängsten beim Vergleich mit glanzvollen Projektergebnissen anderer Jahrgänge, LehrerInnen oder Schulen oder bei der Teilnahme an Wettbewerben. Auch hier gilt: Wer nicht wagt, der nicht gewinnt!

Zwischen »Vorgaben ausschließlich von Lehrerseite« und »Das haben die Kinder alles selbst gemacht« spannt sich ein weiter Bereich des Aushandelns, auch gefärbt vom Habitus der einzelnen Schule. Verantwortung abzugeben fällt uns LehrerInnen manchmal schwer. Andererseits weiß, wer den Stolz der SchülerInnen nach erfolgreicher Präsentation erlebt hat, dass Selbstwirksamkeit ein hervorragender Motivationsgeber ist; sie erhöht überdies die Identifikation mit der eigenen Schule.

Als zwei verbal besonders begabte Schüler nach der Film Premiere im Potsdamer Filmmuseum das Gespräch moderieren durften, standen sie vor einer ungewohnten Herausforderung, die über solide Vorbereitung zu meistern war. Projekte eignen sich hervorragend für Binnendifferenzierung!

»Geteiltes Leid ist halbes Leid, geteilte Freude ist doppelte Freude«: Projekte zu zweit oder dritt, eventuell auch mit außenstehenden Experten, zu gestalten heißt, die Verantwortlichkeiten zu teilen auf Kosten des Einzelkämpfertums. Die Wichtigkeit von Absprachen sollte man nicht unterschätzen. Den ggf. höheren Personalkosten kann man durch die Gruppenstärke begegnen (wir in Potsdam rechnen 1 Lehrkraft pro 13 SuS, was einer halben Klasse entspricht). Wenn man beispielsweise ZeitzeugInnen interviewt, bietet sich dafür u. U. der reale Ort des Geschehens an, außerdem muss für die passenden Bedingungen für Ton- oder Filmaufnahmen gesorgt werden und da braucht man schnell mehr HelferInnen.

Auch Scheitern will gelernt sein

Wenn das Projekt nicht vorankommt trotz Eingreifens der LehrerInnen, muss man, so schwer es fällt, den Mut haben, es scheitern zu lassen. – Um nicht nur einen Haufen schlechter Gefühle zu hinterlassen, ist zu erwägen, welche Teilbereiche doch noch gerettet werden können, ob es eine Fortsetzung mit Vollendungsperspektive zu einem späteren Zeitpunkt gibt – und wenn nicht, an welchen Faktoren (bitte nicht: Personen) das Scheitern gelegen hat. Wenn es gelingt, in einer gewissen Sachlichkeit und ohne Schuldzuschreibung die unüberwindlichen Hürden auszumachen, können alle Beteiligten daran viel lernen. Mit Humor vorgebracht, kann die Schilderung auf der Abschlusspräsentation statt Spott sogar Respekt hervorrufen. Im Schutzraum Schule zu erkennen, dass Scheitern zum Leben dazugehört und kein endgültiges Verdikt sein muss, ist eine sehr wertvolle Erfahrung.

Bewertungen

Im abschließenden Rückblick der Beteiligten hört man eine erste Bewertung des Projektes. Eine Evaluationskultur mit den SuS einzurichten ist m. E. heute ein Muss. – Eine weitere Würdigung erfährt, je nach Thema, die Präsentation oder Benutzung des Produkts durch die Schulgemeinschaft. In der Potsdamer Waldorfschule haben die öffentlichen Projektpräsentationen Festcharakter angenommen. Die Ergebnisse sind noch Tage später ausgestellt, werden auch von den Kleinen betrachtet; bei Portfolios gibt es am Ende meist eine leere Seite für Kommentare von jedermann, auch das wird genutzt und die Arbeit auch auf diese Art gewürdigt.

Die chronologisch letzte Aufgabe des Lehrerteams besteht in der Formulierung des Verbalzeugnisses. Hier stellt sich eine ähnliche Hürde wie in der Beurteilung von Jahresarbeiten: Woher die Maßstäbe, die Kriterien nehmen? Hilfreich ist eine detaillierte Beschreibung des Projektverlaufs allgemein (dabei muss man auch an mögliche zukünftige Lehrherren als Leser denken, die keine Kenntnis von dem gesamten Ablauf des Projekts besitzen können). Anschließend wird die Partizipation dieses Schülers, dieser Schülerin charakterisiert. Wenn dazu noch eine Wertung erfolgen soll, womöglich sogar mit einer Schulnote, bedarf es eines altersgemäßen

oder sachlichen Vergleichsrahmens oder aber der Aufstellung einer individuellen Bezugsnorm. Darüber sollten sich die Lehrkräfte gemeinsam im Vorhinein verständigen, um etwa bei Nachfragen erklären zu können, wie es zu dieser Beurteilung kam.

Möglicherweise muss die Bewertung noch stärker formalisiert werden, weil sie eine Prüfungskomponente begutachtet (Facharbeit, »Besondere Lernleistung« im Abitur). Dann ist besonders auf die Leistung und Selbständigkeit der betreffenden jungen Persönlichkeit zu achten, etwa ihre Beiträge zum Gesamtergebnis oder ihre Mitwirkung bei der Präsentation (zwischen »Dickbrettbohrer« und »Meister des Spiegelfechtens«). Die adäquate Position zwischen Individualisierung der Beurteilung und Standardisierung zu treffen ist nicht einfach.

In einem Rückblick in der Pädagogischen Konferenz, eventuell zusammen mit den oder einigen SchülerInnen, kann man Gelungenes von Verbesserbarem unterscheiden und beim nächsten Versuch Bedingungen modifizieren, wodurch Qualitätsentwicklung entsteht.

Handfeste Hilfsmittel und Lösungsansätze

Überblick und Kommunikation scheinen mir die beiden goldenen Schlüssel zum Gelingen eines Projekts zu sein.

Zum Überblick gehört sowohl die Summe der anstehenden Aufgaben als auch ihre zeitliche Aufteilung (Anregungen s. u.). Der Filmtitel beispielsweise liest sich auf dem Plakat gleich bzw. im Film ziemlich weit am Anfang, man formuliert ihn dagegen erst gegen Ende der Produktion. Alle diese kleinen und größeren Jobs müssen der Lehrkraft im Vorhinein klar sein. Es empfiehlt sich, zu Projektbeginn ein Zeitraster an alle Beteiligten auszugeben, das die nötigen Deadlines enthält, aber auch Freiraum für Gestaltung durch die SuS bietet. Da fast immer irgendetwas schief geht, sollte man Zeitpuffer einbauen und etwa die letzten 10% des Zeitbudgets offen lassen. Außerdem sind Fenster für das wichtige Üben der originellen Präsentation³ und für Nebenarbeiten wie Aufbau vorzusehen (und, falls in Kollision mit dem Unterricht von KollegInnen, abzusprechen). Je nach Umfang bewähren sich ein oder zwei Termine für Zwischenstände, wo das Geschaffte gemeinsam betrachtet und das noch Ausstehende besprochen wird. Für jüngere Menschen ist es oft hilfreich, die Zeit räumlich zu

visualisieren, um sich im aktualisierten Zeitraster zu orientieren (genügt meist als Aushang). Eine Kollegin nutzte das Flipchart in ähnlicher Weise und konnte den Weg des Projektes dadurch festhalten und mit den SuS die folgenden Schritte entwickeln. Ein Ziel ist hier, dass die Jugendlichen sinnvolles Planen und Umsetzen methodisch lernen.

Auch für den manchmal konfus wirkenden Projektunterricht gilt, dass Rhythmus Kraft schafft. Der ähnliche Ablauf der Stunden oder kleine Rituale geben Halt. Ein bewährtes Instrument hierfür ist die kleine Runde am Anfang: Beispielsweise nennt jedeR, was er/sie sich für heute zu erledigen vornimmt, und teilt in der Endrunde mit, wo sie/er jetzt steht. So bleiben alle über die einzelnen Aktivitäten auf dem Laufenden, was die Projektteile verzahnt, und das gibt Sicherheit. Variieren kann man die kleinen Runden, indem jedeR sagt, was das eigene Hauptproblem derzeit ist, oder wobei man sich (welche?) Hilfe wünscht, oder was am meisten Spaß macht. Abgeschlossene Teile können vor der Gruppe vorgestellt werden, was gleich das Präsentieren übt. Ziel der kleinen Runden ist neben dem Effekt, Soll und Haben im Blick zu behalten, dass alle mitgenommen werden und die SuS sich gegenseitig wahrnehmen, vielleicht sogar inspirieren (»Ach so macht der/die das, könnte ich auch mal versuchen« oder: »Ach du Schreck, das fehlt mit ja noch«).

Hier findet Unmut seinen Platz, so erfährt man, wo die Motivation im Keller ist. Dort holt man sie eventuell wieder heraus, indem man einen Markt der Hilfe eröffnet oder unemotional auf die Notwendigkeiten der Sache verweist: »Wenn Sie keine rechtfreie Musik finden oder einspielen, muss unser Film ohne dieses Stilmittel auskommen.« Der Selbsttätigkeit muss manchmal durch Tipps und Ideen, gutes Zureden, Verfahrensvorschläge oder Anleitung zum Selbstmanagement neuer Wind unter die Flügel gegeben werden, gerne auch durch ältere SuS.

Kommunikative Kompetenz

Wenn es in der Projektarbeit zu Krisen kommt, dann liegt es meiner Beobachtung nach oft an der Kommunikation. Zu Beginn sind die Anforderungen transparent zu klären; an sie und andere Vereinbarungen muss im Laufe des Projekts immer wieder erinnert werden.

Eine Feedback-Kultur in der Schule zu etablieren halte ich für unabdingbar.⁴ Früh kann eingeübt werden, dass man Lob nicht vergisst, Kritik in annehmbarer Form vorbringt, etwa mit Fragen oder Alternativvorschlägen, und überhaupt die Kooperation übt. Sich als Lehrkraft immer wieder den (schriftlichen oder mündlichen) Rückmeldungen der SuS zu stellen, finde ich eine Selbstverständlichkeit.

Dem steht allerdings die Notwendigkeit einer gewissen Fehlertoleranz gegenüber, so dass Irrtümer und Missgeschicke als Lerngelegenheiten für alle Beteiligten wahrgenommen werden können.

Das Aushandeln von Kompromissen ist zu moderieren, Ungewissheiten über Wege oder Ziele müssen ausgeräumt oder aber ausgehalten werden, ohne dies als Pannen negativ im Gefühlshaushalt zu Buche schlagen zu lassen. Die Lehrkraft muss nach fast jeder Projektstunde die Arbeitsvolumina nachjustieren, die physischen wie psychischen Ressourcen – auch mal Gefühle der Enttäuschung etwa – ausbalancieren. Die Antinomie zwischen Individualismus und Gruppeninteressen schlägt immer wieder durch.

Personen und Temperamente

Eine große Hilfe kann in der Personenkonstellation liegen, indem man die gewachsene Sozialstruktur aufbricht und neue Arbeitsgrüppchen bilden lässt, etwa klassen-, geschlechterübergreifend oder nach anderen Kriterien. Manchmal stelle ich die Aufgabe, mit jemandem zu arbeiten, mit dem man noch nie oder lange nicht eine Gruppe bildete. Die Einrichtung klassenübergreifender Wahlprojekte (10. bis 12. Kl.) hat unsere Oberstufe sehr schön zusammenwachsen lassen. Außerdem werden ältere Peers gerne als HelferInnen in Anspruch genommen.

Als LehrerIn in sich die Vielfalt der Temperamente aufzurufen hilft ebenso: Manchmal ist ordentlich Dampf zu machen, manchmal braucht man Variabilität, dann bedarf es der Vertiefung, um der Sache gerecht zu werden.

Wie im echten Leben ...

Ich denke, dass Projektunterricht in seiner Vielfalt Eigenschaften und Fähigkeiten trainiert, die die Jugendlichen später brauchen.

Insofern weist er große Ähnlichkeit mit dem »echten Leben« auf, was (zumindest bei mir) nicht von jedem Geschichtshauptunterricht gesagt werden kann. Man muss sich immer wieder von Lieblingsvorstellungen verabschieden und den Horizont erweitern. Antinomien der genannten Art sind »normal«, weil unaufhebbar, und, hat man das einmal akzeptiert, schon leichter handhabbar. – Damit sollten auch die zukünftigen LehrerInnen in ihrer Ausbildung vertraut gemacht werden.

Während in Potsdam feste Stundenkontingente für Projekte eingerichtet sind (für Klasse 7 bis 12 meist drei bis vier Doppelstunden pro Woche, ganzjährig und in vier Quartale unterteilt; als Höhepunkt die Projektwoche von SchülerInnen für SchülerInnen am Schuljahresende), wies eine Fachkollegin auf der letzten Geschichtslehrertagung darauf hin, dass sie in der 9. Klasse oft eine der beiden Epochen »opfert« für die Teilnahme an einem Geschichtswettbewerb. Das ermöglicht den SchülerInnen exemplarisch zu arbeiten und dabei intensiv historische Methoden zu üben. – Um den größeren Rahmen für alle nicht zu verlieren, kann man etwa ein gemeinsames Portfolio zum Thema erstellen, worin z. B. Glossare oder Überblicksartikel von Schülerhand Allgemeinwissen festhalten. Über solche Fokussierung vermag man manchmal tiefer in einen vergangenen Zeitabschnitt einzusteigen, historische Sinnstiftung zu vertiefen.

Paradox: Lernen heißt tun, was man noch nicht kann

Wenn wir auf die Klassenspiele und die Jahresarbeiten blicken, die beide einen hohen Grad an Selbständigkeit erfordern, sehen wir zwei pädagogisch potenziell sehr wirksame Instrumente, die sich im Laufe des knappen Jahrhunderts an waldorfpädagogischer Bemühung herausgebildet haben. Durch Projektunterricht können wir die Waldorfpädagogik in ähnlicher Weise weiterentwickeln.⁵

Wenn man schwimmen lernt oder eine Fremdsprache, dann geht das nur durch das Tun dessen, was man im Grund noch nicht kann. So möchte ich auch den Projektunerfahrenen zurufen: Probieren Sie es, Methode *Learning by doing* hat sich ja auch sonst oft bewährt!

Zum Weiterlesen und Links zu Ergebnissen

S. Hesse: »Das innere Feuer bilden«. Selbständig arbeiten und lernen durch Projektunterricht, in: Erziehungskunst Sept. 2010, S. 16–19, Langfassung mit Informationen zur Organisation online unter http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/sonstiges/ez_online_hesse_09_2010_EZK_01.pdf

Produkte aus Potsdamer Geschichtsprojekten:

Flyer zu den Stolpersteinen: http://www.potsdam.de/cms/dokumente/10051636_789810/1943cfb4/Stolperstein_Flyer_2010.pdf

Stolpersteine. Waldorfschüler erforschen jüdische Schicksale, in: Erziehungskunst Nov. 2010, S. 29–31

Website zum Umweltschutz in der DDR: <http://umwelt-ddr.argus-potsdam.de/index.php?index>

Film »Der steinerne Horizont« zur Mauer zwischen West-Berlin und der DDR: <http://www.zeitzeugen-tv.com/dossier/person/6198.html>;

Der steinerne Horizont, in: Erziehungskunst Juli/Aug. 2011, S. 36–38

Leitfäden

Die folgenden Leitfäden sind anwendungserprobte Vorschläge, Zeit zu sparen und Fehler zu vermeiden (Leit-, nicht Leidfaden); zur freien Verfügung.

Leitfaden für die Organisation von Projekttagen und Projektunterricht

Thema suchen

9–12 Monate vorher

Thema in der Pädagogischen Konferenz vorbereiten
und die Einstimmung der SchülerInnen besprechen
(Aufgreifen im Unterricht, Exkursionen ...)

6–3 Monate vorher

<p>Zeit planen: 3 – 5 Projekt-Tage? Wann im Schuljahr? Oder feste Schiene von wöchentlichem Unterricht? Aufbau: bei Projekttagen ganztägig der gleiche Kurs oder Blöcke (Vortrag, Gesprächskreis, künstlerischer Kurs)</p> <p>Abschluss planen: Plenum; Vernissage? Fest?</p>	mit der Jahresplanung
<p>ReferentInnen suchen: Fachleute (auch in Institutio- nen), Ehemalige (SchülerInnen, Eltern, KollegInnen); für Gäste ortskundige Hilfestellung organisieren (Schlüssel, Materialverwaltung ...)</p> <p>Zusammenarbeit mit Nachbarschule?</p>	sobald wie möglich
<p>Finanzen planen</p>	mind. 6 Monate vorher
<p>Schulküche einbeziehen</p>	Monate vorher
<p>Vorstellung vor den SchülerInnen und Anmeldung (Tipp: 1. bis 3. Wahl, um arbeitsfähige Gruppen bilden zu können)</p>	ca. 2 – 3 Wochen vorher
<p>Raumplan erstellen; muss geputzt, evtl. geschmückt sein</p> <p>Zusatz-Veranstaltungen (Auftakt-Vortrag, Exkur- sionen, Filme zeigen ...)</p>	ca. 2 – 3 Wochen vorher
<p>Öffentlichkeitsarbeit: intern und extern, Einladungen schicken (Presse: Artikel vorher, Bericht nachher; Honoratioren einladen)</p> <p>Dokumentation durch SchülerInnen (z. B. Berichts- heft o. ä.)</p>	4 – 2 Wochen vorher
<p>Rückblick mit Beteiligten</p>	post festum

Anmeldebogen für ein Projekt

Stand: 2013

Name des/der KollegIn:

Thema:

Themenbereiche, Fächer:

Ggf. Teamteaching mit:

Zielgruppe (Alter, Klasse[n]):

Wahl- oder Pflicht-Projekt⁶?

Pädagogische Ziele (inhaltlich, methodisch, sozial):

Voraussetzungen:

Nebenbedingungen (Raum, außerschulische Lernorte,
Teamteaching, Stundenplan ...):

Zeitrahmen (Wochen, à wie viel Stunden):.....

Kosten, Finanzierung:

Ergebnisse (+ evtl. Dokumentation):

Präsentation (vor wem? Wo? Wie?):

Kommunikation (mit Schül., Koll., Eltern):

Rückmeldeformen:

Sonstiges:

Umseitig: Ablaufskizze

Projektbeispiel Film (2 Doppelstunden für 9 Wochen)

Stand 25.1.2012

Zeitplan, wie er am Ende gefüllt war:

Woche vom / bis	Wo	13.35 h – 15.10 h, Raum Kl. 11 – Plan der Aktivitäten
zuvor		Vorbereitung: 6 – 12 Monate für die Finanzierung des Kameramannes (hier: Bundesstiftung Aufarbeitung) und der Kooperationspartner (hier: Gedenkstättenlehrerin), Auswahl der ZeitzeugInnen
15.–19.11.11	1	Mo: Erwartungen der TN. Ziele von uns allen. Hintergrundwissen aktualisieren. Aufgabenverteilung: Filmen, Zeitzeugenduos ... Interviews üben. Mi: Begehung I: Glienicker Brücke (Tram 93, ab Moosfenn 13.19 h) und Villa Schöningen (Museum)
22.–26.11.11	2	Mo: Auswertung; Recherchen für Hintergrund und Interviews Mi: Begehung II: Griebnitz-Ufer (Bus 639, ab 13.28 h, + S7) Führung durch Schül., soweit möglich; filmen
29.11.– 3.12.11	3	Mo: Recherchen fortsetzen, Interviewfragen ausdenken Mi: Begehung III: Klein-Glienicke
6.–10.12.11	4	Mo: Interviewfragen zusammenstellen. Filmtitel? Mi: Begehung IV: Stasi-Haftanstalt Lindenstr., Zeitzeuge Hr. D. (Tram 91, ab 13.09 h) + Café (freiwillig): Duktus des Films (10.12. im Filmmuseum kleinen Text fürs Programm angeben)
13.–17.12.11	5	Mo: Off-Texte verfassen I Mi: Off-Texte II; parallel: Interview mit Hrn. F.
WEIHNACHTSFERIEN		
3.–7.1.12	6	Mo: Off-Texte III, lesen üben; Musik entscheiden Parallel: Interview Hr. R. in Griebnitzsee 13.30 h Mi: Off-Texte fertig. Arbeit am Portfolio; 1. Evaluation Parallel Interview Fr. B. Extratermine - Do (6.1.): 9.30 h: Interview Hr. A. am Teltowkanal 15.00 – 17.00 h: Interview Prof. S. dazwischen: Sprecheraufnahmen

10. – 14.1.12	7	Mo: Präsentationen vorbereiten; Arbeit am Portfolio; »Text Grenze« Außendreh in den verschiedenen Abschnitten <hr/> Di (11.1.): Besuch Mauerausstellung im Außenministerium in Berlin <hr/> Mi: entf.; Interview Fr. D.
17. – 21.1.12	8	Mo: Rohschnitt des Films gucken; alle suchen Fehler; Titel entscheiden! <hr/> Mi: Präsentation üben. Der Filmemacher schneidet weiter ... (Do. spätestens Filmkopie im Filmmuseum abgeben wg. Technik)
24. – 28.1.12	9	Mo: Vorbereitung der Präsentation abends <hr/> Mo (24.1.), 18.00 h: <i>Filmpremiere im Filmmuseum</i> <hr/> Mi (26.1.): Präsentation in der Schule
später		Rückblick in der Konferenz

Aufgaben der SuS

(Recherche war obligatorisch, Rest zur Wahl mit Schwerpunkten)

- Hintergründe recherchieren, lesen; daraus Off-Texte formulieren
- Zeitzeugeninterviews üben, Fragen dazu suchen
- Interviews mit Wissenschaftlern und ZeitzeugInnen
- Orte an der ehemaligen Grenze besuchen
- Film drehen, schneiden, Kapitel einfügen, Musik und Texte dazu
- Präsentation ankündigen (Plakat, Flyer, Text im Schulboten), vorbereiten

Anmerkungen

- 1 Ursprünglich stammt die Projektidee aus der Reformschulbewegung des frühen 20. Jahrhunderts (Dewey, Kerschensteiner u. a.); sie hat in der Bundesrepublik mittlerweile fast alle staatlichen Schulen erreicht. Gemeint ist ein Raum für eineN oder mehrere KollegInnen sowie ggf. Fachleute von außen, um ein Vorhaben zu realisieren, das meist mit Präsentation und Evaluation abschließt. Projekte sind manchmal auf ein vorher feststehendes Ergebnis fixiert (mit außerschulischem Bezug oder ohne), nutzen ggf. schuluntypische Arbeitsformen und bieten SchülerInnen Mitentscheidungsmöglichkeiten. Sie basieren teils auf vorausgesetzten, teils zu übenden oder erst zu erwerbenden Kompetenzen.
- 2 Produkte können z. B. sein: gemeinsames Portfolio, kleine Aufführung, Buch, Film, Hörspiel, Schülerzeitung, Jahrbuch, Klassenfotos, Gegenstände wie Brunnen, Garten, Vasen, Schülerbibliothek, Kunst aller Art.
- 3 Ideen: Rollenspiel, Demonstration, Standbild, Erzählung aus der Perspektive eines Gegenstands, Plakat, Wandzeitung, Frage-Antwort-Dialog, Publikumsgespräch, Kurzfilm, Stand, Kleingruppendiskussion usw.
- 4 Siehe auch John Hattie: Visible learning, 2008
- 5 Beispiele für nichthistorische Projekte, die in Potsdam realisiert wurden: Kalligraphie, Rhetorik, Ethik, »Lernen lernen«, aktuelle Politik; sowie Kachelherstellung, Gaudí-Brunnen, Landschaftsarchitektur, Soundschleuder (Klanginstallation), Kanubau, Bionik, Angeln ... was die KollegInnen eben so draufhaben!
- 6 Pflichtprojekt ist im Grunde ein Widerspruch in sich, kommt aber gelegentlich vor.

Anette Sigler¹

Kreuzen

Ein Beitrag aus dem Buch »Kreuzen«, erschienen in der Reihe GESTALTEN UND ENTDECKEN Handarbeit der Pädagogischen Forschungsstelle Kassel.²

Vom (Um-)Kreis zur Mitte

Mit Andächtigkeit versuchen die Erstklässler, aus Wollsträngen Knäuel zu wickeln. Viele lieben diese gleichförmige, kreisende Tätigkeit. Es dauert eine Weile, bis die Schüler das Gebilde in ihrer Hand beim Wickeln gleichmäßig drehen können und Rundes entsteht.

Bis in die 3. Klasse hinein kann das Wollwickeln immer wieder eine willkommene Abwechslung sein; manche Schüler ziehen es sogar der Haupttätigkeit vor. Bei den Viertklässlern reißt sich aber kein Schüler mehr darum – nun haftet dem Wollwickeln ganz eindeutig der Geruch des Langweiligen an.

Diese kleine Schilderung typischer Eindrücke im Handarbeitsunterricht kann aufmerksam machen für den Entwicklungsschritt, den die Schüler von den ersten drei Schuljahren hin in die 4. Jahrgangsstufe machen, und der in der Handarbeit durch einen sinnvollen Wechsel der angebotenen Unterrichtsinhalte begleitet werden soll. Denn wie in allen anderen Fächern sind auch in der Handarbeit die Entwicklungsphasen des Kindes die Grundlage für die Themenauswahl, die die Lehrerin für ihre Schüler trifft.

In den ersten drei Schuljahren lebt das Kind bewusstseinsmäßig noch viel mehr in der Weite, in seinem Umkreis, als bei sich. Ein deutliches Merkmal dafür ist seine noch große Bereitschaft nach- bzw. mitzuahmen, was um es herum geschieht. Diesem Lebensgefühl wird in der Schule entsprochen beispielsweise durch das Angebot von Kreisspielen in den verschiedenen Unterrichten, den Erzählkreis am Morgen, die Kreisaufrstellung im Eurythmieunterricht und auch durch den Handarbeitsunterricht, in dem die Schüler, ebenfalls in einem Kreis sitzend, Stricken und Häkeln lernen und auch Wolle wickeln. Solche Handarbeitsthemen greifen unter

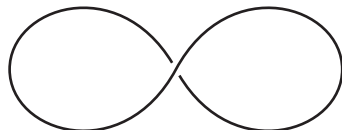
anderem das Weite und Kreisende auf, das dem Bewusstseinszustand des Schulanfängers so sehr entspricht. Gemeinsam mit dem didaktischen Griff des bildhaften und gestischen Einlebens in die technischen Abläufe der Handarbeitstätigkeiten bilden sie das »Milieu«, in dem sich das Kind den Anstrengungen der Aufgaben stellen kann. Ohne Überforderung kann es so seine feinmotorische Geschicklichkeit üben und lernen, seinen Leib bis in die Fingerspitzen hinein zunehmend besser willentlich zu führen.

Auf dem Bildungsweg der ersten Schuljahre ist aber auch zu erleben, dass die wachen Bewusstseinskräfte, die sich sozusagen anfangs noch um die Schüler herum befanden und sie für einen Gedankengang gelegentlich »durchwehten«, nun ebenfalls immer mehr von ihnen ergriffen werden können. Wenn diese Kräfte so bei den Schülern angekommen sind, dass sie sich selbst wach erleben können, ist das oftmals mit einer Krise verbunden, dem sogenannten »Rubikon« (vgl. LIEVEGOED, Kap. IV). Jetzt kann der Schüler nicht nur innerlich auf sich selbst schauen, sondern auch auf die Umwelt blicken, in der er vorher sich wie ungetrennt bewegte. Die eine Welt wird zum Ich und Du. Diesem neuen Bei-sich-sein entspricht nicht nur das Auflösen des Stuhlkreises im Handarbeitsraum hin zum Gegenüber-Stehen bzw. -Sitzen an Werkischen, sondern auch die Suche nach handarbeitlichen Betätigungen, die das nun erlangte Wachheitsmoment, das beginnende Zentrierungsvermögen und Auf-den-Punkt-bringen-Können dieses Alters aufgreifen und den Schüler in diesen neuen Fähigkeiten herausfordern.

Vom Schlingen zum Kreuzen

Um solche passenden Handarbeitsthemen für die 4. Klasse finden zu können, bietet sich eine grundsätzliche Betrachtung der bisherigen handarbeitlichen Betätigungen der ersten Schuljahre an:

Im Gegensatz zum rein kreisenden Wollwickeln vollführen die Hände und Arme beim Stricken und Häkeln lemniskatische Bewegungen. Bei der lemniskatischen Bewegung folgt einer kreisenden Bewegung ein Richtungswechsel in eine gegenläufig kreisende Bewegung, die durch einen weiteren Richtungswechsel wieder in die erste



kreisende Bewegung einmündet. Liegen die beiden Richtungswechsel an derselben Stelle, entsteht eine Kreuzung als Zentrumsbildung zwischen den beiden Kreisbewegungen.

Beim Stricken und Häkeln wird das rhythmisch Kreisende der lemniskatischen Bewegung betont. Dieses wird dabei in Form von Schlingen (Maschen) festgehalten. Der Kreuzungspunkt der Lemniskate tritt dagegen beim Stricken und Häkeln kaum hervor; er liegt fast verborgen an der Verbindungsstelle zwischen alter und neu gearbeiteter Masche, also dort, wo die aktuelle Masche entsteht und das Kreisende, Schlingende fixiert wird. Zu Beginn des Stricken- und Häkeln-Lernens tritt dieser Kreuzungspunkt im Handarbeitsunterricht stärker hervor, wenn nämlich die Schüler versuchen, die neue Masche durch die alte zu führen. Haben sie sich aber eine entspannte Technik erübt und dadurch die vorübergehende Enge überwunden, steht das Schlingende dieser handarbeitlichen Betätigungen im Vordergrund. Dieses kann, ist es erst einmal rhythmisch schwingend, besonders beim Stricken wie träumend vollzogen werden – die auch eher träumend gestimmten Schulanfänger fühlen sich von einer solchen Bewegung entsprechend angezogen.

Dem Schüler ab dem Rubikon entspricht es nun, diesen die Wachheit weniger fordernden Bereich des Kreisenden zu verlassen. Von ihm kann erwartet werden, dass er bewusstseinsmäßig bei sich angekommen ist und dadurch auch jetzt eine Empfindung für die Qualität eines Zentrums beziehungsweise eines Punktes besitzt oder sich erüben kann. Ab jetzt wird ihm zugemutet werden können, genau, konzentriert und »auf den Punkt« zu arbeiten. In der Handarbeit ist es daher angebracht, sich der Zentrumsqualität der lemniskatischen Bewegung zuzuwenden.

Selbst-geführte Wachheit durch Kreuzen

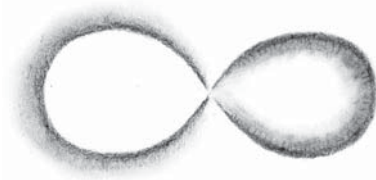
Wenn man sich innerlich in Vorstellungsübungen »lemniskatisch bewegt«, aber auch bei Laufübungen im Raum, erfordert dieses Zentrum der lemniskatischen Bewegung im Gegensatz zu ihren Schlingen besondere Aufmerksamkeit: Nur in wacher Konzentration ist es zu schaffen, dass die Kreuzung passend sitzt zwischen den Schlingen beziehungsweise die Läu-

fer bei der Wegkreuzung nicht aneinander stoßen. Am Kreuzungspunkt der beiden Lauflinien bündelt sich die Konzentration; dort hält man im Schwingen innerlich kurz an, um – aus zwei Richtungen kommend – genau den einen Schnittpunkt zu treffen (vgl. auch den Aufsatz von F. Husemann in diesem Buch).³

Entsprechend diesem Kreuzungsvorgang entsteht auch die Qualität der geführten Aufmerksamkeit in einem Prozess von **innerem** Kreuzen: STEINER (Vortrag vom 23. 8. 1919) stellt dar, dass das Fokussieren der Augen als ein Kreuzen im Blick wie auch das Verschränken der Arme und Falten der Hände die grundlegende Geste menschlicher Innerlichkeit ist: Aus einer Fülle von Wahrnehmungsangeboten wähle ich den mich interessierenden Aspekt willentlich heraus, und dazu muss ich auch im Sehen, im Hören usw. in konzentrierter Ruhe »Zugreifen«. Innerlich komme ich also von zwei Seiten (mit den Augen, Ohren, Händen ...) an ein und denselben Ort, um dort ein bestimmtes Phänomen zu erleben, es mir zu eigen zu machen. Gleichzeitig berühre ich in diesem Willensvorgang am Kreuzungsort mich selbst und werde so meiner selbst immer wieder fein bewusst.

Mittebildung durch Kreuzen

Das Zentrum der lemniskatischen Bewegung weist noch auf eine weitere Qualität des Kreuzens hin. Im Kreuzungspunkt der Lemniskate wird nämlich ein steter Wechsel von rechts- und linksdrehend und damit auch von innen und außen liegend rhythmisch vollzogen.



So wird durch das Kreuzen der beiden gegenläufigen Schlingenbewegungen eine echte Mittebildung möglich im Sinne von Vermittlung und Ausgleich von Gegensätzlichem und sich Gegenüberstehendem.

Wenn das Schulkind im Rubikon erstmals registrierend auf sich selbst und auch auf die Art seiner Umgebung schaut, kann das durchaus schmerzhaft sein. Die Begegnung und das Verbinden des Inneren mit dem Äußeren

– die Mittebildung –, das Wiedereinbeziehen der Welt in das neue Innenleben des Kindes soll durch den speziellen Unterrichtskanon der 4. Klasse (vgl. KOEGEL S. 25ff., RICHTER S. 53ff.) mit dem Thema »Kreuzungen« in den verschiedensten Fächern angeregt werden. Dieses macht jetzt Sinn, weil der Schülergruppe in ihrer Gesamtheit das innere Kreuzen nun zur Verfügung steht bzw. von ihr verlangt werden kann.

Im Prinzip beginnt hier ein Weg der Suche nach Mitte, den der Mensch in seinem ganzen Leben nun weiterverfolgen wird: Wie kann ich meine Intentionen so gestalten, dass sie im Einklang mit meiner Umgebungssituation stehen und ich mich in die »Welt« eingebunden fühlen kann? Ein stetes Hören auf das auf mich Zukommende (das Äußere) und das in mir Liegende (das Innere) sowie ein beides miteinander Vermitteln ist dazu nötig. Auch dieses Kreuzen geschieht in einem Akt momentaner Ruhe, bei dem aus der Bewegung herausgetreten wird.

Der gesamte Prozess der Mittebildung kann auch noch viel grundsätzlicher betrachtet werden: Indem für den Menschen ab dem Rubikon die Welt sich teilt, fließen ihm – wie STEINER im 5. Kapitel seiner »Philosophie der Freiheit« schreibt – »bei jedem Ding der Wirklichkeit von zwei Seiten her die Elemente zu (...), die für die Sache in Betracht kommen: von Seiten des *Wahrnehmens* und des *Denkens*« (15. Absatz). Im Erkennen versucht der Mensch, diese Teilung seiner Welt wieder zu überwinden. Dies gelingt ihm im Erkenntnisakt, bei dem der »Ausgleich, die Vereinigung der beiden Elemente, des inneren [des Begriffes, A. S.] und des äußeren [der Wahrnehmung, A. S.]« wieder »das ganze Ding« liefert (22. und 23. Absatz).

Pädagogische Wirkung des Kreuzens

Kreuzungsübungen in der Handarbeit unterstützen somit den Schüler darin, das Erlebnis des Auseinanderfallens seiner bisherigen Welt meistern zu können. Das Üben von Mittebildern beim Kreuzen zeigt einen Weg auf, wie das sich darstellende Sosein von Ich und Welt, aber auch sich gegenüberstehende Gegensätze angenommen und zusammengefügt werden können. Kreuzungstätigkeit bildet aber auch – wie weiter oben dargestellt – am Selbst-Bewusstsein und an der Selbst-Bewusstheit des Schülers. Er

wird in der Selbst-Führung auf denkerischem, emotionalem und willentlichem Gebiet gestärkt und damit der Inkarnationsprozess des Ichs in den Leib hinein befördert.

Kreuzen als Handarbeitsthema ab dem Rubikon

Schon in den ersten Lehrplanangaben bei C. v. Heydebrand (vgl. den Aufsatz von V. Simon »Offenheit statt Festlegung« in diesem Buch) wurde ein einschneidender Themenwechsel von den ersten drei Schuljahren (Stricken und Häkeln) zum »exakten« (!) Handnähen und Sticken für die 4. Klasse veranlagt. Entwicklungsgerecht wurde so der Herausforderung der Selbst-Wachheit des Schulkindes ab dem Rubikon entsprochen. Genäht und gestickt wird ja auch schon vorher, es nun aber schön, fein, ordentlich und sachgemäß in den verschiedensten Sticharten zu tun, dabei immer mehr den Weg der Fachsprache zu gehen, auch fehlerhaftes Arbeiten zu korrigieren, dient einem Bewusstwerde-Prozess nicht nur in der Ausführung von Handarbeiten, der diesem Lebensalter angemessen ist.

Mit den sich zunehmend durchsetzenden **Kreuzsticharbeiten** wurde das Kreuzen in Form einer Handarbeit*tätigkeit* dann auch als Unterrichtsthema für die 4. Jahrgangsstufe an Waldorfschulen aufgenommen. Der Kreuzstich ist aber nur eine der vielen möglichen Kreuzungstätigkeiten, die sich für den Unterricht ab dem zehnten Lebensjahr eignen!

Als kreuzender Stich ist daher hier zunächst noch der **Hexenstich** zu nennen. Bei ihm ist das Besondere, dass Ein- und Ausstich in einem Arbeitsgang ausgeführt werden und die Arbeitshand dabei eine auseinandergezogene lemniskatische Bewegung vollzieht. Er eignet sich nicht nur für bestimmte Näharbeiten, sondern auch als bewegter, schwungvoller Stickstich.

Der Kreuzstich kann ebenfalls in dieser lemniskatischen, nähartigen Bewegung ausgeführt werden (vgl. den Aufsatz von B. Frebel in diesem Buch). Für die Schüler steht dann vor allem das Erlernen eines bestimmten Bewegungsablaufes (nämlich eines lemniskatischen) im Vordergrund. Einzeln gestochen bietet der Kreuzstich mehr das Erlebnis: »Ich sticke ein Kreuz«. Die ganze Tätigkeit ist dann, wie bei allen einzeln gestochenen

Stickstichen, fokussierter auf das optische Resultat; durch das einzelne Stechen wirkt ein solches Stecken wacher, aber auch »spitzer«. Wird die lemniskatische Bewegung bei Kreuz- und Hexenstich beherrscht, ist sie hingegen rhythmisch fließender, aber auch weniger Bewusstheit-weckend. Weitere Aspekte zur Entscheidung für die eine oder die andere Art des Kreuzstickens finden sich in dem Beitrag »Wie kann eine Kreuzstich-Arbeit ausgeführt werden?« in diesem Buch.

Eine weitere, gesteigerte Kreuzungstätigkeit ist das **Flechten**. Bei ihm ist gegenüber den oben genannten Stickstichen noch eine zusätzliche, beide Körperhälften fordernde Kreuzungsbewegung notwendig, denn beide Arme (oder zumindest die Finger) müssen jeweils die Körpermittellinie abwechselnd überschreiten.

Für die 4. Klasse eignet sich besonders das Flechten auf Mitte (im Gegensatz zum einseitigen Schrägflechten, das eine Arbeitshand betont und somit keine Mittebildung erfordert): Abwechselnd von zwei Seiten aus kommend müssen die vormaligen äußeren Strähnen gemäß des gewählten Kreuzungsmusters zum Zopf oder Band in der Mitte verbunden werden. Der richtige Sitz dieser Mitte ist für Schüler oft die schwierigste Aufgabe beim Flechten mit fünf und mehr Fäden.

Auch das Flechten entsteht in seiner einfachsten Form aus der lemniskatischen Bewegung heraus: Beim dreisträhnigen Flechten etwa muss sich jeder Arm bzw. jede Hand jeweils in der Form einer halben liegenden Acht bewegen; beide Arm(Hand)-Bewegungen zusammen ergänzen sich erst zur vollständigen Acht.

Kreuzen als Gestaltungselement

Im Unterricht kann das »Kreuzen« nicht nur durch eine dieses betonende Handarbeitstätigkeit, sondern auch durch den gestalterischen Kunstgriff des »Spiegeln« geübt werden: Wenn rechts und links von einer imaginären Mittellinie dieselben Gestaltungselemente gespiegelt erscheinen sollen, dann ist ein fortwährendes gedankliches »Kreuzen« nötig: Das, was rechts von der Mittellinie in einem bestimmten Abstand liegt, muss nun auf der anderen Seite links von der Mittellinie gearbeitet werden. Bei gebogenen Formen ist auch die Richtung der Farbflächenbewegung umzudrehen. Als Erwachsene fällt uns das zumeist leicht. Dieses örtlich fokussierende

Spiegeln kleiner Farbbereiche ist für Schüler aber viel schwieriger als das in der 2. Klasse geübte Spiegeln im Formenzeichen, bei dem eine schwungvolle Handbewegung als sichtbare Linie auf dem Papier erscheint. Viele Kinder finden sich beim flächig arbeitenden Sticken in der »neuen Welt« auf der anderen Seite der Mittellinie zunächst nicht zurecht, haben eventuell sogar kein Bewusstsein davon, in welcher Hinsicht eine Spiegelung vorliegen soll. McALLEN (S. 25–28) beschreibt genau, welches innere Kreuzen diesen Schülern beim Orientieren im Raum und – noch schwerer – auf der Fläche erst einmal noch nicht möglich ist. Fast alle Schüler können aber durch die in der Handarbeit naturgemäß länger dauernde Spiegelarbeit eine zunehmende Kreuzungsfähigkeit erlangen.

Die im Handarbeitsunterricht der 4. Klasse häufig zu findende »Kreuzstichtasche« thematisiert das Kreuzen also gleich auf zweierlei Arten: Zum einen durch die Handarbeitstätigkeit des Kreuzstickens, zum anderen durch die innere Kreuzungsaufgabe des Spiegeln. Solche Spiegelarbeiten können als Kreuzungsarbeiten aber auch mit anderen Stickstichen als dem Kreuzstich ausgeführt werden und finden dann bei größeren Werkstücken zumeist als freies Sticken ohne Abzählen statt (vgl. die Aufsätze von C. Ammann und M. Bögli-Röschke in diesem Buch). Ab der 4. Klasse wird dabei – gemäß den obigen Ausführungen zur Entwicklung des Schulkindes im zehnten Lebensjahr – auf ein fadengebundenes Arbeiten Wert gelegt. Freies Sticken ohne Abzählen fordert und fördert im besonderen Maße den Gleichgewichtssinn, der ja überhaupt erst die Abwägtätigkeit für das gleichmäßige Anlegen von Farbflächen beiderseits von Spiegellinien ermöglicht. Jedes Kreuzen lässt die eigene Mitte erleben, eine solche Spiegelarbeit ohne Abzählen aber besonders, da sie den Tätigen mehr im Gefühlsbereich belässt als beim Kreuzsticken auf abzählbaren Stickgründen, bei dem die Gleichmäßigkeit des Gespiegelten auch abstrakt durch den Verstand erledigt werden kann. Hier mag die Situation der jeweiligen Schülergruppe ein Anhaltspunkt dafür sein, für welche Art von Spiegelarbeit die Lehrerin sich entscheidet.

Weitere Kreuzungstätigkeiten

Handarbeiten zum Thema »Kreuzen« eröffnet auch das weite Feld des **Webens**. Am Schulwebrahmen mit Fach und Schiffchen muss die Kette abwechselnd von rechts und links durch den Schuss gekreuzt werden. Beim Weben eines Schuss-Ripses erfordert zum Beispiel das Ansetzen eines neuen Farbfadens innerhalb der Arbeit (und nicht an deren Rand) Aufmerksamkeit und Verständnis für das alternierende Übereinanderliegen von Kette und Schuss, damit das Fach nicht falsch gewechselt wird. Gemäß den obigen Ausführungen bietet sich das Weben mit Fach daher frühestens ab der zweiten Hälfte des dritten Schuljahres an; passt dann aber auch besonders gut zur Thematik der Handwerkerperiode des Hauptunterrichtes. Für fortgeschrittene Weber kann in dieser Jahrgangsstufe mit der Gobelin-technik noch eine Steigerung erübt werden, wenn beim Farbwechsel innerhalb eines Schusses durch Kreuzen der verschiedenen Schussfäden die Farbfelder miteinander verbunden werden müssen. Ab der 4. Klasse bietet sich einfaches **Band- und Brettchenweben** an, bei dem das Aufziehen der farbigen Kette einen eigenen Lernbeitrag zum Thema »Spiegeln« gibt. Der Webvorgang selbst stellt noch einmal eine Steigerung der leiblichen Beteiligung des Schülers dar, da letzterer selbst Teil des »Webstuhls« wird.

Eine »kreuzungsreiche« Abwechslung für das Schulalter nach dem Rubikon ermöglichen auch alle **Knot- und Knüpfarbeiten**. Bei manchen Knotentypen und beim Filieren (Netzen) mündet die grundlegende Tätigkeit dann wieder in eine lemniskatische Bewegung ein. Die Art der Schülergruppe wird den entscheidenden Aspekt dafür liefern, ob manche dieser zum Teil stark anspannend, eventuell sogar verengend wirkenden Knüpfarbeiten für eine längere Arbeit geeignet sind oder eher nur kurzzeitig eingesetzt werden sollten. Für das Herstellen von Bändchen etwa ab der 5. Klasse bietet sich als eine die Beweglichkeit mehr pflegende Technik das **Schlaufenflechten** an.

Literaturangaben

- BROUNTS, T., DANIEL, H.:** Bewegt ins Leben, Eurythmie in den Klassen 1 bis 4, edition waldorf, Stuttgart, 2008.
- KOEGEL, F.:** Zur Lebenskunde. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1984.
- LIEVEGOED, B. C. J.:** Entwicklungsphasen des Kindes, J. Ch. Mellinger Verlag, Stuttgart, ³1982.
- MCALLEN, A.:** Die Extrastunde, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, ⁴2004.
- RICHTER, T. (Hrsg.):** Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Vom Lehrplan der Waldorfschulen, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, ¹2003.
- STEINER, R.:** Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Rudolf Steiner Verlag, Gesamtausgabe-Nr. 293, Dornach, ⁹1992.
- STEINER, R.:** Philosophie der Freiheit, Rudolf Steiner Verlag, Gesamtausgabe-Nr. 4, Dornach, ¹⁶1995.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist aus einer gemeinsamen Arbeit der Lehrplaninitiative Handarbeit entstanden. Für zusätzliche Anregungen und Klärungen sei außerdem Christa Ammann, Zürich, und Hergart Asamoah, Kassel, gedankt.
- 2 Anette Sigler (Hrsg.): Kreuzen. Handarbeitsunterricht in der 4. und 5. Klasse an Waldorfschulen.
1. Aufl. 2013, 174 S., 17 x 24 cm, brosch., ISBN 978-3-939374-19-0, € 24,00
Erhältlich unter www.lehrerseminar-forschung.de oder www.waldorfbuch.de
- 3 Weiterführende Aspekte zur Anwendung lemniskatischer Formen finden sich bei BROUNTS und DANIEL, 2008, S. 36ff.

Wolter Bos

Die Epoche ›Gesundheit und Ernährung‹ der 7. Klasse

Einleitung

In der Karwoche 2012 traf sich im Hause von Dr. Manfred von Mackensen in Kassel-Detmold eine kleine Kollegengruppe mit dem Ziel, gemeinsam am Lehrplan für Biologie der 7. Klasse zu arbeiten. Die Gruppe bestand nebst dem Gastgeber aus Eleonore Pollklaesner (Brasilien), Tim Dunn und Peter Glasby (beide Australien), Alessandro Galli (Italien) und Wolter Bos (Niederlande). Die Arbeit unserer Gruppe blieb Fragment. Wir sind z. B. nicht zu solchen konkreten Unterrichtsbeispielen vorgestoßen, wie man sie in den Schriften Manfred von Mackensens zur Chemie und zur Biologie der 8. Klasse findet. Aber es kristallisierten sich doch einige für die Biologie der 7. Klasse maßgeblichen Gesichtspunkte heraus. Darüber soll hier, in Gedenken an den am 23. November 2013 verstorbenen Dr. von Mackensen, berichtet werden. Einige eigene Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis werden dem Bericht noch hinzugefügt.

Anlass für das Treffen war die bei den Kollegen aus Australien lebende Unzufriedenheit über gängige Unterrichtsinhalte der Epoche ›Gesundheit und Ernährung‹. Rudolf Steiner sprach am Ende des Gründungskurses der Waldorfschule ausführlich über die Bedeutung dieser Thematik für Kinder in der Präpubertät¹. Haben wir seine Absichten wirklich schon ganz erfasst? Oft wird im Unterricht eine Übersicht des Verdauungstraktes gegeben. Anatomische Zeichnungen unterstützen diesen Stoff – selbstverständlich auf der Grundlage von Beobachtungen, die Forschergenerationen zuvor durch Öffnung des menschlichen Leichnams gemacht haben. Aber: Gibt es nicht auch so etwas wie eine Biologie des geschlossenen Körpers? Eine Biologie, die von Beobachtungen und Erlebnissen ausgeht, die Schüler am eigenen Leib machen können, an ihrem lebendigen, intakten Körper?

Pädagogischer Ausgangspunkt

Rudolf Steiner führt in dem genannten Vortrag aus, dass die Biologie der Unterstufe auf der Tatsache fußt, dass das Kind seelisch zum Teil noch mit der Welt verwachsen ist. In der Tierkunde der 4. Klasse und in der Pflanzenkunde der 5. Klasse könne der Lehrer damit rechnen, dass die Schüler noch ein instinktives Erleben ihrer Verwandtschaft mit den anderen Naturreichen in den Unterricht hineinbrächten. – Woher kommt dieses instinktive Erleben?

In dem kleinen Kind der ersten Klassen der Unterstufe bilden Seele und Leib noch weitgehend eine Einheit. Die Kräfte, die man für »Verstehen« und »Urteilen« braucht, arbeiten in diesem Lebensalter noch am Leibesaufbau. Daher ist der Körper weise. Er »weiß« noch, wie er mit der Welt zusammenhängt, er »weiß« auch noch, was für ihn gesund und was für ihn schädlich ist. Nur, dieses Wissen steht noch nicht als Kraft für das eigenständige Denken im Unterricht in Pflanzenkunde und Tierkunde zur Verfügung. Einige Jahre später, in der vierten und fünften Klasse, haben die Urteilskräfte sich weitgehend vom Körper gelöst, aber doch noch nicht ganz. Die Schüler bringen den Ausführungen des Lehrers auf dieser Stufe nicht nur ihr Verständnis entgegen, sondern auch die Reste ihrer instinktiven Verbundenheit mit der Welt, mit den Naturreichen.

Sogar der Siebtklässler steht dem eigenen Leib noch nicht so fremd gegenüber wie kurze Zeit später in der Pubertät. Ein Schüler der 9. Klasse hört nicht auf die Vernunft des eigenen Leibes. Zuweilen lebt er fanatisch ungesund: Junkfood, Rauchen, zu wenig Schlaf in einem gelegentlich absurden Rhythmus des Wachens und Schlafens, zunehmend auch exzessiver Alkoholkonsum. An alledem kommt er zu einem, allerdings verzerrten, Selbsterleben. Der Siebtklässler dagegen ist ein Mensch, der noch eine Empfindung dafür hat, was ihm gut tut. Er ist noch nicht ganz in die Schwere gefallen. Man könnte ihn mit einem Menschen vergleichen, der am Morgen aufwacht und somit dabei ist, aus dem Zusammenhang mit dem Kosmos herauszufallen. Im Gefühl kann er jedoch manchmal noch nachempfinden, wie es in der vergangenen Nacht war: in jenem Zustand der Körperregeneration. Ähnlich kann der Siebtklässler zwei Sachen zusammenbringen. Er kennt noch die Leichte, das Gesundheitsempfinden, die harmonische Verbindung mit der Welt, wie er sie als Unterstufenkind

empfangt. Aber er hat auch bereits die Fähigkeit des Jugendlichen und des Erwachsenen, aus der Gegenüberstellung etwas zu beobachten und zu begreifen. Beide Fähigkeiten – Gesundheitsempfinden und Urteilsvermögen – sind die Basis dieser Epoche.

Sich gesund und stark fühlen

Kurz vor dem Fall in die Schwere darf noch einmal das natürliche, dem Kinde eigene Gesundheitsgefühl aufleben und vor allen Dingen: ins Bewusstsein gehoben werden. Das soll die Epoche ›Gesundheit und Ernährung‹ leisten, und was der Schüler an Wissensstoff vermittelt bekommt, sollte diesem Ziel dienen (und ihm nicht schaden). Dann geht er kurz danach in die Pubertät mit der Erfahrung: »In mir lebt etwas, das mich gesund und stark macht. Es gibt einen Strom des Lebens, der mich trägt und ernährt und auf den ich vertrauen kann. Und gewissermaßen bin ich selbst dieser Strom, obwohl er doch viel größer ist als ich. Denn ich bewirke ja nicht selbst meine Kraft und Gesundheit, sie werden mir gegeben. Ich identifiziere mich jedoch mit ihnen und kann auch etwas dafür tun, um kraftvoll und gesund zu bleiben.«

Hier berühren wir ein Ich-Empfinden, das nicht aus der Rebellion gespeist wird, wie für die 9. Klasse angedeutet, sondern das in Zusammenklang mit den Kräften der Welt entsteht. Es ist ein Empfinden, das der Pubertät mit ihrer Ungesundheit nicht vorbeugt und auch nicht vorbeugen soll. Aber dieses Empfinden bleibt unterhalb der stürmischen Erlebnisse von Lust und Unlust des Jugendlichen intakt. Und dieser kann sich so immer wieder dem Gefühlswissen im Untergrund der Seele vertrauend zuwenden.

Der Lehrer für Turnen und Gymnastik kann aus seinen Beobachtungen an den Bewegungen der Schüler einer 7. Klasse vieles über dieses Gefühl von Kraft und Gesundheit sagen. Er kann auch Übungen vorschlagen, die dieses Empfinden in den heranwachsenden Kindern ansprechen, so dass man darüber anschließend mit ihnen im Unterricht reden kann. Oft fragen die Siebtklässler auf halbem Weg von der Schule zum Sportplatz, ob sie schon rennen dürfen. In dieser Freude am Rennen, oder auch in der Freude beim Weitspringen, im Genießen der eigenen Kraft bei einem Schlag oder Wurf während eines Ballspiels, in alledem spricht sich das hier gemeinte Gefühl der gesunden Kraft aus.

Es gibt Kinder – u. U. bereits in der 5. Klasse –, die sich weniger im eigenen Körper zu Hause fühlen. Sie stehen ihrem Körper schon mehr gegenüber als dass sie darinnen stecken. Die selbstverständliche Leichte im Bewegen ist nicht mehr vorhanden. Oft vermeinen sie, bestimmte Sprünge nicht ausführen zu können. Hier bietet gerade die Gymnastik Möglichkeiten, um die Verbindung mit dem Leibe zu befestigen. Ein Beispiel sind Gruppenübungen, die aus einem gewissen »Flow« erfolgen; etwa dass eine Gruppe gemeinsam einen Ballon oder einen leichten Strandball in der Luft hält. Die Bewegung reißt alle mit und bewirkt, dass jeder im richtigen Moment das Richtige tut, damit der Ball nicht auf den Boden fällt. Auch Übungen im Seilspringen und auf dem Trampolin können diesen »Flow« bewirken, in dem wieder eine Einheit mit dem sich bewegenden Körper erreicht werden kann, wodurch Schwere und Trägheit nicht mehr gespürt werden. Ballspiele bringen immer wieder etwas Unvorhersehbares, das einen unwiderstehlich hineinziehen kann. Für unsere in Frage stehende Epoche sind solche Übungen hilfreich, um das Körpergefühl, das wir brauchen, das aber im Laufe der 7. Klasse verschwindet, zumindest vorübergehend wieder wach zu rufen.

Die in den Schülern wach zu rufenden Gesundheitserlebnisse beziehen sich hauptsächlich auf Atmung, Wärmehaushalt und Ernährung. Obwohl der Lehrplanhinweis Rudolf Steiners die Wärme nicht erwähnt, nehmen wir diese in den Stoff der Epoche hinein, weil wir durch sie, wie bei der Luft und der Nahrung, in einer direkten Wechselbeziehung mit der Umgebung stehen. Dem Warmbleiben bzw. dem Warmwerden nach überstandener Kälte kann man ein Gefühl der Kraft entleihen. Beim Blutkreislauf ist das anders. Man kann zwar den eigenen Puls messen, aber das bleibt eine Beobachtung, die man von außen und nicht als Bewohner des eigenen Körpers macht. Deshalb werden wir weiter unten im Text einige anfängliche Gedanken zum Thema der Wärme bringen, aber das Thema »Herz, Blut, Kreislauf« auslassen.

Atmung

Wir geben den Schülern noch im Klassenzimmer die Aufgabe, in aller Ruhe den Atem zu entspannen, bis sämtliche Unregelmäßigkeiten verebben. Sie wissen, dass man »von selbst« atmet, unwillkürlich, und dass

man das Atmen auch willkürlich beeinflussen kann. Jetzt spüren sie, dass gezielte Aufmerksamkeit das unwillkürliche Atmen nicht verunmöglicht. Währenddessen erhalten sie schon eine Anweisung zu dem, was gleich ansteht. Wir öffnen die Fenster oder gehen ganz geruhsam nach draußen, ohne dass die Selbstbeobachtung abbricht. Es ist eine ganz einfache Übung, aber sie bringt doch Wesentliches zum Vorschein.

Das zeigt sich beim Nachgespräch, sobald wir wieder im Klassenzimmer sind. Das Atmen wird beim Hinausgehen tiefer. Frische Luft strömt in uns hinein, und das tut gut. Man fühlt sich wacher, stärker – ähnlich den Momenten, in denen man sich aufrichtet. Offenbar enthält die Luft, die in mich einströmt, ein Geschenk für mich. Natürlich, ich tue selbst auch etwas. Ich atme, das heißt, ich bewege mich, ich füge mein menschliches, rhythmisches Bewegen in die an sich schon bewegte Luft ein. Dieser ganz kleine Beitrag genügt, um empfinden zu können, dass mir die Luft, die ich einziehe, etwas gibt. Gesundheit ist offenbar etwas, das im Austausch zwischen mir und meiner Umwelt entsteht.

Eine Variante dieser Übung ist, dass die Schüler sechs- bis zehnmal in einen Luftballon ausatmen und diese Luft auch gleich wieder einatmen. Erst dann nehmen sie frische Luft in sich hinein. Das führt zunächst zum Gegenteil eines gesunden Gefühls. Es wird einem ›komisch‹. Offenbar verdirbt man als atmender Mensch die Luft. Im Anschluss daran ist das Einatmen frischer Luft eine recht starke Empfindung. Trotzdem verdient vielleicht die erste Übung mehr Aufmerksamkeit. Sie ist weniger spektakulär und ruft ein ganz subtiles Beobachten des eigenen Körpers hervor, eine genaue Aufmerksamkeit auf etwas, das gar nicht aufsehenerregend ist, uns aber von Minute zu Minute trägt. Aus dem gleichen Grund hebt man das Messen der Vitalkapazität der Lungen auch besser für die 9. oder 10. Klasse auf.

Eine weitere Selbstbeobachtung wäre, dass man ganz tief ausatmet und dann nicht einatmet, sondern wartet, bis das Einatmen sich mit elementarer Gewalt Bahn bricht. Oder umgekehrt: Man hält den Atem an und wartet, bis man das Ausatmen nicht mehr verhindern kann. Bei einer Wiederholung des Experiments kann die Selbstbeobachtung durch Fragen bewusster gerichtet werden. »Wo fühlt ihr im Leibe den Atem-Mangel, im Kopf, in der Brust? Ist das ein Gefühl der Leere oder eher ein Schmerzgefühl? Und wie fühlt ihr euch nach Abschluss des Experiments?« Vielleicht spüren die Schüler, dass im Atmen, in dem Auswechseln der Lungenluft, ein Segen liegt.

Diese Übung kann den Begriff davon, was Atmen ist, und wer da eigentlich atmet, vertiefen. Der »Atmer-in-mir«, das ist ein treuer Diener, der sich ständig einstellt auf das, womit ich mich gerade beschäftige, auch wenn ich ihn ganz vergesse. Ob ich mich bewege oder ruhig sitze, ob ich drinnen bin oder draußen, ob ich froh bin oder traurig – Tempo und Tiefe der Atemzüge werden von diesem Diener andauernd in Einklang gebracht mit meiner jeweiligen Situation. Aber der »Diener« ist kein kleiner Bursche. Ich kann zwar mein Atmen regulieren, aber ich kann es nicht stoppen. Wenn ich das versuche, übernimmt der Diener die Führung und zwingt mich, das zu tun, was mein Körper braucht. Bei einer Hyperventilation allerdings geht dieser Diener sozusagen durch, und man muss nun doch selbst eingreifen, um ihn wieder in die richtige Spur zu bringen. Das gelingt zum Beispiel dadurch, dass man bereits ausgeatmete Luft neu einatmet.

Noch eine Selbstbeobachtung. Wie sich Brust und Bauch beim Ein- und Ausatmen verhalten, lässt sich äußerlich beobachten, indem man die Hände auf Brust und Bauch auflegt. Zugleich kann man dann auch besser von »innen her« beobachten. – Die Klasse sitzt ruhig, atmet und beobachtet nach innen. Ziemlich deutlich kann man spüren, wie die Luft durch Mund und Nase einströmt. Mehr nach unten verschwinden die Luftströmungen ganz aus dem Bewusstsein. Der größte Teil unserer Körperprozesse ist unbewusst. Beim Atmen ist das von der Kehle abwärts so. Aber man bemerkt bei der Einatmung eine leichte Anspannung, während das Ausatmen Entspannung bringt. In der leichten Anspannung des Einatmens kommt zum Ausdruck, dass die Einatmung ein Anfang sein kann, Auftakt von etwas Wichtigem, das gesagt sein soll, oder eines Sprunges, den man machen wird. Bei einer Tat, die schwierig sein wird, atme ich tief ein – und daraus schöpfe ich Mut zur Handlung. So kommt das neugeborene Kind ins Leben: mit einer Einatmung. Will ich wieder zur Ruhe kommen, mehr bei mir selbst sein, dann atme ich aus. Nach einer Ausatmung fühlt man sich sanft und ruhig. Man lässt los. Bereitschaft zu Neuem stellt sich ein, aber führt noch nicht zur Tat. Beim Sterben kündigt ein besonderer Atemrhythmus (Cheyne-Stokes) oft den letzten Atemzug an. Ist Sterben nicht ein Ausatmen ins Große, ein Ankommen bei sich selbst?

Alle genannten Experimente finden »bei geschlossenem und lebendigem Körper« statt. Die Beobachtungen werden in einem Nachgespräch ins Bewusstsein gehoben und auch aufgeschrieben. Wir arbeiten mit die-

sen Übungen immer an dem Gefühl: In mir ist Kraft, Gesundheit, Vitalität. Und diese Kraft sind wir eigentlich selbst, in unserer Beziehung zur Welt. Es ist unser größeres Selbst – ein Begriff, der für Schüler einer 7. Klasse direkt nachvollziehbar ist, wenn er in diesem Erfahrungskontext entwickelt wird und auch darinnen bleibt. Es frappiert, wie solche Beobachtungen in der Epoche einen Gefühlsstrom einleiten, einen Strom des Staunens und der Verbundenheit mit dem Thema. Dieser Strom trägt auch die Unterrichtsstunden, in denen mehr »technische« Erläuterungen kommen, zum Beispiel über die Tätigkeit der Zwischenrippenmuskeln und der Bauchmuskulatur beim Atmen.

Eine anatomische Zeichnung der Lungen mit Bronchialbaum und Lungenbläschen wäre in dem hier skizzierten Epochenkonzept verfehlt. Das würde Öffnung und Sektion des toten Körpers implizieren – beides zwar enorm wichtige Schritte in der Entwicklung der Biologie und Medizin, aber dem Hauptziel dieser Epoche zuwider. Geschichte und Ergebnisse der Anatomie bilden einen guten Unterrichtsstoff für eine achte Klasse, dann also, wenn auch das Skelett zur Darstellung kommt. Wie aber kann man den Schülern ein Bild von der Bearbeitung der Einatmungsluft geben, wenn doch dieser Vorgang in das weitgehend unbewusste Gebiet des Brustinneren eintritt?

Die Lungen kann man ihrem Bau nach als einen Baum mit Blättern charakterisieren; in ihren Prozessen findet sich ein weiteres Mal das Baummotiv, nun aber in umgekehrter Richtung. Wie ist es möglich, dass die Atmosphäre immer erfrischt, während doch Menschen und Tiere diese Frische andauernd aufnehmen und die von ihnen verbrauchte Luft abgeben? Deshalb, weil wir in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Pflanzen leben. Pflanzen und Bäume, auch Wasserpflanzen und Algen, sind die Erfrischer der Luft. Sie nehmen auf, was der Mensch in die Atmosphäre entlässt (Kohlendioxid), und ergänzen, was er der Luft entnimmt (Sauerstoff). Die Einzelheiten über diese Gase kann man für die Chemie-Epochen der 8. und 9. Klasse aufheben. Einige Zahlen können konkretisieren, wie grundlegend für unser Leben die Beziehung ist, an die wir hier antippen. Ein Mensch verbraucht pro Tag etwa 600 Gramm Sauerstoff, sagen wir 200 Kilogramm im Jahr. Ein flinker Baum produziert im Jahr etwa 46 Kilogramm Sauerstoff. Es sind somit 2 bis 4 (über eine etwas andere Rechnung kommt man auf 3 bis 4) Bäume nötig, um das Leben eines Menschen zu ermöglichen.

Wärme

Ein möglicher Zugang zum Thema »Wärme« – von Siebtklässlern mit Interesse und sogar Dankbarkeit aufgegriffen – ist eine Skizze der Geburt eines Kindes. Dabei findet ein Übergang statt aus einer ernährenden, dunklen, sämtliche Eindrücke dämpfenden und vor allen Dingen warmen Umgebung in die Welt außerhalb des Mutterleibes: Sie ist hell, trocken, kühl. Auch wenn wir das Baby in jeglicher Form einhüllen, es ist jetzt in einer Welt angekommen, in der nichts mehr wie von alleine läuft und in der es immer mehr selbst für die Wärme des Körpers wird aufkommen müssen. Man könnte den Schülern hier die Hausaufgabe stellen, mit ihren Eltern ein Interview über den eigenen Geburtsvorgang zu führen.

Durch ein diesbezügliches Experiment unter den kalten Duschen der Turnhalle könnten die Siebtklässler am eigenen Körper spüren, was es heißt, sich selbsttätig warm zu halten. Aber vielleicht reicht bereits ein Klassengespräch, um die relevanten Erlebnisse wach zu rufen: Eine gewisse Erstarrung in der Körperperipherie und die Beobachtung, wie sich Wärme, Behaglichkeit, Gesundheit beim Abtrocknen im Körper ausbreiten. Wärme macht den Körper wieder zu einer Einheit; Füße, Hände, Kiefer, Nase kommen wieder in Wärmezusammenhang mit dem Rest des Körpers.

Unser Leib kann Abkühlung in der Peripherie ziemlich gut ertragen (Hypothermie), solange bei Herz, Lunge, Kopf nur eine Kernwärme erhalten bleibt. Diese muss nicht unbedingt 37 Grad betragen, ja, soll es unter Umständen auch gar nicht. Bei Sauerstoffmangel im Wasser oder unter einer Lawine kann Abkühlung bewirken, dass das Gehirn die mangelhafte Versorgung mit Sauerstoff ohne Dauerschaden aushält. Anschließend aber muss das Aufwärmen schrittweise erfolgen, so wie man sich auch nach anhaltendem Hungern langsam wieder an die Nahrung gewöhnen muss. Es gibt spannende Berichte von Ertrinkenden, blinden Passagieren in Flugzeugen und Polreisenden, die extreme Kälte überstanden haben – guter Erzählstoff für den Unterricht. Auch bei anderen Themen dieser Epoche sind Berichte über Menschen wertvoll, die extreme Umstände überleben konnten, etwa Hunger bei Schiffbrüchigen, Atemprobleme (Höhenkrankheit) bei Bergsteigern auf den höchsten Himalaya-Gipfeln und anderes mehr. Solche Geschichten rufen in ganz anderer Weise als die Selbstbeobachtung ein Empfinden dafür wach, was Gesundheit eigentlich ist. Eine Skizze zu

den Symptomen von Überhitzung und den Möglichkeiten unseres Körpers, aktiv Wärme auszuscheiden, könnte diesen Epochenabschnitt abrunden.

Ernährung – Kohlenhydrate, Eiweiß, Fett

Wie wäre es, wenn man mit der Klasse in dieser Epoche einen Supermarkt besuchen würde, womöglich früh morgens vor der Geschäftszeit? Vielleicht ist der Filialleiter bereit, einiges zu zeigen!? Wo befinden sich die Nahrungsmittel, die reich an Kohlenhydraten sind: die Teigwaren, die Getreide? Welche Produkte sind besonders reich an Fetten? Für die Eiweiße würden wir uns Käse und andere Milchprodukte anschauen, auch Fleischwaren und Fisch. Vielleicht könnten die Schüler die Herkunft einiger Produkte herausfinden sowie den Preis pro 100 Gramm. Auf den Etiketten steht manch Unbrauchbares, aber ganz genau angegeben ist, welchen Anteil die drei Hauptnahrungsstoffe in einem Produkt haben.

Nahrungsmittel haben bereits eine Vorgeschichte, ehe sie im Supermarkt landen. Ein Ernährungsbegriff, der sich darauf beschränkt, dass beim Essen bestimmte Stoffe in den Körper wandern, wäre viel zu eng gefasst. Die Nahrung verbindet uns mit dem Landwirt, dem Gärtner, dem Viehhändler, Metzger, Bäcker – also mit den Fabrikanten der verschiedensten Lebensmittel. Beim Essen setze ich deren Arbeit fort, wie man am Brot ganz deutlich sieht. Die Tätigkeiten der Brotzubereitung – wie Mahlen, Teigzubereitung, Backen in Wärme – werden in anderer Form fortgesetzt, indem ich kaue, die Nahrung einspeichle, sie verdaue. Das Verzehren der Nahrung ist somit als Endpunkt eines Ernährungsvorgangs zu denken, dessen Anfang in der Welt liegt: In sämtlichen Lebensvorgängen und wirtschaftlichen Prozessen, in denen Nahrungsmittel angebaut und bearbeitet werden. Diese menschlichen Tätigkeiten gehören unbedingt mit zum Epocheninhalt. Auch alles, was im Zuge der Trinkwasseraufbereitung geschieht, kommt in Betracht: Gewinnung, Klärung, Quellwasser, Grundwasser, wobei man am besten gleich die örtlichen Gegebenheiten mit einbezieht.

Diesen Formen der Nahrungszubereitung geht der Wachstumsprozess der Pflanze voraus: in der Erde, mit dem Wasser, in der Luft, durch die Wärme. Man kann mit den Schülern besprechen, welchem Pflanzenorgan das jeweilige Gemüse und die jeweilige Frucht entstammen. Welche Wurzeln essen wir, welche Stängel und Blätter, welche Früchte bzw. Samen?

Dabei gibt es mannigfache Übergänge. Brokkoli gehört zum Gebiet der Blüte, ist aber blattartig grün. Das kecke Radieschen ist genau genommen keine Wurzel, sondern entsteht als Hypokotylknolle. Wer hat schon mal Pastinake gegessen oder Schwarzwurzel? Und wie faszinierend ist im Grunde der bittere Chicorée: Eine ganz groß gewordene Knospe mit Blättern, im Dunkeln gezogen, also eigentlich unter Bedingungen die mehr den Wurzeln gemäß sind.

Den Schülern macht es Freude, ein Menü aufzustellen, in welchem sämtliche Pflanzenorgane Verwendung finden. Das heißt: Wenn du Kartoffeln auf deinem Menü hast (Wurzelgebiet) mit Rosenkohl oder Endivie oder Spinat (Blätter), dann musst du mit gefüllter Paprika oder gebackener Aubergine auch das Gebiet der Früchte in dein Menü hineinnehmen. Und wenn du Reis servieren möchtest, mit Karotten oder Sellerieknolle, mit oder ohne Hackfleisch, dann musst du dein Menü noch mit einem Blattgewächs, vielleicht Salat, ergänzen. Es macht Spaß, so ein selbst aufgestelltes Menü in Form einer hübschen Menükarte zu gestalten. Dem Lehrer jedoch sei geraten, die Menüs zuvor durchzugehen. Wenn nämlich die Kreativität einmal strömt, gewinnen Lieblingsgerichte leicht die Oberhand über die ausgewogene Zusammensetzung auf Grundlage aller Pflanzenorgane. Ganz ideal ist es, wenn die Schule Einrichtungen hat, die es ermöglichen, dass die Schüler aus einer Menge Gemüsesorten eine Auswahl treffen und damit selbst eine ausgewogene Suppe kochen.

Man könnte den Unterricht über den Ernährungsvorgang auch damit anfangen, dass man den Schülern zwei Brotproben präsentiert: Kompaktes braunes Brot, das kräftiges Kauen und eine gehörige Speichelsekretion erfordert, ehe man es schlucken kann, und dazu im Vergleich weißes Brot, das viel weicher ist. Selbstverständlich könnte man den Kindern erzählen, dass Nahrung, die beim Verdauen Mühe macht, gesünder ist als eine solche Nahrung, die wie von selbst hinunter rutscht. Das würde dann zu einem Lob des Vollkornbrots führen – zu Recht –, aber leicht kommt dann ein moralisierendes Element hinein. Das Verkosten ist pädagogisch interessanter. Der Siebtklässler ist noch ausreichend mit seinem Körper verbunden, um spüren zu können, dass Weißbrot und Vollkornbrot unterschiedlich sättigen.

Das Weizenkorn liefert bei der Analyse nebst Kohlenhydraten und Eiweiß auch Fette (Weizenkeimöl) und Fasern (Kleie). Weil Stärke in unserem Leib in Zucker umgesetzt wird, kann man sagen, dass sämtliche Arten von

Aufschnitt und Aufstrich einem Brot aus 100 Prozent Vollkornmehl im Grunde nichts hinzufügen. Ein Mensch könnte lange mit einer Diät aus nur Vollkornbrot und Wasser durchhalten. Es ist faszinierend, einmal in einem Klassengespräch zu erkunden, wie ein ganz und gar zuckerfreier Tag aussehen würde, beziehungsweise von uns erlebt werden würde. Übrigens ist auch Milch ein solches komplettes Nahrungsmittel, aber leichter verdaulich als Brot, weil sie keine Zellulose enthält und Zucker anstelle der Stärke.

Als Nahrungsproben kann man auch Hühnerfleisch, gekochtes Eiweiß, Fisch, Käse, verschiedene rohe und gekochte Gemüse und Früchte geben. Die Aufgabe ist immer die gleiche, nämlich: beobachtend kauen und schlucken, Geschmack und Mundgefühl wahrnehmen. Was ist sofort verlockend, bei welchen Sachen muss man sich zum Essen zwingen? Wie verändert sich der Geschmack während des Kauens? Allmählich versuchen wir das leicht gesagte ›lecker‹ oder ›schlecht‹ loszuwerden und genauer und mit feineren Nuancen zu beobachten. Wichtig ist auch die Frage, welche Empfindungen sich erst nach längerer Zeit einstellen – Sättigung, neu auflebender Appetit, schwer im Magen liegend, die Seele ermüdend, den Geist erfrischend, auslaugend etc.

Es handelt sich bei der Besprechung der Nährstoffe in dieser Epoche nicht um deren Chemie; es geht nicht darum, was man alles im Reagenzglas vorzeigen könnte, das kommt ein Jahr später in der achten Klasse. Jetzt, in der siebten Klasse ist der lebendige Körper des Menschen das Reagenzglas. Wie fühle ich mich als Fleischesser? Was bewirkt ein Essen, das reich an Kohlenhydraten ist? Auch Trinkwasser, Mineralwasser und destilliertes Wasser kann man kosten lassen. Das würde zusätzlich zu den erwähnten Nahrungsstoffen auch die Salze in die Epoche hineinbringen.

Verdauung

In seinem Vortrag vom 12. August 1916² unterscheidet Rudolf Steiner sieben Lebensprozesse. Drei davon, die in unmittelbarem Wechselbezug mit der Welt stehen, haben wir bereits besprochen: Atmung, Erwärmung, Ernährung. Die vier weiteren Prozesse betreffen die Verwandlung der aufgenommenen Substanzen. Es sind: Absonderung/Sekretion, Erhaltung/Regeneration, Wachstum, Reproduktion. Sie finden, für das Bewusstsein

weitgehend unerreichbar, in der Geschlossenheit des Körpers statt. Der Vorgang der Absonderung/Sekretion, der auch die Verdauung beinhaltet, trägt von diesen vier Vorgängen noch am meisten zu einem bewussten Gesundheitsempfinden bei. Obwohl die Verdauung nicht zum Kern der Epoche gehört – zumindest so, wie diese hier konzipiert ist –, wird man aus diesem Grund doch auch Aspekte der Verdauung streifen wollen.

Nun ist unser Verdauungssystem nicht eine Kette von ledernen Säcken, durch die hindurch und an denen entlang sich der Speisebrei weiterbewegt, sondern ein Gebilde aus weichen, in Flüssigkeit getränkten Organen. Diese halten ihre Eigenart in beweglicher Weise aufrecht, indem sie sich durch Membranen gegen einander abgrenzen. Das kann man mit Süßwasser und Salzwasser vergleichen. Sie können nicht einfach als Wasser aufgefasst werden, das nur ein paar weitere Stoffe in sich gelöst enthält; vielmehr sollte auf die unterschiedlichen Lebensqualitäten geblickt werden. Süßwasser lebt, aber neigt zur Fäulnis, Salzwasser lebt auch, aber neigt zur Konservierung. Auch die Flüssigkeitsmassen unserer Bauchorgane sind verschiedene Welten, durch die Strömungen hindurchgehen, in denen Rhythmen wirken, in die Planetenqualitäten hineindringen.

Diese Tatsache erschwert allerdings die Bildung zutreffender, das heißt lebensgemäßer Vorstellungen über die inneren Organe, deren Darstellung in den üblichen Illustrationen des Verdauungstraktes zu fest, zu dinghaft ist, gar nicht zu reden von den unkünstlerischen Kunststoffmodellen eines menschlichen Rumpfes mit herausnehmbaren Organen. Man kommt aber an dieser Stelle der Epoche schwerlich weiter, ohne Anleihen bei dem »geöffneten Körper«, also bei den Ergebnissen der inneren Anatomie zu machen. Eine schlichte Tafelzeichnung von der Reihe der Verdauungsorgane reicht aus, entweder in linearer Anordnung oder ungefähr nach ihrem Lageplan im Unterleib. Die Darstellung des Kauens, der drei Zahnarten und der drei Bewegungsmöglichkeiten des Unterkiefers kann selbstverständlich auf direkte Beobachtung aufbauen.

Der Absonderungsvorgang fängt damit an, dass aus der Welt Nahrung aufgenommen wird: Absonderung aus der Welt, in meinen Körper hinein. Das geht stufenweise. Im ersten Absonderungsschritt schließen sich meine Lippen hinter einem Bissen. Dann kommt das Schlucken; vielleicht kann ein Schüler der Klasse demonstrieren, dass Schlucken auch möglich ist, wenn man auf dem Kopf steht. Später schließt sich auch der Magen-

pförtner hinter den immer mehr im Dunklen meines Körpers hinein verschwindenden Speisebreiportionen. Diese Schritte der Absonderung stellen den Anfang eines Todesvorgangs dar. Beim Zubereiten der Nahrung stehe ich noch mitten im Leben, im Vorgang der Absonderung/Sekretion ist die Grundgeste: Isolation der Nahrung aus dem Lebenszusammenhang, in der diese entstanden ist.

Nur darf das Absondern nicht dazu führen, dass die aufgenommene Nahrung vollständig aus dem Leben heraus fällt. Diese Tendenz gibt es in der Verdauung durchaus, man denke nur an die mechanische Bearbeitung der Nahrung im Mund und an die Behandlung mit Salzsäure im Magen, welche allzu intensiven Gärungs- und Rottungsprozessen vorbeugt. Trotzdem sind sogar die Fäzes immer noch nicht hundertprozentig abgestorben. In dem Prozess der Absonderung/Sekretion gleitet das Leben von einer höheren zu einer niederen Ebene hinunter, von einer Ebene, auf der die Nahrungsmittel Gestalt und Qualität zeigen zu einer niederen Ebene: unförmiges, bakterielles, fast subzelluläres Leben.

Gegen die Absterbetendenz wirkt die mit jedem Schritt der Absonderung einhergehende Sekretion, die dem Speisebrei große Mengen Körperflüssigkeit hinzufügt: in 24 Stunden, alle Verdauungssäfte zusammen genommen, bis zu 6 Liter. Unsere Gedärme haben es also mit einem Speisebrei zu tun, der aus zwei Quellen stammt: aus der aufgenommenen Nahrung und aus dem hinzugefügten Sekret. In dem Kontext des geschlossenen Körpers können wir den Schülern vieles über die Körperflüssigkeiten des Mundes und des Magens beibringen. Anders als der Pankreassaft und der Darmsaft kommt sogar die Galle gelegentlich bis in die Kehle hoch und wird dann geschmeckt.

Der Verdauungstrakt gehört gewissermaßen noch zur Außenwelt. Der letzte Schritt im Vorgang der Absonderung aus der Welt heraus in meinen Körper hinein ist somit die Aufnahme der verdauten Substanzen durch die Darmzotten in das Blut. Dieser Vorgang liegt ganz außerhalb unseres Bewusstseins. Aber während der Reise des Speisebreis durch den Körper steigt in mir – sehr wohl durch den Lebenssinn wahrnehmbar – ein wohltuendes Gefühl von Leben und Erholung auf. Wir kennen die Mattheit und Schwäche, wenn wir eine Weile nicht essen konnten, wir kennen die Wohltat einer Mahlzeit, die längere Zeit aufgeschoben wurde.

Man sollte sich die aus der Verdauung aufsteigenden frischen Kräfte nicht so vorstellen, als ob diese direkt der Nahrung entliehen werden. Richtiger wäre das Bild, dass sich ein Strom neuen Lebens manifestieren kann, weil es ebenfalls den Strom der Absonderung gibt. Ein kosmischer Strom von Regenerationsmöglichkeiten fährt in mich auf dem Wellenschlag meiner Verdauungstätigkeit hinein. Man kann es mit dem Pflanzensamen vergleichen. Die Vorstellung, als würde das Leben in diesen harten, fast leblosen kleinen Körnchen enthalten sein, ist unzutreffend; das Leben erscheint, wenn Samen keimen. Aber trotzdem knüpft dieses Erscheinen des Lebens mit Notwendigkeit an den Samen an.

Die Regeneration der Kräfte betrifft nicht nur den eigenen Körper. So wie der Lebensvorgang der Ernährung in der Welt anfängt und in den Körper hinein wirkt, so wirkt sich die Gesundheit meines Leibes auf meine Umwelt aus, auf alles, was ich um mich herum in der Welt schaffe. Was ich der Welt entnehme (Luft, Wärme, Nahrung) dient dadurch Tätigkeiten, mit denen ich die Welt weiterzubringen vermag. Die Welt und ich, wir gehören zusammen. Zwar ist es richtig, dass man dank eines gesunden Körpers aktiv leben kann, aber es ist auch wahr, dass tätiges, vernünftiges Leben gesundend wirkt. Das kann ja so weit gehen, dass jemand in leiblicher Hinsicht ziemlich gebrechlich ist und trotzdem durch die Art und Weise, mit der er sich in die Welt hineinstellt, von anderen als gesund empfunden wird. Allerdings – Kinder leben noch mehr aus dem, was ihnen geschenkt wird; sie brauchen darum eine gesunde, gesundende Umgebung. Diese ›geschenkte Gesundheit‹ sollten Siebtklässler noch einmal bewusst erleben. Schon in der Pubertät – und besonders, wenn man erwachsen bzw. alt wird – wird es immer schwieriger, gesund zu bleiben, wenn man nicht selbst eine Quelle der Gesundheit in der eigenen Umwelt ist.

Wolter Bos, Rudolf Steinercollege, Haarlem (NL)

Anmerkungen

- 1 Rudolf Steiner (1919), Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches, GA 294, Vortrag vom 5.9.1919.
- 2 Rudolf Steiner (1916), Das Rätsel des Menschen, GA 170, 15 Vorträge in Dornach vom 29.7.1916 bis zum 3.9.1916.

Beate Spehr-Bechinger

Eurythmie am Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel

Das Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel bietet mehrere Studiengänge an:

Berufsbegleitende Blockstudiengänge für OberstufenlehrerInnen, KlassenlehrerInnen und HandarbeitslehrerInnen und ein einjähriges Vollzeitstudium für OberstufenlehrerInnen.

In jedem dieser Studiengänge wird Eurythmie angeboten. In diesem Bericht wird der Eurythmieunterricht innerhalb des Vollzeitstudiums betrachtet.

Das modularisierte Vollzeitstudium dauert elf Monate. Der Tagesablauf sieht in der Regel so aus, dass von 8.00–9.30 Uhr ein Grundlagenkurs in Anthroposophie, anthroposophischer Menschenkunde und bildungsphilosophischen Fragestellungen stattfindet, von 10.00–11.30 Uhr ein künstlerischer Kurs und vor und nach der Mittagspause jeweils ein neunzigminütiger Fachkurs. Innerhalb der elf Monate absolvieren die StudentInnen vier drei- bis vierwöchige Praktika an kooperierenden Waldorfschulen. Während ihres Studiums in Kassel haben die StudentInnen fast durchgehend Eurythmie und Sprachgestaltung. Dabei gliedert sich der Eurythmieunterricht in mehrere zwei- bis vierwöchige Epochen.

Die meisten StudentInnen sind Quereinsteiger. Nur wenige TeilnehmerInnen haben das zweite Staatsexamen. Die Mehrzahl bringt schon eine Berufsausbildung mit und/oder war bereits langjährig berufstätig. Für die meisten findet die Auseinandersetzung mit den anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik erstmalig statt.

Der Eurythmieunterricht

Im schulisch-pädagogischen Rahmen nimmt der Eurythmieunterricht eine dienende und zutragende Rolle ein. Dies gilt meines Erachtens auch für die Lehrerausbildung.

Seine Hauptaufgabe sehe ich darin, Gewordenes in Fluss zu bringen und dadurch die Voraussetzungen für Lernprozesse zu schaffen und zur persönlichen Umbildung und Stärkung beizutragen.

Den Zielsetzungen für den Eurythmieunterricht seien folgende Überschriften gegeben:

- Gewordenes in Bewegung bringen, Gewohnheiten verändern
- Stärkung, Vitalisierung und Harmonisierung der Persönlichkeit
- Bewusstsein für eigene Haltung, Gestik und Bewegung wecken
- Zugang verschaffen zur eigenen Empfindung. Steigerung der Erlebnisfähigkeit.
Seelische Differenzierung und Flexibilität üben
- Unterscheiden lernen zwischen rein körperlicher und ätherisch-rhythmischer Bewegung sowie zwischen seelisch erfüllter und einer Bewegung, die in höchster persönlicher Wachheit und Wahrnehmung ausgeführt wird
- Entwickeln von Rhythmusgefühl, Ein- und Ausatmen im Zusammenhang des rhythmisch gegliederten Unterrichts
- Zentriert sein bei gleichzeitiger Präsenz in der Peripherie

Das Curriculum

In der ersten drei- bis vierwöchigen Eurythmieepoche wird der Schwerpunkt darauf gelegt, den eigenen Körper neu zu erfahren, ihn in Bezug auf Schwerkraft und Leichtigkeit zu erleben und Beziehung zum Raum und zu den anderen Menschen zu gewinnen. Daran schließen sich unmittelbar

Übungen zur Haltung an. Versucht wird, einen Sinn dafür zu wecken, wie äußere und innere Haltung miteinander korrespondieren.

Aus den Raumesqualitäten werden die ersten Lautbewegungen entwickelt: Aus dem hinteren Raum die Öffnung und Weitung, gleichzeitig das Abstandnehmen des »A«, aus dem vorderen Raum das sich zuneigende »O« und die ausgewogene Mittelstellung des »I«.

Diese drei Haltungen, die archetypisch menschliche Grundfähigkeiten ausdrücken: Erwartungslose Offenheit, Abstand, Nähe und die wache, in sich ruhende Persönlichkeit, scheinen mir elementar für die Lehrerpersönlichkeit.

Der Lehrerberuf basiert auf Beziehungsfähigkeit. Man pendelt zwischen Nähe und Distanz, zwischen sympathischer Zugewandtheit und Abstand, auch der Bereitschaft, Antipathie auf sich zu ziehen. Die Voraussetzung ist ein Zentriert-Sein, ein In-sich-Ruhen. Diese Fähigkeiten können an den drei Haltungen von »I, A und O« geübt werden.

Ein weiterer Bereich der ersten Eurythmieepoche ist, von einem vorrangig physischen Bewegungsansatz, der das Räumliche und das Punktuelle fokussiert, in ein eher zeitliches Bewegen zu finden, also in eine vom Ätherischen getragene Bewegung. Unterstützend erlebe ich dabei »stummes Üben«, ohne Wort und ohne Musik. Dabei wird das Hören aufeinander und das »Hören auf die Bewegung« geschult. Ziel ist es, auf den »Klang« einer Bewegung zu hören. Sobald die Bewegungen anfangen zu klingen, überschreiten wir die Grenze vom Räumlichen ins Zeitliche.

Kommen wir dahin, trotz der Schwierigkeit, die eigenen Füße und Hände zu koordinieren, aufeinander zu hören, ganz bei uns zu sein und gleichzeitig bei den anderen, kann sich das Erlebnis einstellen: »Ich bin ganz bei mir und gleichzeitig ganz bei den anderen. Ich bin zentriert und offen zugleich.«

Mit den eben beschriebenen Themen befassen wir uns das ganze Jahr.

Bezug zu den anthroposophischen Grundlagenkursen

Die Mehrzahl der Studierenden setzt sich während ihres Studiums erstmalig mit anthroposophischen und anthropologischen Gedanken auseinander. Innerhalb der ersten drei Studienwochen wird im Morgenkurs das erste

Kapitel der Theosophie behandelt: »Das Wesen des Menschen«. Parallel zu dieser Textarbeit wird täglich am eigenen Bewegen betrachtet und geprüft: Wodurch bewege ich mich? Wer ist es, der sich bewegt, bewege ich mich oder werde ich bewegt? Bei der sich wiederholenden Übung des bewussten Aufrichtens werden wir der Schwerkraft und der Auftriebskraft (Leichtigkeit) in uns gewahr und lernen sie erleben. Wir bemerken, dass diese Polartät bei jedem unserer Schritte vorhanden ist, dass beide zur Übersteigerung neigen und es immer wieder die »Kraft der Mitte«, oder Ich-Kraft braucht, um weder in das eine noch das andere Extrem zu verfallen.

Manche Leser mögen die Erfahrung teilen, dass sich einem der eine und andere Aspekt der Anthroposophie erst im Laufe der Zeit erschließt und dass die Beobachtungen des Lebens zum gereiften Verständnis beitragen. Eine Brücke zum erlebnismäßigen Verstehen kann die Eurythmie sein.

Wie beschrieben setze ich bei der körperlichen Bewegung an und versuche nach und nach in das Element der Bewegung, des Prozessualen, des Atmenden zu führen. Bei einer Übung wie dem »Ballen und Lösen« kommen meist Äußerungen wie: »Das ist wie das Herz« oder: »wie eine Blüte« oder: »wie Ebbe und Flut«. Bei einer zu direkten Übersetzung von anthroposophischen Inhalten zu den eurythmischen Übungen kann sich einerseits bei den Studierenden das Gefühl der Manipulation einstellen, andererseits verhindern zu frühe Definitionen ergebnisoffene Erlebnismöglichkeiten. Weit wertvoller erscheint es mir, wenn sich »Aha-Erlebnisse« einstellen und von den StudentInnen selber gedankliche Schritte vollzogen werden, beispielsweise der Bezug zwischen prozessuellem Bewegen und Ätherischem hergestellt wird.

Diese erlebnismäßig-praktische Annäherung an die anthroposophisch-anthropologischen Gedanken halte ich für elementar für die Ausbildung zum Waldorflehrer.

Oft lasse ich am Ende der Stunde ein paar Minuten Zeit, in denen die StudentInnen ihre Erlebnisse aufschreiben können. Durch die im Anschluss stattfindende Reflexion werden einem die Erlebnisse zugänglich. Auch die schriftlichen Reflexionsaufgaben, die ich gegen Ende einer Epoche aufgabe, dienen diesem Zweck.

Wesentlich ist mir auch, immer wieder einen Bezug zum künftigen Lehrerberuf herzustellen. Die StudentInnen haben eine ganz andere Motivation

zu üben, wenn sie merken, dass die Übungen fruchtbar sind für ihre Präsenz als Lehrer.

Um zu verdeutlichen, in welcher Weise die StudentInnen den praktischen Bezug zu ihrem pädagogischen Beruf erfahren und wie sie den Veränderungsprozess an sich wahrnehmen, werden hier einige Zitate eingefügt, die den schriftlichen Reflexionsaufgaben entnommen sind.

»Ich muss sagen, dass ich in Kassel, speziell in der Eurythmie, am meisten über mich lerne. (...) Die persönlichen Lernschritte in der Eurythmie sind erheblich. Ich merke dies bereits jetzt im Praktikum«.

»Die Eurythmie hilft meiner Ansicht nach im Körper anzukommen und den Selbsta Ausdruck im Hier und Jetzt zu fördern. Dies ist sicherlich Grundlage für den Lehrerberuf.«

Setzt die erste Eurythmieepoche näher beim Körperlichen an, so geht es in der zweiten, die Mitte November beginnt, vor allem um das Erüben seelischer Beweglichkeit und um Übungen, die die Persönlichkeit stärken. Ersteres wird mittels der eurythmischen Vokale geübt. Ich führe sie in Bezug auf ein Gegenüber ein. Wie begegne ich dem anderen oder einer Gruppe: aufgeschlossen, reserviert, interessiert, zugeneigt, ängstlich? Aus den Alltagsgesten werden die eurythmischen Vokalgesten entwickelt. Dann gibt es vielerlei Möglichkeiten, mit diesen weiter zu arbeiten. Ich versuche den Studenten zu vermitteln, dass unsere Gesten, Haltungen, Körperspannungen auf unser Gemüt zurückwirken. Und dass wir über die Beachtung der Gestik die Möglichkeit haben, unser Seelisches zu beeinflussen. Paul Ekman, Professor für Psychologie an der University of California in San Francisco schreibt über die Rückwirkung der Mimik auf die Emotionen:

»Das Überraschendste an unserer Arbeit war die Feststellung, dass manche Gefühle erst entstehen, weil man einen bestimmten Gesichtsausdruck aufsetzt. An Tagen an denen wir stundenlang wütende oder depressive Ausdrücke übten, mussten wir uns eingestehen, dass es uns miserabel ging. Wenn wir auf unseren Gesichtern Glück und Zufriedenheit simulierten, waren wir anschließend tatsächlich bester Laune. [...] Wenn man bestimmte Muskeln im Gesicht aktiviert, ruft man

damit die gleiche Veränderung im Nervensystem hervor wie das entsprechende Gefühl.«²

Damit sich bei der eurythmischen A-Geste tatsächlich ein Gefühl der Offenheit einstellt, muss sie einerseits exakt ausgeführt werden und andererseits »freiwillig«, also gerne, nicht mit Antipathie. Es kommt also sehr auf die im Unterricht herrschende Stimmung an, wie exakt geübt oder auch korrigierend eingegriffen werden kann. Ein subtiles Gebiet auf dem jeder spürt: »Hier zeige ich mich, hier bin ich in gewisser Weise nackt«.

In der medizinischen Forschung nimmt man mittlerweile an, es sei für unser Gehirn das gleiche, ob wir eine Geste tatsächlich ausführen oder sie uns nur vorstellen. Es habe die gleiche Wirkung auf uns. So können Gesten ihre Wirkung entfalten, wenn ich mir nur vorstelle, ich führe sie aus. Dazu müssen sie allerdings sehr vertraut sein. Hier eine schriftliche Äußerung eines Studenten dazu:

»Im Unterrichtsverlauf entstanden ab und zu Situationen, in denen es gelang, meine Wahrnehmung ausschließlich auf mich selbst, d. h. meine Haltung, meine Gestik, meine Stimme und auch Stimmung zu lenken. (...) Der Zusammenhang zwischen einem gelegentlichen »Schwimmen« bei der Vermittlung etwas komplexerer Stoffzusammenhänge und der sofort einsetzenden Körperspannung war beeindruckend klar. (...) Meine eigenen Zielsetzungen sind nach diesem Praktikum eine weitere Schärfung der Wahrnehmung meiner Gestik und Körperhaltung und ein noch unmittelbareres Einsetzen entspannender Elemente aus unseren eurythmischen Übungen.«

Als ein Beispiel für die »Übungen zur Stärkung der Persönlichkeit« sei hier die »Bejahung und Verneinung« genannt. Neben der therapeutischen Wirkung, die Atmung zu vertiefen, vermittelt diese Übung Standfestigkeit und die Fähigkeit, klare Entscheidungen zu treffen. Der Mut zur »klaren Ansage« wird gefördert.³

Die dritte Epoche im Januar ist eine reine Toneurythmieepoche. Hier kommt die lösende Wirkung der Musik zum Tragen. Zugleich wird das

sehr genaue Hinhören geübt, das Einfühlen in ein zunächst »fremdes Wesen«, um dann nach und nach zu dessen Instrument zu werden und diesem fremden Wesen Ausdruck zu verleihen.

In der Waldorfpädagogik geht es auch darum, sich jeder Schülerpersönlichkeit in einfühlendem Verstehen zu nähern, sie in ihrer Wesensart zu erkennen und zu respektieren. Die Toneurythmieepoche zeigt exemplarisch die Transferleistung eines künstlerischen Prozesses auf.

»Selten zuvor habe ich mich so in ein musikalisches Stück eingefühlt. Es wurde in mir das Gefühl erzeugt, in gewisser Weise Teil der Musik zu sein – oder von der Musik getragen zu werden.(...) Ich habe die eurythmische Interpretation des Stückes als ein tiefes Einfühlen in die Seele der Musik erlebt.«

Bei der Gestaltung eines musikalischen Werkes geht es wiederum um den ganz individuellen Ausdruck einerseits und den Zusammenklang der Gruppe andererseits. Wiederum die Gleichzeitigkeit des Peripheren und des ganz Bei-sich-Seins.

»So besteht auch bei der Eurythmie mit Musik eben die Schwierigkeit, die Musik einerseits ganz auszuleben, andererseits aber auch bestimmte verabredete Formen darzustellen. Man muss also sich loslassen, ohne sich zu verlieren. Das erfordert sowohl Vertrauen (zu den Mitgliedern der Gruppe) als auch Selbstvertrauen.

Diese Herausforderung hat für mich einen evidenten Bezug zum Lehrerberuf. Denn das Unterrichten enthält per se die Paradoxie des Ganz-bei-sich-Seins und zugleich des Ganz-entäußert-Seins in sich. Die einzelnen Schritte des Unterrichts sind gewissermaßen wie ein Theaterstück oder eine Eurythmieaufführung.«

Die Choreografie entsteht gemeinsam: einhören, ausprobieren, verwerfen und wieder ausprobieren. Ein Gruppenprozess, bei dem mir die Rolle einer Lernbegleiterin zukommt. Für die gestische Ausgestaltung üben wir, die vorherrschende Harmonik (Dur und Moll) zu erfassen, diese in Einströmendem und Ausströmendem darzustellen und den Melodieverlauf zu erkennen. Doch mache ich nur so wenige Gesten vor, dass es gerade aus-

reicht, die eigene Kreativität der StudentInnen anzuregen und den Mut zum individuellen Ausdruck zu finden.

»Belebend habe ich die Tatsache empfunden, dass uns überhaupt Freiheiten bei der Gestaltung eingeräumt wurden – und die einzelnen Schritte nicht alle vorgeschrieben wurden. So entstand das Gefühl, einen schöpferischen Anteil an der Darbietung zu haben – und nicht bloß ausführendes Organ zu sein.

Dies nehme ich mit für die Gestaltung meines künftigen Berufslebens als Lehrer. Gerade Oberstufenlehrer dürfen sich nicht als Dompoteure verstehen.«

In einer tragfähigen Beziehung zwischen Lehrer und Schülern spielt die Authentizität des Lehrers eine große Rolle. Dazu gehört, dass ihm die eigenen Gefühle zugänglich sind. Nur dann sind sie handhabbar. Der Psychoanalytiker Rollo May fordert:

» [...] dass der reife Mensch die Fähigkeit entwickelt, Gefühle in genauso viele Nuancen, starke und leidenschaftliche oder feiner und gefühlvollere auszudrücken, zu differenzieren wie sie auch in den unterschiedlichen Musikpassagen einer Symphonie vorkommen.«⁴

Hierzu einige Zitate von Studenten:

»In der gesamten Choreografie habe ich, wie mir besonders in der Reflexion bewusst wird, versucht, mich wesentlich auf mein Gefühl und mein inneres Gleichgewicht zu besinnen und zu verlassen, ohne zu zweifeln oder zu viel nachzudenken – und ich habe dadurch eine beruhigende Sicherheit in mir gefunden.«

»Die eigene Melodie ernst zu nehmen, war mein Lernziel in dieser Epoche.«

»Hinzu kommt, dass beim Tanzen gefühlter Ausdruck dargestellt wird. Man wird sozusagen buchstäblich »aufgeschlossener«, d. h. man lernt Gefühle, und sei es in Gesten, auszudrücken und nicht in sich zu verschließen.«

Und es geht in der Eurythmie um Expressivität und den Mut sich zu präsentieren.

»Weiter habe ich gemerkt, dass eine gewisse Form der Selbstdarstellung auch im Unterricht eine Rolle spielt.«

»Ich habe an mir festgestellt, wie viele neue und ungeahnte Kräfte das Prélude von Rachmaninov in mir freigesetzt hat. Manchmal könnte ich weniger schematisch sein und stärker auf Motive von außen eingehen.«

Die vierte Eurythmieepoche richtet sich auf die erste eigenständig zu gebende Epoche. Wir arbeiten mit den Kopf- und Fußstellungen, üben entschlossen aufzutreten und an einer immer differenzierteren, expressiven Gestik. Möglichst mündet das in einer kleinen künstlerischen Ausarbeitung.

Die Beobachtungsaufgaben, die ich den Studenten mit in ihre Praktika gebe, dienen dazu, unmittelbar in der Unterrichtssituation inne zu halten, auf Haltung, Körperspannung und Gestik zu achten und konkret etwas »anzuwenden«. Hier seien ein paar Beispiele zitiert:

»Ich habe immer mehr darauf geachtet, wie ich mich in diesem Moment fühle und wie ich mich bewege: Sehr oft bin ich zum Beispiel auf die Schüler zugegangen und habe mich eher mit nach links geneigtem Kopf an sie gewendet. Es war fast eine belustigende Erfahrung, als ich am nächsten Tag bewusst meine Haltung ganz verändert habe und stehen blieb, bzw. den »Nein«-Schritt erinnerte und einen Schritt mit dem rechtem Bein zurück machte und meinen Kopf etwas nach rechts erhob und ganz ruhig, aber mit fester Stimme sprach. Die Wirkung war ganz eindeutig – vor allem, weil ich mich in dieser Haltung viel glaubwürdiger, präsenter und auch wohler fühlte – seitdem hatte ich wirklich kaum noch Schwierigkeiten mit der Disziplin.«

»Nach einer Hospitation durch Herrn X erhielt ich Hinweise dahingehend: Ich sei zu zurückgenommen, schaue zu viel über die Schüler hinweg, wirke verkrampft, also: Zuviel »E«, zu wenig »O«. Ich habe dies zum Anlass genommen, die mir bekannten Übungen stärker in den Alltag einzubauen.«

»Vor Unterrichtsbeginn war ich sehr angespannt. (...) Von Anfang an hab ich daher nach dem Aufstehen zweierlei eurythmische Übungen in mein Morgenprogramm aufgenommen. Auch wenn ich sehr wenig und schlecht geschlafen hatte und aufgeregt war, habe ich eine sehr starke Beruhigung und Kräftigung durch die beiden Übungen erfahren. Auch habe ich deutlich gespürt, wie sich meine Stimmung verändert hat und ich mich viel beschwingter und fröhlicher fühlte.«

Zweck und Thema der letzten Eurythmieepoche ergeben sich dann erst aus den Berichten der Praktikumserfahrungen. Sie mündet in eine künstlerische Präsentation.

Das eben beschriebene Curriculum erfährt immer wieder Modifizierungen, je nach den Persönlichkeiten, die sich einfinden.

Abschließen möchte ich diesen Bericht mit der Erfahrung eines Studenten:

»Die fließenden Bewegungen erlebe ich nun auch an anderer Stelle: Beim Erzählen. Wenn ich völlig in der Geschichte stecke, erzähle ich sie wie von selber. Die Fähigkeit in den Fluss zu kommen, ist etwas, das man nur trainieren kann.«

Zur Autorin: Mehrjährige Unterrichtstätigkeit im Fach Eurythmie an der FWS Kassel und der Jean-Paul-Schule Kassel, Schule für Lern- und Erziehungshilfe. Ensemblemitglied der Eurythmie Bühnen Hamburg und Dornach. Kurse für Erwachsene seit gut 25 Jahren und seit 2003 Dozentin für Eurythmie am Lehrerseminar Kassel.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel wurde in anderer Form für die Berufsverbandszeitschrift der EurythmistInnen geschrieben und erschien dort in der Juni-Ausgabe 2013
- 2 Interview mit Paul Ekman: Süddeutsche Zeitung, 24./25.1.2009, V2/8
- 3 Siehe auch: Husemann, Friedwart: Anthroposophische Medizin, Ein Weg zu den heilenden Kräften, Dornach 2011, S. 185
- 4 In: Rosenberg; Marshall B.: »Gewaltfreie Kommunikation«, Junfermann, Paderborn, 2007, S. 57

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Dietrich Esterl

Wie nennen wir uns?

In der Weltliste der Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen für 2013 finden sich 1023 Schulen. Sie sind nach Erdteilen und Ländern eingeteilt. Beim Durchblättern fällt auf, dass die Namen, die sich die Schulen geben, sehr unterschiedlich sind. Sie spiegeln selbstverständlich ganz bestimmte kulturelle, nationale und lokale Eigenheiten, die ein Kenner der jeweiligen Situation wohl erklären kann. Das wollen wir im Folgenden nicht versuchen. Wir wollen am Beispiel des Namens der ersten Waldorfschule in Stuttgart verfolgen, wie er zustande kam und in welcher Art sich der Schulname dann entwickelt hat.

In der Liste steht als Name der »Mutterschule«: Freie Waldorfschule Uhlandshöhe. Stuttgart wird in der Adresse mit Postleitzahl und Straße vermerkt. Seltsamerweise ist diese Bezeichnung unter einer beträchtlichen Anzahl von Variationen die einzige, die es als Namen nie gegeben hat. Dabei hat sie einige Wandlungen erfahren – und bis heute keine Eindeutigkeit gefunden. Der Prozess, den der Name der ersten Schule durchlaufen hat, spiegelt sich in gewisser Weise im Echo aus dem ganzen Erdkreis.

Schauen wir einmal genauer hin, wie das in Stuttgart war:

Der Taufname der Schule ist schlicht **Waldorfschule**.

So lautet Rudolf Steiners Antrag auf Genehmigung der geplanten Schule im Juli 1919. Diese besagt, dass das Lehrerkollegium methodisch und in der Gliederung des Lehrstoffes »völlig freie Hand« bekommt, einen der staatlichen Schule entsprechenden Kenntnisstand in bestimmten Klassenstufen erreichen soll und der staatlichen Schulaufsicht unterstellt ist.

In diesem Sinne stellte Karl Stockmeyer in einem Aufsatz der Waldorf-Nachrichten im Juni 1919 die geplante Gründung vor: **Die freie Waldorfschule** (soziale Grundschule mit Realschulaufbau) gegründet von der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik auf der Uhlandshöhe in Stuttgart. Das Beiwort »frei« ist im Namen der »Waldorfschule« impliziert und so lautet die Antwort des Oberschulrates: »Die Errichtung der Waldorfschule wird hiermit genehmigt.«

FEST-AKT zur Eröffnung der **WALDORF-SCHULE** steht auf der Einladung zur Gründungsfeier am 7. September 1919 im Stadtgartensaal. Hinter dem wirtschaftlichen und rechtlichen Träger der Schule, der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik A. G., stand Emil Molt als Direktor dieser Firma,

aber auch als Gründer, der sein Privatvermögen einsetzte. Molt hat als pädagogischen Leiter der Schule Rudolf Steiner berufen, der sich sofort mit dieser Initiative verbunden hat.

In der Fest-Ansprache spricht Rudolf Steiner Emil Molt als den Initiator »dieser seiner Waldorfschule« an. In allen Ansprachen an Schüler, Eltern und Vereinsmitglieder spricht er dann immer von »unserer Waldorfschule«.





Im Mai 1920 wird die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung des Kollegiums betont, indem als Träger der »Verein Freie Waldorfschule. E.V.« gegründet wird. Damit löste sich das Kollegium der Schule von der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik und in der Folge in einem recht dramatischen Prozess von der unmittelbaren Abhängigkeit von einem »Arbeitgeber« in der Person von Emil Molt. Das Kollegium übernahm die Selbstverwaltung der Schule zusammen mit dem Vereinsvorstand. In einem Vertrag zwischen dem Schulverein und der Firma wird als Verpflichtung der Schule festgehalten, dass der Name »Freie Waldorfschule« im Vereinstitel beibehalten werden muss.

Am Schultor findet sich 1921 ein Schild:

Waldorf-Schule Einheitliche Volks- u. Höhere Schule

Da die Waldorfschule von Anfang an als Modell für weitere Gründungen gedacht war, wurde die Frage des Schulnamens im Sommer 1920 in der Lehrerkonferenz heftig diskutiert. Der Name sollte von der Bindung an ein lokales Unternehmen gelöst werden. (1920 gab es auch noch »Die Vereinigten Waldorf-Astoria-Schulen: Freie Waldorfschule und Arbeiterbildungsschule.) Vorgeschlagen wurden von den Lehrern z. B. »Freie Kulturschule«, »Schule des kommenden Tages«, »Goethianismus-Schule«, auch die Nennung Rudolf Steiners oder der Anthroposophie, was von Steiner strikt abgelehnt wurde. All das wurde im Hinblick auf Reaktionen weltweit bedacht.

Die Überlegungen führten schließlich zu einer Umbenennung des Trägervereins:

»Verein für ein freies Schulwesen E.V. (Waldorfschulverein).«

Damit war der Trägerverein der Waldorfschule Stuttgart primär Vertreter einer allgemeinen Zielsetzung: Er setzt sich ein für ein freies Schulwesen, wo auch immer in der Welt. Der Intention nach war der Stuttgarter Schulverein die Keimzelle für einen schon damals angestrebten »Weltschulverein«, der nicht verwirklicht werden konnte.

Diese Änderung des Vereinsnamens hatte für den Schulnamen Folgen. Es hieß nicht »Verein Freie Waldorfschule«. Aber das Eigenschaftswort »freie«, welches das Schulwesen insgesamt betrifft, wurde Namensbestandteil der Waldorfschule.

Die Fotografie vom Eingangstor lässt das Schild mit dem veränderten Namen erkennen. Er wird auch als Briefkopf für den Verein benutzt.



Seit 1924 trugen dann die Mitteilungsblätter der Schule den Titel

»Die Freie Waldorfschule«, der dann als offizieller Name verwendet wurde, z. B. auch noch nach 1945 auf dem großen Schild neben dem Schultor, wieder mit dem Zusatz »Einheitliche Volks- und Höhere Schule« und im offiziellen Schulstempel mit dem Zusatz **Stuttgart** in der Umschrift.





Seit der Gründung der Freien Waldorfschule Stuttgart am Kräherwald als selbstständige Institution konnte der bestimmte Artikel zu Missverständnissen führen. Er wurde getilgt, auf dem Stempel die Ortsbezeichnung **Umlandshöhe** hinzugefügt.

Erst nach dem Jubiläum 1969 hieß der Name auf dem neuen Schild **Freie Waldorfschule Umlandshöhe**

Im Zentrum des alten Stempels stand:

1919 unter Leitung von Rudolf Steiner gegründete einheitliche Volk- und höhere Schule. Jetzt wurde in der Umschrift »Umlandshöhe« hinzugefügt und im Inneren heißt es schlicht: 1919 von Rudolf Steiner gegründet. Damit erscheint auch der Name Rudolf Steiners gleichsam »offiziell«, al-

lerdings in einer Form, die historisch nicht korrekt ist. Man übersieht, dass Emil Molts Gründungsimpuls ursprünglich eine Rechtsfrage war: gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder als ein Grundrecht. Er hatte keine Intention, eine neue Pädagogik zu entwickeln. Dazu fragte er Rudolf Steiner.



Rudolf Steiner hat stets Emil Molt als den Gründer der Waldorfschule bezeichnet und ihn als solchen sogar zum Kollegium der Schule gezählt. Steiner ist der Initiator der Waldorfpädagogik, die es zum Zeitpunkt der Gründung noch gar nicht gab. Für die Anregungen, die Steiner 1907 zur »Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft« gab, haben sich die Mitglieder der Theosophischen, dann der Anthroposophischen Gesellschaft bis 1919 nicht sonderlich interessiert.

Welche Überlegungen und Argumente den Namensänderungen zu Grunde lagen, ist im Einzelnen nicht mehr nachzuvollziehen.

1998 bei der Vorbereitung eines neuen Schulprospekts wurden Schüler, Eltern, Ehemalige und Lehrer befragt, wie sie ihre Schule nennen. Im Bewusstsein und im Sprachgebrauch der großen Mehrheit lebte die Bezeichnung **Waldorfschule Uhlandshöhe**. Das »Freie« sah man in der »Waldorfschule« als solche enthalten. Diese Auffassung wurde im Prospekt mit dem neuen Logo, auf den Briefbögen und Plakaten auch umgesetzt.



Allerdings blieben im Betrieb und in der Gewohnheit ältere Formen erhalten. So erscheint die Homepage der Schule unter dem neuen Signum, doch die Kontaktadresse lautet noch auf den alten Namen, ebenso der Stempel und das Schild an der Haußmannstraße.

Für viele ist diese Namensfrage ganz unwichtig, viele haben den Tatbestand gar nicht bemerkt. Manche vermissen das »Freie«. Die Frage ist, ob hier nicht doch ein bedenkenwertes Phänomen vorliegt. Rudolf Steiner hat solche »Formalien« sehr ernst genommen. Man lese die Nachschriften der Lehrerkonferenzen vom 24. und 29. Juli und vor allem vom 21. September 1920, wo es um den realen Hintergrund der Namensgebung geht.¹

Was hat wohl die Gründer der 209 deutschen Schulen (Stand 2010) zu ihrer Namensgebung bewegt?

12 von ihnen nennen sich »Waldorfschule«

148 »Freie Waldorfschule«

30 »Rudolf-Steiner-Schule«

1 »Freie Rudolf-Steiner-Schule«²

3 »Freie Schule«

15 haben andere Namen (d. h. Personen, Orte u. a.), darunter nur

2 »Emil-Molt-Schulen«

Weltweit gesehen trugen 2010 von 954 Schulen

431 den Namen Waldorf

252 »Rudolf Steiner«

53 »Freie« Schulen

226 andere Namen

Auffällig ist dabei:

In den Niederlanden gilt für 46 (von insgesamt 78) der Name »Vrije School«, »Waldorf« gibt es überhaupt nicht, 6 »Rudolf Steiner« und 28 andere Namen. Von den 35 Schweizer Schulen tragen 31 den Namen »Rudolf Steiner«, 4 einen anderen, keine die Bezeichnung »Waldorf«. Nur Liechtenstein hat eine »Waldorfschule«.

In den ehemaligen Ostblockländern dagegen gibt es unter den 93 Schulen keine mit dem Namen Rudolf Steiners, aber 73 »Waldorf«-Schulen.

Auch auf dem amerikanischen Kontinent dominiert »Waldorf« (124 von 212), nur 10 nennen Rudolf Steiner, 75 haben andere Namen.

In vergangenen Zeiten haben die Menschen im Namen auch das Wesen einer Sache, eines Menschen, einer Gottheit erlebt. Seine Kenntnis und Nennung konnte den Sprecher mit diesem Wesen verbinden. Er konnte missbraucht werden, der Täuschung dienen oder sich völlig von der Sache lösen. Das Verhältnis von Sache und Namen, von Welt und Wort gehört zu den großen Erkenntnisrätseln der Menschheit, das seit dem Streit der Nominalisten und der Realisten im Hochmittelalter sich stets in anderer Form wieder stellt. Es ist gewiss berechtigt, dass sich auch Gemeinschaften wie die Waldorfschulen fragen, wie sie es mit ihrem Namen halten.

Anmerkungen

- 1 In GA 300a: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924, Dornach 1975. (Auch hier gilt Verschiedenes: GA 298 heißt: Rudolf Steiner in der Waldorfschule.; GA 297: Die Waldorfschule und ihr Geist.)
- 2 Als Telegramm-Adresse benutzte die Firma um 1910 die Bezeichnung: WALDORIA. Auf Waldoria-Schule ist niemand verfallen, trotz des schönen Klanges!

Anna Dlugosch

7. kulturkundliches Forschungskolloquium der Pädagogischen Forschungsstelle im Bund der Freien Waldorfschulen am 10. und 11. Januar 2014 in Kassel

Am 10. und 11. Januar 2014 fand im Kasseler Lehrerseminar für Waldorfpädagogik zum 7. Mal ein kulturkundliches Forschungskolloquium statt, in dem literaturwissenschaftliche und historische sowie fachdidaktische Forschungsprojekte vorgestellt und diskutiert und im Rahmen eines Forums Aufgabenfelder des Deutschunterrichts an Waldorfschulen umrissen wurden.

Erträge, Zwischenstände und Projekte

M. Michael Zech: Faust

M. Michael Zech stellte das erste Bändchen »Faust lesen« der Reihe »Gestalten + Entdecken Deutsch« der Pädagogischen Forschungsstelle Kassel vor. Verfasser sind Hans-Paul Fiechter und M. Michael Zech. Es ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil ist ein Essay von Hans-Paul Fiechter zu Motiven und Komposition des Faust-Dramas. Im zweiten Teil geht M. Michael Zech konkret auf die Behandlung des Dramas im Unterricht ein. Ziel des Buches ist es, Deutschlehrern Mut zu machen, den gesamten Faust im Unterricht der 12. Klasse zu behandeln und den zweiten Teil nicht nur marginal. Darüber hinaus soll es dafür das methodische Handwerkszeug vermitteln.

Hans-Paul Fiechter: Episch – Dramatisch – Lyrisch

Hans-Paul Fiechter stellte sein neues Projekt vor: ein skizzenhafter Entwurf zur Gattungspoetik. Dieser soll in einem zweiten Bändchen der Reihe »Gestalten + Entdecken Deutsch« erscheinen. Fiechter möchte von den Werken, von den Produzierenden und nicht den Produkten der Literatur

ausgehend, zu einem neuen Begriff der Gattungspoetik gelangen. Abseits der bloßen schematischen Einteilung in »Episch – Lyrisch – Dramatisch« stellt er die Frage: »Was macht den Menschen zum Epiker, Lyriker, Dramatiker?« um zu lebendigen Begriffen zu gelangen. Der Text legt den Dreischritt, die Dreiheit als Thema zugrunde, die Fiechter als grundlegendes Gestaltungsprinzip sieht. Auch die drei Gattungen des Epischen, Lyrischen und Dramatischen kommen ohne einander nicht aus, eine ist jeweils die Synthese der beiden anderen.

Rita Schumacher: Poetologischer Ansatz in der 10. Klasse

Ähnlich wie im ersten Band zur Faust-Dichtung wird auch in diesen Band zur Gattungspoetik ein unterrichtspraktischer Teil integriert. Dieser richtet sich besonders an den Unterricht der 10. Klasse, da dort alle drei Gattungen in jeweils einer Unterrichtsepoche behandelt werden können. Rita Schumacher stellt ihren unterrichtspraktischen Teil vor, der didaktische Grundlagen zur Behandlung der drei Gattungen in der 10. Klasse bietet, diese aber auch an Unterrichtsbeispielen konkretisiert. Am Anfang werden grundsätzlich offene Fragen der Literaturdidaktik aufgezeigt. Eine Selbstvergewisserung des Literaturunterrichts ist angesichts der Situation der Schüler nötig, die in einer stark medien- und bildergeprägten Umwelt aufwachsen, in der die Schule für die Kulturvermittlung über Literatur eine immer größere Rolle spielt. Umso dringlicher stellt sich die Frage, was man mit Literaturunterricht überhaupt erreichen will. Die Deutschdidaktik markiert dieses Aufgabenfeld, ist aber in ihren theoretischen Ansätzen häufig gefangen im Antagonismus zwischen Bildungs- und Lerntheorie. Ein Ansatzpunkt für die Reflexion des Deutschunterrichts an Waldorfschulen könnte es sein, die Dichter selber zu fragen, wo denn der Realitätsort der Dichtung liege. Der Ort der Literatur ist die Grenze zwischen Innen und Außen, die Literatur kann zwischen Ich und Welt vermitteln. Das ist möglich, wenn man den Quell- und Schaffensmoment der Dichtung aufsucht, wo Leben und Werk ineinander übergehen und Biographie Dichtung bzw. umgekehrt Dichtung Biographie wird. So ist es möglich, mit Literatur an die biographischen Fragen der Schüler anzuknüpfen, was ja der Literaturunterricht an der Waldorfschule beabsichtigt. Solche Bildungserlebnisse fördern einen seelischen Kulturuntergrund, der besonders

in Krisensituationen ein Fundament der Individualität bilden kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Behandlung des Mythos in der Oberstufe der Waldorfschule, der mit der Individualisierung der jungen Menschen korrespondiert.

Günter Boss: Die Deutsch-Epochen in der Oberstufe

Günter Boss stellte sein Buch »Individuationswege – wenn die Dichtung aus dem Leben einen Mythos macht« vor, das auch in der Reihe »GESTALTEN + ENTDECKEN Deutsch« erscheinen soll. Es stellt die vier großen Deutschepochen der Oberstufe an der Waldorfschule (Goethe/Schiller – Nibelungenlied – Parzival – Faust) in einen Zusammenhang und zeigt auf, inwiefern die Behandlung der vier Themen an der Entwicklung des Astralleibes im dritten Jahrsiebt maßgeblich beteiligt ist. Von einem Nahtoderlebnis ausgehend kommt Boss auf die im »Hüllenzzyklus« von Rudolf Steiner geschilderten Astralerlebnisse zu sprechen, da in Nahtoderlebnissen mystische Bilder auftauchen, die ihren Ort im Astralischen haben und auch im dritten Jahrsiebt eine wichtige Rolle spielen. In diesem Alter beginnt der Individuationsweg der jungen Menschen, ein Aufbruch in die Selbstfindung, bei dem die Literatur eine wichtige Hilfe sein kann. Boss nimmt hier Bezug auf den Philosophen und Schriftsteller Peter Bieri, der in seinem Buch »Wie wollen wir leben?« das Lesen oder das Verfassen von fiktionaler Literatur als maßgebliche Hilfe für eine Identitätsfindung ausmacht.

Boss gibt in seinem Buch viele methodische Anregungen und geht besonders auf den menschenkundlichen Aspekt der Urteilsbildung ein. Hier entwirft er, von Hannah Arendt kommend, einen Begriff des Urteilens, der mitnichten ein rein logischer Vorgang ist, sondern sich auf vielen Ebenen des Menschen abspielt. Hier spielt die Dreigliederung des Unterrichts an Waldorfschulen eine entscheidende Rolle, da die Schüler nur über einen offenen »Schluss« zu einem eigenständigen Urteil und daraus folgend zu lebendigen Begriffen gelangen können. Der Lehrer muss sich somit immer die Frage stellen, wie man Grundlagen zu einer individuellen Urteilsbildung schaffen kann.

Jörg Soetebeer: **Dissertationsprojekt: Goethes Bildungsbegriff**

Jörg Soetebeer stellte sein Dissertationsvorhaben zu Goethes Bildungsbegriff vor. Die Arbeit nähert sich Goethes Bildungsbegriff über das Phänomen der Aisthesis (Wahrnehmung) an. Soetebeer konzentriert sich in seiner Untersuchung auf die ästhetischen Schriften Goethes (»Zum Shakespeares Tag«, 1771; »Von deutscher Baukunst«, 1773; Briefe der 1770er und 80er Jahre und die naturwissenschaftlichen Schriften), um Goethes Kernbegriff des Selbstbildungsweges auf die Spur zu kommen. Die Aisthesis, so Soetebeer, hat bei Goethe zwei Seiten. Zum einen umfasst sie die sinnliche Wahrnehmung, zum anderen begreift sie das Wahrnehmen als inneren Vorgang, als Intuition. Diese beiden Seiten stehen in einer hybriden Wechselwirkung. Daran schließt sich eine ganze Reihe von Begriffen wie Bildung, Gestalt und Ganzheit an, die bei Goethe jeweils andere Bedeutungen haben, als heute vielfach angenommen und die Soetebeer konkretisiert. Kurz gesagt ist Goethes Bildungsbegriff ein Prozess zwischen Subjekt und Objekt, bei dem das Subjekt sowohl nach innen als auch nach außen tätig ist. Goethes Gestaltbegriff geht auf Aristoteles' Entelechie-Begriff zurück und der Begriff der Ganzheit ist bei Goethe mitnichten totalitär gefasst, sondern bleibt offen. Ganzheit wird als Sehnsuchtsmoment angestrebt, aber nie erreicht.

Harald Erasmus: Dissertationsprojekt: »Topographische Kenntnisse und Fähigkeiten als Unterrichtsgegenstand im Erdkundeunterricht der Waldorfschule«

Harald Erasmus stellte sein Dissertationsprojekt vor. In seiner Arbeit klärt er zunächst, was topographische Fähigkeiten überhaupt sind und wozu sie dienen können. Über den Begriff der »räumlichen Orientierung« hinaus geht es darum, Lagekenntnisse anwenden zu können und Fähigkeiten wie Raumwahrnehmung und Raumkonstruktion zu entwickeln. Aus menschenkundlicher Sicht führt die Fähigkeit der räumlichen Orientierung zu einer Festigung der Jugendlichen in sich selbst und erhöht ihr Selbstbewusstsein.

Im weiteren Verlauf seiner Dissertation behandelt Erasmus Forschungsstand und Einflussfaktoren für erfolgreichen Erdkundeunterricht, Grund-

lagen des Lehrens und Lernens speziell an Waldorfschulen und entwirft ein Konzept der Waldorfschulen in Bezug auf das Lehren und Lernen. Am Ende der Arbeit steht eine empirische Studie, in der Waldorfschüler zu ihrer topographischen Orientierung und Waldorflehrer hinsichtlich der Überprüfung und Umsetzung des oben genannten Konzeptes befragt werden.

Wenzel Götte: Eiszeitkunst

Wenzel Götte stellte sein Buchprojekt zur Eiszeitkunst vor. Die Eiszeitkulturen werden in der 10. Klasse der Waldorfschule behandelt. Götte stellte an den Anfang seiner Ausführungen die Feststellung, dass die heutigen Kinder enorme Vorinformationen in die Schule und in den Unterricht mitbringen. Die Erweiterung des Zeitraumes in die Vergangenheit und die Kenntnisse der Kinder stellen die Geschichtslehrer vor eine große Herausforderung.

Der erste Teil des Buchprojektes ist abgeschlossen. Er handelt von der zweifachen Auswanderung des Menschen aus Afrika und vom Neandertaler. Überbau ist die Bewusstseinsgeschichte des Menschen. Es geht Götte darum, die Schüler konkret erleben zu lassen, was Wissenschaftsentwicklung eigentlich heißt und darum, die »neue Kirche Wissenschaft« und ihre Dogmen ins Wanken zu bringen.

Der zweite Teil des Buches ist noch in Arbeit und behandelt die Lebensbedingungen der Neandertaler sowie deren Kunst und Kleinkunst.

Der Schluss soll die Bedeutung des Kulturgeschichtsabschnittes für die Jugendzeit klären. Weitere Fragen, die Götte stellt, betreffen vor allem den Neandertaler, dessen Bild sich in der Wissenschaft in den letzten Jahren sehr gewandelt hat. Vor allem beschäftigt Götte hier die Frage, welche Bedeutung das Absterben einer Menschenart eigentlich für uns hat.

Astrid Lütje: Ägypten

Astrid Lütje stellte ihr Buchprojekt mit dem Arbeitstitel »Landeskunde von Ägypten« vor, das voraussichtlich im Sommer 2014 fertig sein wird. Es ist kein akademisches Projekt, sondern soll vielmehr Waldorflehrern als Unterstützung für den Geographieunterricht in den Klassen 7–8 und 11–12

dienen. Lütje stellt die Frage, ob in der 12. Klasse statt der traditionellen Paläontologie-, Wirtschafts- oder Globalisierungsepoche nicht eine Weltkulturenkunde angemessen wäre. Ihr Ansatz ist es, den Orient und hier vor allem Ägypten in den Blick zu nehmen, da diese in den Geographiebüchern stiefmütterlich bis gar nicht behandelt werden. In den meisten Publikationen zum Orient nach dem 11. September 2001 wird die Region als Problem dargestellt. Lütje möchte hier ein Gegengewicht bilden, das Bild von einem modernen, islamischen und orientalischen Ägypten entwerfen und Begegnungen mit Menschen möglich machen. Das Buch gliedert sich in 15 Kapitel, die von den Themen »Nil«, und »landschaftliche Großräume« bis hin zu »Kairo«, »Religion« und »Revolution« reichen. Zu Beginn eines jeden Kapitels steht ein Interview, um über die Begegnung mit einem Menschen den Lebensraum erschließen zu können. Lütjes Ansatz ist es, durch den Blick auf das Andere, sich selbst und seine Position hinterfragen zu lernen, sich verändern zu lassen und das Fremde wertfrei betrachten zu können.

Martyn Rawson: Dissertation: Teil 1. Teacher Learning in Waldorfschulen, Teil 2. Biographisches Lernen in den Klassen 11 und 12 – ein Vergleich informellen und formellen Lernens

Martyn Rawson stellte zunächst den ersten, abgeschlossenen Teil seiner Dissertation vor, die in englischer Sprache verfasst ist. Unter »Teacher Learning« wird die Tätigkeit einer Lehrkraft verstanden, die sie den Weg vom Berufsanfänger hin zu einem Experten gehen lässt. Unter Expertise wird das unreflektierte, intuitive Handeln im pädagogischen Kontext verstanden (pädagogischer Takt, pädagogische Intuition). Rawson befragte 160 Lehrkräfte an Waldorfschulen aus 14 Ländern zu ihrer gelebten Erfahrung mit individuellen Lernprozessen sowie kollegialen Lernprozessen. Das Ergebnis der Studie ist, dass die Lehrkräfte sich mehr Integration von anthroposophischen Ansätzen und Praxisforschungsmethoden wünschen, da sie ihre Bedeutung erkennen. Darüber hinaus wünschen sie sich eine systematischere Absicherung ihrer pädagogischen Intuition und erleben kollegiale Formen der Fortbildung als nicht effektiv genug.

Der zweite Teil der Studie beschäftigt sich mit dem biographischen Lernen bei 17–19jährigen Jugendlichen im Kontext informeller und for-

meller Lernsituationen an Waldorfschulen. Gedanklicher Hintergrund ist hier die Erkenntnis, dass jeder Mensch heute aufgefordert ist, die eigene Biographie wie ein Künstler selbst zu gestalten, da soziale Strukturen, die als Vorbild dienen oder umgekehrt Widerstand hervorrufen, weggebrochen sind. In der Arbeit werden gelebte Erfahrungen von Schülern in formellen (normaler Unterricht mit Reflexion durch Portfolio oder ohne Reflexion) und informellen (Sozialpraktikum, Klassenspiel, Jahresarbeiten) Lernsituationen untersucht. Rawson bedient sich bei der Untersuchung der Methode der hermeneutischen Phänomenologie.

Markus Osterrieder: R. Steiner und der 1. Weltkrieg – Desiderata

Markus Osterrieder gab einen kurzen Überblick über sein im März 2014 im Verlag Freies Geistesleben erscheinendes Werk »Welt im Umbruch – Nationalitätenfrage, Ordnungspläne und Haltung Rudolf Steiners im Ersten Weltkrieg«. Im Jahr 2014 jährt sich der Ausbruch des Ersten Weltkrieges zum 100. Mal und die wissenschaftliche Diskussion hat sich in den letzten Jahren sehr verändert. In Deutschland, aber auch in anderen europäischen Ländern, wächst das Bewusstsein für die eigene Verantwortung und es entstehen differenzierte und selbstkritische Publikationen.

Wichtig ist es Osterrieder, den Ersten Weltkrieg wirklich als Urkatastrophe Europas zu betrachten, in der viele aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Problematiken ihren Ursprung haben. Rudolf Steiner hat genau darauf reagiert und nimmt, den Ersten Weltkrieg betreffend, eine umfassende Zivilisationsschau vor.

Klaus Weißinger: Dissertation: Gold, Geld und Gier in Goethes Faust

Klaus Weißinger stellte sein Dissertationsvorhaben vor. Die Arbeit soll Geographie- und Deutschlehrern an Waldorfschulen gleichermaßen Anregungen geben. In der 12. Klasse kann sie in der Globalisierungs- oder der Faust-Epoche verwendet werden. Verfasst ist die Arbeit in einem gut lesbaren, weniger akademischen Stil, um in der Praxis wirklich von Nutzen sein zu können. Weißinger geht dem Doppelmotiv von Gold und Sexualität bzw. Besitz und Lust auf den Grund. Anhand der diesen Wortfeldern zugehörigen Motive versucht er die Hintergründe und Bedeutungen dieses

Doppelmotiv zu erschließen. Dabei folgt er chronologisch dem Auftauchen der Motive in Faust I und II sowie im Urfaust.

Bezüglich des Goldes und der wirtschaftlichen Aspekte versucht Weißinger biographische Aspekte von Goethe mit einfließen zu lassen, bezüglich des Lustmotives stellt die Einarbeitung biographischer Aspekte eine Schwierigkeit dar.

Ruth Merz: Fachdidaktische Studie zum historischen Erzählen in der Oberstufe

Ruth Merz stellte ihre ersten Überlegungen zu einer fachdidaktischen Studie vor, die die Frage stellen soll, was historisches Erzählen in der Oberstufe an Waldorfschulen meint. Zunächst strebt sie eine Bestandsaufnahme an, die klären soll, inwieweit historisches Erzählen überhaupt praktiziert wird. Ihre Vermutung, dass das häufig nicht der Fall ist, lässt sie folgende drei Hypothesen für die Gründe aufstellen:

1. Der enorme Arbeitsaufwand
2. Der Druck in der Oberstufe, den staatlichen Lehrplan zu erfüllen und auf den Abschluss vorzubereiten
3. Die mangelnde Ausbildung im historischen Erzählen während der Berufsausbildung

Merz möchte bis Januar 2015 den Forschungsstand ermittelt haben. Dabei wird sie sich vor allem auf einen Fragebogen stützen, mit dem sie Lehrer zum historischen Erzählen befragt. Darüber hinaus will sie auch Interviews mit Lehrern und Schülern der Oberstufe führen.

Frank Steinwachs: Literaturdidaktik an der Waldorfschule

Frank Steinwachs stellte sein Dissertationsvorhaben vor. Sein Ziel ist es, die Alleinstellungsmerkmale der Literaturdidaktik anhand der Parzival-Epoche in der 11. Klasse der Waldorfschule herauszuarbeiten. Dabei geht er zunächst konkret auf den Parzival ein und auf die Frage, womit wir hantieren, wenn wir den Parzival unterrichten. Zunächst sei es wichtig, die relevanten Themen der anthroposophischen Gralsforschung zu ermitteln und Zusammenhänge mit fachdidaktischen Gesichtspunkten herzustellen. Der von Wolframs Parzival durchschrittene »Doppelweg« (der Held zieht

in die Welt, erreicht viel, scheitert, fällt tief, muss sich wieder hocharbeiten und kommt an einem höheren Punkt seiner Entwicklung wieder an), stellt eine archetypische Entwicklung dar. Der Begriff Entwicklungsroman ist hier nicht mehr zeitgemäß, vielmehr muss man von einer Biographieerziehung sprechen.

Im zweiten Schritt widmet sich Steinwachs der Literaturdidaktik an der Waldorfschule. Er kommt zu dem Schluss, dass unterschiedliche institutionelle Bildungsvoraussetzungen an Waldorfschulen und an staatlichen Schulen zugrunde gelegt werden und dass an Waldorfschulen viel nicht empirisch greifbar ist. Der Unterricht wird immer methoden- und kompetenzorientierter, hier sei eine Rückführung zur identitätsorientierten Literaturdidaktik vonnöten, die einen starken Rückbezug auf die Identität des Schülers ermöglicht.

Steinwachs listete noch die von ihm identifizierten Alleinstellungsmerkmale auf und stellte die Überlegung an, z. B. die Dreigliederung des Unterrichts zu systematisieren.

Till Ungefug/M. M. Zech: Lehrplan Sozialkunde

Till Ungefug und M. Michael Zech stellten die Schwierigkeiten und Herausforderungen dar, denen sich das Fach Sozialkunde stellen muss. Die soziale Frage als Teil der geistigen Grundlage der Waldorfschule wird heute an den Waldorfschulen wenig behandelt, es gibt weder ein gemeinsames Kriterium für das Fach Sozialkunde noch einen gemeinsamen Titel. Ungefug stellte das Projekt vor, dem Fach zu einem Fundament zu verhelfen und einen Konsens zu finden. Es soll über eine Bestandsaufnahme verschiedener Arbeitskreise ermittelt werden, was sich aus den verschiedenen Ansätzen verbinden lässt, welche Interessen vorhanden sind und wie ein Curriculum Sozialkunde aussehen könnte. Dafür soll ein normativer Text verfasst werden. Darüber hinaus soll in einem zweiten Schritt das Kapitel Sozialkunde für den Richter-Lehrplan neu geschrieben werden. Das Projekt soll ungefähr Ende 2015 fertig gestellt sein.

Uli Kaiser: Holocaust Education an Waldorfschulen

Uli Kaiser stellte ein Projekt vor, das sich mit der Vermittlung der Geschichte der Schoah an der Waldorfschule beschäftigt. Er formulierte zwei Aspekte dieser Vermittlung, das sei zum einen das Anliegen Öffentlichkeitsarbeit und zum anderen die Chance des Unterrichts an der Waldorfschule, der einen besonderen Zugang zur Schoah ermögliche. Dieser sei ein spirituell geprägter Zugang, der sich zum einen als Verbindung mit der Spiritualität des Judentums äußert und zum anderen als Verbindung mit der Spiritualität der Opfer über die Zeiten hinweg. Kaiser möchte innerhalb eines Jahres um die 100 Seiten dazu verfassen und ist hierfür noch auf der Suche nach geeigneten Geschichten und Gesprächspartnern.

M. Michael Zech / Alexander Hassenstein: Überarbeitung des Richter-Lehrplans Deutsch, Geschichte, Sozialkunde

M. Michael Zech und Alexander Hassenstein berichteten von der Arbeit an der Aktualisierung des Richter-Lehrplans. Eine Steuerungsgruppe beschäftigt sich derzeit mit der Aufgabe, die Sprache und den Inhalt zu aktualisieren. Ziel der Neuauflage ist es, eine einheitliche Struktur der Kapitel zu gewährleisten, trotz des Umstandes, dass viele Autoren mitwirken. Eine weitere Neuerung ist, dass die Inhalte mit Inhalten im Internet verknüpft werden sollen. Das Buch soll nicht umfangreicher werden, zusätzliche Inhalte werden im Internet zu finden sein. Manche Fächer, wie Computer- oder Sozialkunde, sollen methodisch-didaktisch aufgearbeitet werden.

Die hauptverantwortlichen Autoren sollen bis Ende Januar 2014 angesprochen werden, bis Ende April 2014 sollen sie sich in Gruppen zusammen tun und den Bedarf klären, bis Ende Oktober sollen die Texte verfasst werden.

Forum »Deutschunterricht an Waldorfschulen« – Aufgaben

M. Michael Zech: Deutschunterricht an Waldorfschulen – Arbeitsfelder

M. Michael Zech machte zunächst deutlich, dass die Waldorfschule in einem Traditionsstrom steht, den man nicht grundsätzlich in Frage stellen müsse, den es aber fortwährend zu reflektieren gelte. Rudolf Steiner hat

die Waldorfschule in seiner Zeit begründet und auch wir müssen unser pädagogisches Handeln in unsere Zeit stellen, offen sein für Anregungen von außen und uns in der Gegenwart positionieren.

Zech benannte drei Hauptherausforderungen des Deutschunterrichts. Zum einen verkommt Literatur häufig zum bloßen Medium des Übens, um Kompetenzen auszubilden. Der zunächst gute Ansatz der Kompetenzdiskussion, Motive des Willens mit einzubeziehen, ist ins Leere gelaufen, da sie zu einer bloßen Funktionalisierung geführt hat, in der es nur noch darum geht, dass ein bestimmter Input zu einem bestimmten Output führt. Im Zuge des vielfach vertretenen Literacy-Konzeptes geht es nicht mehr um die Inhalte der Literatur, sondern nur noch um das Üben an Textausschnitten und um das Potenzial, das man daran ausbildet. Aus den Lehrplänen sind die Dichterbiographien ebenso weitgehend verschwunden wie anthropologische Aspekte und die Literaturgeschichte.

Als zweite große Herausforderung identifizierte Zech den Umgang mit der Situation, in der sich die heutigen Jugendlichen befinden. Die Bedeutung der Sozialmedien, die unaufhörliche Informationsflut, die Veränderung der Sprache durch Blogs, Chats u. a., die Anonymität, Polemik, Verunsachlichung der Schriftsprache führen zu enormen Veränderungen der Literatur, aber auch des Blicks auf Sprache, die als reiner Informationsträger empfunden wird.

Das dritte Phänomen der Sprach- und Schriftveränderung ist der wachsende Sprachverfall. Kinder haben heute einen geringeren Wortschatz und verlieren darüber die Fähigkeit, sich und ihre Erlebnisse auszudrücken. Die Schulen sind heute in der Pflicht, die Sprache zu fördern.

Zech machte deutlich, dass die Waldorflehrer, um all den Herausforderungen entsprechen zu können, dringend neue Literatur brauchen. Die vorhandene Literatur ist z. T. veraltet und zudem sehr spärlich vorhanden. Es geht darum, Unterricht an den genannten Fragestellungen zu überprüfen und zu entwickeln sowie eine Lanze zu brechen für den Bildungswert von Literatur und biographiestütztem Unterricht. An dieser Stelle ist auch die Diskussion zur Empathie von großer Relevanz, die ja zunächst über Sprache entwickelt wird.

Diskussionspunkte des Forums:

M. Michael Zech benannte als drei Hauptaufgaben des Deutschunterrichtes an Waldorfschulen:

- Neue Medien und Literaturunterricht
- Die Bedeutung der Literatur und der Biographie für den Unterricht
- Vertiefter Deutschunterricht, der die Sprachfähigkeit der Kinder ausbildet

In der folgenden Diskussion wurden noch folgende wichtige Aufgabengebiete benannt:

1. Heraushebung der Oralität im Unterricht

- Erzählen von Geschichten, von Literatur, von Historie
- Gesprächskultur lernen und fördern
- Vertrauen aufbauen
- Sprachgefühl entwickeln
- Zuhören lernen, den anderen sprechen lassen
- Sich selber spezialisieren und darüber sprechen (Stichwort: Referate)

- ▶ Erkenntnis: Erzählen und Gespräch als Qualität der Waldorfschule. Wichtig in diesem Zusammenhang: der Diskurs der Performativität

2. Desiderata im Klassenlehrerbereich:

- Zu wenig und zu anspruchsvolle Literatur vorhanden (Erika Dühnfort ist für viele Klassenlehrer nicht praktisch genug)
- Rechtschreibung und ihre Übung schon ab den ersten Klassen konkret anschauen (Stichwort: Legasthenie vorbeugen)
- Wie gestaltet man Literaturunterricht in der Mittelstufe?

- ▶ Erkenntnis: Oberstufe und Mittelstufe nicht getrennt voneinander anschauen und behandeln, sondern als Gesamtstruktur mit gemeinsamem Bildungsanliegen begreifen

3. Literatur und Biographie in der Oberstufe zusammen denken. Literatur als Anknüpfungsmoment für das biographische Ich der Schüler über die Verbindung mit dem biographischen Ich des Dichters. Hilfe zur Individuation der Schüler.
 - ▶ Erkenntnis: Um hier zu guten Ansätzen, Gedanken zu gelangen, muss man sich eher in der Bildungsphilosophie (z. B. Peter Bieri) als in der Deutsch-Didaktik umschaun. Zudem ist es interessant, dass wir in einer Zeit leben, in der Biographien und Autobiographien die Buchläden füllen, das Interesse an Individualität somit gegeben ist.
4. Beschäftigung mit literarischem Stil, Stil als Möglichkeit einer Annäherung an ein Gegenüber
5. Aufbau einer Lesekultur
6. Bedeutung des Lehrers als Vermittler von Literatur

Prof. Dr. Brigitte Kelker

Geschichte in Multiperspektive

Ein Seminarbericht

1. Einleitung

Vom 23.–28. März 2013 fand im Rahmen der 5. Internationalen Fortbildungswoche am Lehrerseminar in Kassel ein von *Markus Osterrieder*, *Martyn Rawson* und *Michael Zech* veranstaltetes zweisprachiges Seminar mit dem Thema »Geschichte in Multiperspektive: Nationale Gründungsmythen und ihre Helden – ihre Bedeutung in der entstehenden interkulturellen Welt« / »History Presented from Different Perspectives: Myths of National Origins and their Heroes – Their Role in our Growing Intercultural World« statt. Ergänzt wurde die Veranstaltung durch ein sich anschließendes Kolloquium.

Diese Veranstaltung war in Form und Inhalt ungewöhnlich, so dass die Idee entstand, über sie zu berichten. Dies ermöglicht zum einen, sich mit dem gewählten Ansatz rückblickend näher auseinander zu setzen. Zum anderen könnte ein solcher Bericht dazu anregen, diesen Veranstaltungstypus gestaltend aufzugreifen.

Im Rahmen des Seminars stellten verschiedene Teilnehmer nationale Gründungsmythen bzw. nationale Helden ihres jeweiligen Herkunftslandes im Rahmen eines 45- bis 60-minütigen Vortrages vor. Die nationale Zusammensetzung der angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmte so die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Seminars. Vorgelegt wurden englische, armenische, ukrainische, französische, südafrikanische, ungarische, niederländische und deutsche Geschichtsmythen. Die Vorträge selbst waren sehr unterschiedlich gestaltet, da es im Vorfeld für die Beiträge keine inhaltlichen Vorgaben außer dem Titel des Seminars gab und manche Vortragende erst im Laufe des Seminars gebeten werden konnten, einen Vortrag über ihr Land zu halten.

Zu Beginn der Veranstaltung wurden die zugrunde liegenden Kerngedanken formuliert:

Gegenwartsgeschichte besteht nicht ausschließlich als Faktenmitteilung, sondern auch als Narrativ. Wer über Geschichte spricht, ist gezwungen, eine Auswahl aus der Unermesslichkeit der Fakten zu treffen. Zudem werden Tatsachen aus einer bestimmten Perspektive und kontextbezogen dargestellt. Schließlich beschränken sich Geschichtsdarstellungen nicht auf Daten und äußere Faktenmitteilungen, vielmehr spielen auch Mythen und Bilder seit jeher eine Rolle. Dabei entsteht zwangsläufig die Frage, wer in welchem Zusammenhang welche Mythen erzählt bzw. welche Bilder entstehen lässt.

Diese Gedanken bestimmten konsequent das Seminarkonzept. D. h. man interessierte sich dafür, wie Geschichte in verschiedenen Ländern erzählt wird, ob spezifische Mythen im Bewusstsein der Bevölkerung leben und ob nationale Heroen bzw. bestimmte Bilder für das jeweilige Land eine Bedeutung haben.

Die weiteren Ausführungen werden folgenden Gang nehmen:

- 2. Vorträge über Mythen und Heldengestalten
- 3. Feststellungen und erste Fragestellungen
- 4. Weitergehende Fragestellungen, Überlegungen und Anregungen
 - 4.1. Mythen – Begriff und Erscheinung
 - 4.2. Mythen – Nationengeschichte und Weltgeschichte
- 5. Schlussbetrachtung

2. Vorträge über Mythen und Heldengestalten¹

Der erste Vortrag bezog sich auf **Großbritannien**. Hier wurde vorgetragen, dass der Begriff »britisch« erst im 19. Jahrhundert erfunden wurde. Patriotische Geschichtsschreibung wurde zur Grundlage der Entdeckung und Erfindung von »Britishness«.² Die Zeit der Sepoy-Rebellion in Indien führte dann zur Herausbildung des Imperiumsgedankens. Es war die Zeit der Regierung von *Queen Victoria*, deren deutscher Ehemann *Albert* nicht gut englisch sprechen konnte und der öffentlich immer wieder als »Deutscher« bezeichnet wurde. In dieser Zeit wurde gezielt ein öffentliches Bild der Monarchie, des »British Empire« und der »britischen Armee« entwor-

fen. Dargestellt wurde weiter, wie initiiert von der Regierung unter Rückgriff auf historische Bilder und unter Einbeziehung der damaligen Medien gezielt das Bild einer einheitlichen britischen Armee erfunden wurde. Dies fand unter Beteiligung von Professoren statt, die verschiedene Vorschläge für die gezielte Herstellung eines öffentlichen Bildes unterbreitet hatten. Dieses Bild einer einheitlichen britischen Armee widersprach der Realität, da sich die Streitkräfte aus ganz unterschiedlichen Gruppen mit einer jeweils starken eigenen nationalen Identität zusammensetzten.³

Sodann wurde für **Armenien** vorgetragen, dass sich das armenische Volk auf einen Vorfater namens *Hayk* zurück führt und das Land daher von der eigenen Bevölkerung nicht »Armenien«, sondern »Hayastan« genannt wird. Die Bevölkerung bezeichnet sich entsprechend auch nicht als Armenier, sondern als »Hayer«. Aufschlussreich war in diesem Zusammenhang, dass auch zahlreiche Ortsnamen direkt von den Namen mythischer Personen abgeleitet werden, so etwa der Ort »Shirak« von »Shara«. Eine besondere Bedeutung kommt zudem einerseits dem christlichen Glauben und andererseits dem landschaftlichen Umraum zu. Der Vortragenden zufolge wird beispielsweise in Armenien besonders der Berg Ararat als identitätsstiftend angesehen. Die Identifikation geht dabei offenbar so weit, dass formuliert wurde: »Wir sind der Berg«.

Für die **Ukraine** wurde von keinem derartigen Gründungsmythos berichtet. Erste Erwähnung findet die Ukraine in einer Kiewer Chronik aus dem Jahr 1187. Später wird die Ukraine in Zusammenhang mit unterschiedlichen geographischen Gebieten der Rus erwähnt. Der Name Ukraine soll auf ein altslawisches Wort zurückgehen und »Grenzgebiet« bedeuten. Dabei soll sich der Name auf das Grenzgebiet zum sogenannten »Wilden Feld« mit turkmenischen Reiternomaden beziehen. Das Land war und ist geprägt durch die Anwesenheit verschiedenster Bevölkerungsgruppen. Bulgaren, Awaren, Magyaren und andere Völker durchzogen vor allem die weiten Steppen im Süden. Der Nordwesten gilt als Heimat der Slawen. Selbst Wikinger kamen über die Flüsse in dieses Gebiet. Berichtet wurde von der Geschichte über die Gründung der Stadt Kiew. Kiew soll durch die drei Brüder *Kyi*, *Schtschek* und *Choriw* und ihre Schwester *Lybid* gegründet worden sein. Auf beieinander liegenden Hügeln sollen sie, Rom

vergleichbar, Dörfer errichtet haben. Sie gründeten auch eine Festung, die sie nach ihrem ältesten Bruder *Kyi* Kiew (= Stadt von Kyi; ukrainisch: Kyjiw) benannten. Später geriet die Ukraine unter polnische Herrschaft und in neuerer Zeit war sie Teil der Sowjetunion. Als identitätsstiftend wurde nach der wechselhaften und mit Unterdrückung verbundenen Geschichte die Erlangung der Unabhängigkeit 1991 und die damit verbundene Wiedergeburt einer ukrainischen Nation dargestellt. Dabei wurde trotz aller Vielgestaltigkeit eine ukrainische Gemeinschaft im Aufbruch vorgestellt, in deren Zukunft viele Hoffnungen gesetzt werden, die aber als offen angesehen wird.⁴

Der sich anschließende Vortrag über **Frankreich** begann mit der Benennung von vier wichtigen mythischen Gestalten: *Vercingetorix*, der gallische Hahn, *Jeanne d'Arc* und *Marianne*. *Vercingetorix* war ein gallisch-keltischer Fürst, der 52 v. Chr. im Gallischen Krieg beinahe alle gallischen Stämme zu einem letzten Kampf um die Unabhängigkeit gegen Julius Caesar vereinigte. Der Kampf endete mit der Gefangennahme von *Vercingetorix*. In Frankreich spricht man von »Franzosen«, bevor es Frankreich gab. Im 19. Jh. wurde die Gestalt des *Vercingetorix* zu einem mythischen Ursprungselden der französischen Nation.⁵ Man begann Kontinuitäten, die in das erste vorchristliche Jahrhundert zurück reichen, zu »konstruieren und zu erfinden«.⁶ Bis zum zweiten Kaiserreich (1852–1870) war die gallische Zeit in den französischen Geschichtsbüchern kaum anwesend. Im 20. Jh. fand *Vercingetorix* schließlich auch Eingang im »*Asterix*«.⁷

Der Vortrag konzentrierte sich dann jedoch auf *Jeanne d'Arc* und *Marianne*. *Jeanne d'Arc*, die in einem apokalyptischen Frankreich lebte, in dem Edward II. Herrschaftsansprüche auf Frankreich geltend machte und es zum 100-jährigen Krieg zwischen England und Frankreich kam. *Jeanne d'Arc*,⁸ die durch Visionen geleitet als einfaches Mädchen vom Land den Dauphin überzeugte, ihr Truppen zu überlassen, um Orléans zu befreien und ihn auch überzeugte, sich in Reims krönen zu lassen. Das Erscheinen von *Jeanne d'Arc* wendete das Blatt im 100-jährigen Krieg, auch wenn historisch unklar ist, ob tatsächlich *Jeanne d'Arc* dies bewirken konnte. Nach ihrer Gefangennahme und ihrer Hinrichtung begann ein jahrhundertelanger Rehabilitationsprozess, wobei besonders im 19. Jahrhundert eine Stilisierung vor allem in der Kunst erfolgte. Die Gestalt des heldenhaften

Bauernmädchens wurde zum Nationalmythos der Franzosen verklärt. Sowohl katholische Monarchisten als auch liberale Republikaner beriefen sich auf die jeweils für sie zentralen Aspekte ihrer Gestalt. Die Katholiken auf ihre Frömmigkeit und religiösen Visionen, Republikaner auf ihren Mut, ihre einfache Herkunft und ihren Patriotismus. Sie wurde zum Stoff für Romane, Theaterstücke, Gesänge und Historienbilder. Allein 20.000 Statuen sind ihr in Frankreich gewidmet. Historiker bezeichnen sie als die Stifterin des modernen Frankreichs. Während des 2. Weltkriegs erlebte Jeanne d'Arc einen erneuten Bedeutungszuwachs als Symbolfigur des Widerstands gegen die deutsche Besatzung. Seit 1945 wird *Jeanne d'Arc* vor allem von der extremen Rechten als Leitfigur benutzt.

Marianne stellt in Frankreich den laizistischen Gegenentwurf zur mit der katholischen Kirche eng verknüpften *Jeanne d'Arc* dar. *Marianne* ist keine reale historische Gestalt, sondern eine Allegorie, die 1792 als Fiktion von einem jakobinischen Schuster mit dem Lied »La garisou de Marianne« geboren wurde. Sie verkörpert die französische Nation und konkurrierte im 19. Jh. mit zahlreichen anderen Figuren, unter anderem mit der *liberté*⁹. Die *liberté* war jedoch der Vortragenden zufolge mit ihren Attributen für die Bevölkerung schwer zu entschlüsseln und vor allem auch zu wenig spezifisch französisch. Sie konnte aber erfolgreich nach Amerika exportiert werden. Die berühmte im 19. Jh. errichtete Freiheitsstatue in New York ist ein Geschenk Frankreichs. In Frankreich steht in Paris lediglich eine wesentlich kleinere Nachbildung an der westlichen Spitze der Ile aux Cygnes.

In der Zeit des Zweiten Weltkriegs kämpfte sinnbildhaft *Marianne* an der Seite von *Brittania* gegen *Germania*.

An vielen öffentlichen Orten, bspw. in Rathäusern und Schulen, finden sich heute Büsten von *Marianne* – oft mit der phrygischen Mütze dargestellt –, die nach dem Vorbild französischer Schauspielerinnen gefertigt wird. *Marianne* ist auch auf den kupfernen Centmünzen Frankreichs abgebildet.

Interessant war schließlich der ergänzende Hinweis der Vortragenden im Verlauf der Diskussion auf einen Protest von Frauen mit Migrationshintergrund um *Samira Bellil* in Frankreich, die sich auf die Gestalt der *Marianne* bezogen. *Samira Bellil* hatte in den Ghettos der Pariser Vorstädte Massenvergewaltigungen erlebt und die Darstellung ihrer eige-

nen Leidensgeschichte in ihrem 2002 erschienenen Buch »Dans l'Enfer des Tournantes« (»Durch die Hölle der Gewalt«¹⁰) mit einer Anklage der Zustände verbunden. Mit der Bewegung »Ni putes, ni soumises« (Weder Nutten noch Unterworfenen) organisierte sie einen fünfwöchigen »Marsch der Frauen« durch Frankreich.^{11/12}

Der sich anschließende Vortrag über **Südafrika** begann zunächst mit einer Darstellung der Entdeckung und Landnahme Südafrikas durch weiße Seefahrer aus der Perspektive der schwarzen Bevölkerung. Der bis in die heutige Zeit das Land prägende Gegensatz zwischen schwarz und weiß begann mit dieser Landnahme. Zwischen schwarz und weiß gab es lange nichts. Um diesen Gegensatz aufzulösen, wurde die Idee des Regenbogenvolkes geboren. Zur zentralen historischen Gestalt Südafrikas wurde dabei *Nelson Mandela*¹³, der zu lebenslanger Haft verurteilt worden war und fast drei Jahrzehnte inhaftiert war, davon überwiegend unter schwierigen Haftbedingungen auf Robben Island, der Gefängnisinsel vor Kapstadt. Seine Zelle war von allen Seiten einsehbar, mit grauer Ölfarbe angestrichen und anfangs stand in ihr lediglich ein Stuhl, so dass *Nelson Mandela* auf einer Matte auf dem Boden schlafen musste. Mandela war vor seiner Inhaftierung an gewaltsamen Aktionen beteiligt und hatte sich auch im Gefängnis ein Zeit lang noch für den bewaffneten Kampf des ANC ausgesprochen. Er, der mit Hassgefühlen ins Gefängnis gegangen war und einen großen Teil seines Lebens dort verbringen musste, rief trotzdem nach seiner Entlassung zur Aussöhnung auf und wurde zur einigenden Gestalt Südafrikas. In dieser Zeit der Inhaftierung hat offenbar eine bedeutende Transformation stattgefunden. Zentralen Anteil an dieser Transformation hatte ein Bildungsprozess, der u. a. mit einem Steinbruch auf der Insel, in dem die Gefangenen arbeiteten, verbunden war. Die dortige Höhle wurde von den Inhaftierten »Akademie« genannt. Hier verfeinerten die Inhaftierten ihre Bildung.

Als negatives Gegenbild zu *Nelson Mandela* wurde von dem Vortragenden *Julius Malema* genannt. Ein junger seinen Reichtum zur Schau stellender Mann, der bis zum Parteiausschluss im April 2012 Präsident der ANC Youth League war. Die gegen ihn erhobenen Vorwürfe reichen von Korruption über Steuerhinterziehung bis hin zu Diebstahl. Dennoch erfährt *Malema* Zuspruch von jungen schwarzen Südafrikanern.

Herausgehoben wurde weiterhin die identitätsstiftende Wirkung des Sports in Südafrika. So sei es ein besonderes nationales Ereignis gewesen, als 1995 Südafrika den Rugby-Union-Weltmeistertitel gewann. Gerade auch im Sport hatte bis in die 90er Jahre die Rassentrennung stattgefunden und Rugby war bis dahin der Mannschaftssport der Buren. Vor diesem Hintergrund war es ein bedeutender einheitsstiftender Moment, als *Nelson Mandela* als schwarzer Präsident den Pokal hoch hob.

Für **Ungarn** wurden anschließend nationale Gründungsmythen dargestellt. Zunächst die Legende der Brüder *Hunor* und *Mogor (Magyar)*, die in ihrer Abstammung auf biblische Vorfäter zurück gehen und Jagd auf einen weißen Hirsch machten. Die beiden Brüder werden als Vorfahren der Ungarn betrachtet, wobei mit dem Mythos über *Hunor* eine Identität von Hunnen und Ungarn behauptet wird, obwohl der Hunnenbezug historisch ungeklärt ist und offen ist, woher der Name »*Hunor*« stammt.¹⁴ Diese Abstammungssage, die sich auf eine zunächst mündlich tradierte, vor 1100 aufgeschriebene aber verloren gegangene Ursache bezieht, wurde von *Simon de Kéza* im 13. Jh. aufgeschrieben und zählt zum ältesten Sagenkreis des ungarischen Volkes. Eine weitere Sage, die Abstammungssage der *Árpáden*, wurde um 1200 aufgeschrieben. *Árpáds* Vater *Álmos* erhielt seinen Namen nach einem Traum (altungarisch: *almu*). Seiner Mutter *Emesch (Emesü)*, die Frau des damaligen Anführers, erschien im Traum der magische Vogel *Turul* und befruchtete sie.¹⁵ Ihr so gezeugter Sohn *Árpád* verkörpert für die Ungarn eine neue Art von Führer. Um ihn kreisen eine Reihe von Erzählungen, die zeigen, wie *Árpád* durch listenreiches Vorgehen verschiedene Ländereien für Ungarn erlangt haben soll. Eine dieser Legenden erzählt, wie Land durch eine List im Tausch gegen das weiße Pferd *Árpáds*, welches einen goldenen Sattel mit Brillanten trug, erworben wurde. Eine andere Legende berichtet, wie Ungarn ihre Nachbarn in Bulgarien um ein Glas Wasser und ein wenig Erde bitten und auf die Einladung seitens der Bulgaren zum Essen statt mit Messer und Gabel mit dem Schwert in bulgarisches Gebiet eindringen.

Diese Abstammungsmythen traten dem Vortrag zufolge in ihrer Bedeutung in der Zeit der Besatzung durch das Osmanenreich bzw. Habsburg zurück und erlangten erst im 19. Jh. im Zuge eines sich entwickelnden Nationalismus erneut an Bedeutung.

Nach einem zwischenzeitlichen Bedeutungsrückgang erfuhren die Gründungsmythen in der Zeit nach dem 1. Weltkrieg bis zum Ende des 2. Weltkriegs erneut Aufschwung. Hierbei spielte vor allem eine Rolle, dass Ungarn ungefähr 2/3 seines Gebietes verlor.

Nach dem 2. Weltkrieg in der Sowjetzeit kam den Mythen wiederum vergleichsweise geringe Bedeutung zu.

Erst nach 1989 brachen dann die Mythen erneut wieder hervor. Der Vortragende betonte, dass die Abstammungsmythen noch immer für die Ungarn eine, wenn auch schwer fassbare Bedeutung haben und Schüler der Oberstufe grundsätzlich mit diesen Mythen vertraut gemacht werden.¹⁶

In dem sich anschließenden Vortrag über **Österreich** konnte von keinem vergleichbaren historischen Gründungsmythos berichtet werden. Herausgehoben wurde demgegenüber die Bedeutung der historischen Gestalten *Rudolph I.*, *Prinz Eugen*, *Maria-Theresia* und *Sissi*. Betont wurde vor allem die noch immer präsenste Bedeutung von *Prinz Eugen*, der als Feldherr Österreich vor dem Einfall der Türken bewahrte.

Neben diesen historischen Gestalten wurde eine Reihe von neuen Mythen dargestellt. So der im 19. Jh. entstandene Habsburgmythos. Die Realität sei der Vortragenden zufolge durch ein gut organisiertes Märchen sublimiert worden. Der Habsburgmythos stehe literarisch vor allem mit *Grillparzer* («König Ottokars Glück und Ende») und *Joseph Roth* in Verbindung.

Besondere Bedeutung hat, so die Vortragende, in Österreich vor allem der Mythos »Heldenplatz«. Am 15. März 1938 hielt *Hitler* vom Balkon der Wiener Hofburg seine Rede über den Anschluss Österreichs. Diese Rede wurde bei den ungefähr 200.000 auf dem Heldenplatz versammelten Menschen begeistert aufgenommen, dennoch lebt in Österreich offenbar noch immer die Vorstellung, dass dieser Jubel nicht freiwillig gewesen sein könnte. Als damit verbunden wurde der Mythos genannt, demzufolge Österreich als erstes Opfer *Hitlers* bezeichnet wird.

Aus neuerer Zeit wurde auf den Mythos verwiesen, dass im Staatsvertrag die prinzipielle Neutralität Österreichs verankert sei. Ein solcher Passus ist jedoch weder im Staatsvertrag enthalten, noch mit der Tatsache vereinbar, dass Österreich EU-Mitglied ist.

Betont wurde schließlich die große Wunde Österreichs in Gestalt des Verlustes großer Gebiete nach dem 1. Weltkrieg mit der Folge, dass viele Menschen in Österreich und in Ungarn in neue Staaten kamen.¹⁷

In dem Vortrag über die **Niederlande** wurde vor allem die besondere Bedeutung von *Wilhelm I.*, der auch *Wilhelm von Oranien* genannt wird, für die Niederlande dargestellt. Der Vortragende schilderte, wie *Wilhelm I.* in Friedensverhandlungen mit *Philipp II.* und *Heinrich II.* erfuhr, dass die Protestanten verfolgt werden sollen. Dass *Wilhelm* zunächst dazu schwieg, trug ihm den Beinamen »*Wilhelm der Schweiger*« ein. Er fasste aber den Entschluss zu kämpfen und es folgten viele Jahre Kampf gegen die spanischen Besatzer und den von *Philipp II.* entsandten *Herzog Alba*. Dieser Freiheitskampf führte schließlich 1581 dazu, dass die nördlichen sieben protestantischen Provinzen ihre Unabhängigkeit von Spanien und sich zur Republik erklärten. Ein Freiheitskampf, der *Schiller* so beeindruckte, dass er über die »Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der spanischen Regierung« schrieb, um bei seinen Lesern ein »fröhliches Gefühl seiner selbst zu erwecken« und um ein Beispiel dafür zu geben, was Menschen »wagen dürfen für die gute Sache und ausrichten mögen durch Vereinigung«. ¹⁸ Dieser Freiheitskampf wurde als das identitätsstiftende Ereignis der Niederländer bezeichnet und *Wilhelm I.* wird in den Niederlanden »Vater des Vaterlandes« genannt. Ein über ihn verfasstes Lied wurde 1932 zur niederländischen Nationalhymne erklärt.

Bis heute werden dem Vortragenden zufolge in Erinnerung an die Aufständischen in Zeiten der spanischen Besatzung, die für sich die Bezeichnung »Geuzen« (Bettler) übernahmen, Protestaktionen als »Geuzenaktion« bezeichnet.

Weiterhin wurde von dem goldenen Zeitalter der Niederlande berichtet, in dem viele Menschen nach Holland kamen und entscheidend mithalfen, die Niederlande groß werden zu lassen. In dem Vortrag wurde jedoch gleichzeitig darauf hingewiesen, dass diese helle Seite mit einer dunklen Seite verbunden war. Die Ostindiengesellschaft wurde in dieser goldenen Zeit begründet und der Kolonialismus führte zur Ausbeutung der Kolonien. Von dem Vortragenden wurde in diesem Zusammenhang auf *Multatuli* (lat. – bedeutet in etwa: »ich habe Vieles ertragen«), einen niederländischen Schriftsteller (1820–1887) hingewiesen, der unter die-

sem Pseudonym kritische Darstellungen über die Bedingungen in den niederländischen Kolonien verfasste.¹⁹

Der letzte Vortrag bezog sich auf Mythen **Deutschlands**. Hier wurde betont, dass beginnend mit dem 19. Jh. in Deutschland dem Mitte des 18. Jh. wieder entdeckten Nibelungenlied eine besondere Bedeutung zukam. Zwar habe *Friedrich der Große* noch geäußert, dass er solch elendes Zeug aus seiner Bibliothek hinaus schmeißen würde, dass es aber z. B. von den Romantikern und von *Schlegel* in einer Vorlesung hoch gelobt wurde. Dieses Werk komme aus dem Gemüt und spreche direkt zum Gemüt und habe den Rang einer deutschen »Ilias«.

Zentrale Motive des Nibelungenliedes, die zur Mythenbildung wesentlich beigetragen haben, sind Rache, Bilder magischer Fähigkeiten, Fluch, Tod und Untergang, Heldentum, Erhöhung eines Helden nach seinem Tod in Walhalla, Kampf gegen dunkle Mächte. Vor allem der Moment des Heroischen spielt in der Rezeptionsgeschichte des Nibelungenliedes eine große Rolle.

Bereits 1807, als die erste Übersetzung erschien, wurde im Vorwort das Nibelungenlied mit der Realität in eine innere Verbindung gebracht, indem auf die Niederlage der preußischen Truppen gegen Napoleon Bezug genommen wurde. Ähnlich wurde 1814 in einer weiteren Auflage verfahren. Motive, wie die deutsche Eiche und der heilige Rhein tauchten auf.

Im Dritten Reich spielte das Nibelungenlied eine besonders makabre Rolle. So war in den letzten sechs Tagen des Unterganges des Dritten Reichs ununterbrochen die Götterdämmerung von *Richard Wagner* im Radio zu hören. Und in einer Rede von *Goebbels* wurde der Untergang der deutschen Armee in Stalingrad gleichgesetzt mit dem Untergang der Burgunden am Hunnenhof.

Die Mythenbildung in Deutschland erfolgte in verschiedener Hinsicht und in unterschiedliche Richtungen.

So wurde *Siegfried* aus dem Nibelungenlied mit der Gegenwehr des Arminius gegen die Römer in Verbindung gebracht. Es fand eine Stilisierung des Kampfes der Germanen in verschiedener Hinsicht statt. Unter anderem in Richtung Westen, gerichtet gegen die Gallier, sprich gegen die Franzosen. Dies drückte sich beispielhaft durch die Errichtung einer »Siegfriedlinie« an der Westfront während des 1. Weltkriegs aus.

Als auffallend wurde weiterhin herausgestellt, dass der Mythos mit einer Umkehrung der historischen Wirklichkeit verbunden ist. In der Gegend von Worms gab es den Burgunderkönig *Gundahar*. Der Untergang seines Reiches wurde herbeigeführt durch hunnische Hilfstruppen des römischen Heerführers *Flavius Aëtius*.

Ein ganzer Komplex von Mythen entwickelte sich darüber hinaus aus der Vorstellung einer Bedrohung der entwickelten individualisierten Welt aus dem Osten. Dabei wurden frühere historische Interpretationen, wie der Kampf um Rom, einbezogen. Immer wieder tauchten – nicht nur in Deutschland – Sprachbilder auf, in denen vom »Sturm« bzw. von der »Flut« aus dem Osten gesprochen wurde.

Bereits im Nibelungenlied wird in irritierender Weise dem Tod, der Gefahr bewusst und sehenden Auges entgegengezogen. Da der Untergang am Ende vielfach bekannt war, erscheint es zunächst als befremdlich, wie eine mit einer Niederlage ausgehende Geschichte als Beschwörungsmanipulation verwendet werden konnte. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass die Manipulation dergestalt erfolgte, dass der Untergang metaphysisch überhöht wurde. Der Tod wurde als in einem höheren Zusammenhang und den Einzelnen erhöhend gesehen. Ein Motiv, was in anderen Zusammenhängen in ähnlicher Weise auch heute, z. B. bei Selbstmordattentaten, zu finden ist.²⁰

Schließlich wurde noch auf *Goethe* und *Schiller* hingewiesen. Zwei herausragende Gestalten, die Anknüpfungspunkte für andere (mythische) Konzepte in Deutschland gaben und geben. Etwas, was sich beispielhaft in folgendem Distichon Schillers ausdrückt: »Zur Nation euch zu bilden, ihr hofft es vergebens; Bildet, ihr könnt es, dafür zu freien Menschen euch aus.«²¹ Deutschland als »Land der Dichter und Denker« als anderer deutscher Identifikationspol, der sich auf dichterische, denkerische und künstlerische Kulturleistungen bezieht und der als Gegenpol zu einem deutschen Machtstaat zu denken ist.^{22/23}

3. Feststellungen und erste Fragestellungen

Es entstand im Verlauf der Veranstaltung ein bunter Strauß von Darstellungen über nationale Mythen, Gestalten und Bilder einzelner Länder. Die Vorträge erfolgten dabei exemplarisch. Eine Vollständigkeit konnte in kei-

ner Weise erreicht oder angestrebt werden. Selbst für die einzelnen Länder konnten die im Land wirkenden Mythen nur angedeutet und keinesfalls in ihrer Komplexität und Vielfältigkeit erfasst werden. Aber auch im Hinblick auf Europa bzw. die Welt konnte keine Vollständigkeit oder repräsentative Auswahl erreicht werden. Nur Länder, aus denen Seminarteilnehmer vertreten waren, wurden dargestellt. Schließlich war die Auswahl der dargestellten Mythen, Gestalten bzw. Bilder jeweils auch durch die individuelle Sichtweise des Vortragenden und die Gründlichkeit und Tiefe der Vorträge durch die jeweils zur Verfügung stehende Vorbereitungszeit geprägt. Es könnte die Frage gestellt werden, ob ein solches Vorgehen als Produkt eines zufälligen und subjektiven Auswahlvorganges und hinsichtlich des Gegenstandes als unwissenschaftlich und unergiebig bezeichnet werden könnte.

Dies würde jedoch dem Gehalt des Seminars in keiner Weise gerecht werden. Die Befassung mit Mythen ist, worauf noch einzugehen sein wird, durchaus ein wissenschaftliches Aufgabenfeld. Außerdem lassen sich trotz der beschränkten Auswahl und der subjektiven Blickrichtungen aus den Darstellungen aufschlussreiche Erkenntnisse gewinnen, die sich mit wichtigen geschichtswissenschaftlichen Fragestellungen treffen. Zudem lassen sich Anregungen für moderne Geschichtsauffassung und -vermittlung entwickeln. Im Weiteren sollen zunächst im Anschluss an das Seminar gewonnene Erkenntnisse und sich ergebende erste Fragestellungen angesprochen werden.

Jenseits eines konkreten Faktenwissens war es aufschlussreich, wie in den verschiedenen Ländern über Mythen, Identifikationsfiguren und Teilaspekte der Landesgeschichte erzählt wird. Es ergaben sich aufschlussreiche nationale Besonderheiten.

So zeigte sich beispielsweise, dass auch im 21. Jh. in einzelnen Ländern nationale Gründungsmythen im Bewusstsein der Bevölkerung existieren und tradiert werden. Dies wurde in den Vorträgen über Armenien und Ungarn deutlich. Gerade für Armenien zeigte sich eine enge Verflechtung zwischen der Bezugnahme auf Mythen bzw. mythische Gestalten und der kulturellen Identität. In keinem anderen Vortrag wurde die Intensität der kulturellen Identität mit mythischen Vorfahren, Sprache, Religion, Musik und geographischer Örtlichkeit so deutlich, wie hier. Einerseits ist dies

angesichts der langen Kontinuität von Sprache, Kirche und umgrenzter Örtlichkeit erklärbar, dennoch wurde gerade im Kontrast mit dem Vortrag über die Ukraine deutlich, dass sich für Armenien eine Identifikationsintensität mit Mythen und einer mythisch bedeutungsvoll aufgeladenen Landschaft zeigte, die sich überraschend archaisch präsentierte. Im Spannungsfeld zwischen dem im Vortrag angesprochenen Völkermord an den Armeniern und der hohen Identifikation mit nationalen Gründungsmythen und der Landschaft, insbesondere dem heute auf türkischem Gebiet liegenden Berg Ararat, ließ sich ein hohes regionales Konfliktpotential erahnen. In der sich anschließenden Gesprächsrunde wurde vor allem durch den Beitrag einer Teilnehmerin, die an Friedensverhandlungen in der Region teilgenommen hatte, deutlich, welche konfliktträchtige Bedeutung unterschiedlichen nationalen Gründungsmythen bei Verhandlungen über konkrete Gebietsansprüche gerade in dieser Region zukommen.

Demgegenüber stellte sich für die Ukraine ein anderes Grundverständnis dar. Die Abwesenheit eines konkreten Gründungsmythos, ein offener, mit dem Umland ständig kommunizierender geographischer Bereich, eine Vielfalt von Kulturen und verschiedene Religionen mit Islam, orthodoxer Kirche und einem lateinisch-polnisch geprägten Teil bilden im Ganzen eine Ebene der Komplexität. Insofern hier von einer nationalen Einheit gesprochen wird, handelt es sich, ähnlich dem dargestellten Gedanken des British Empire im 19. Jh., im Grunde um ein virtuelles Gebilde. Nach der erworbenen Selbständigkeit ist die Ukraine trotz aller Traditionen und geschichtlichen Hintergründe ein junges Land, wo sich für die Gestaltung der Zukunft die Frage stellt, wie mit dieser Vielgestaltigkeit umgegangen wird. Sie kann zum Problem oder zur Chance werden.

Trotz der Gegensätze wurde in den Vorträgen zu Armenien und der Ukraine und der sich anschließenden Diskussion aber auch die einigende Wirkung von geschichtlichen Ereignissen deutlich. Das Ende der Sowjetunion verbunden mit dem starken Bild vom Sturz der Lenindenkmäler wurde von unter sowjetischer Herrschaft sozialisierten Seminarteilnehmern als gleichermaßen traumatisch erlebt. War Lenin doch für sie in ihrer Kindheit durch die Propaganda zu ihrem Großvater geworden.

In verschiedenen Vorträgen wurde deutlich, dass zu allen Zeiten Mythen in der unterschiedlichsten Form sich bilden bzw. offenbar auch noch immer herausgebildet werden. Es zeigte sich aber auch, dass zu bestimmten Zeiten nationale Mythen eine bedeutendere Rolle als zu anderen Zeiten spielten. Insbesondere im 19. Jh. haben Mythen offenbar eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Herausbildung der Nationalstaaten gespielt. Dies zeigte sich beispielhaft für Frankreich in Gestalt der Stilisierung von *Vercingetorix*, *Jeanne d'Arc* und *Marianne*, für Ungarn durch die Wiederbelebung der Abstammungsmythen, für England durch die Herausbildung des Imperiumsgedankens und die Erschaffung der Idee einer einheitlichen »Britischen Armee«, für Deutschland u. a. in Gestalt der Bedeutung des Nibelungenliedes und die Idealisierung des Germanentums.

Eine weitere Zeit, in der Mythen offenbar erneut einen Bedeutungszuwachs erfuhren, war die Zeit des 1. und vor allem die Zeit des 2. Weltkrieges. Es zeigte sich aber auch ansatzweise, dass die Nachkriegszeit und die erforderliche Verarbeitung des Geschehens der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft erneut Anlass zur Mythenbildung gab. Deutlich wurde dies vor allem in dem Vortrag über Österreich mit der Erwähnung des Mythos »Heldenplatz« und dem Mythos, dass Österreich Hitlers erstes Opfer war. Betrachtet man dies näher, so zeigt sich ein moderner Gründungsmythos, ein »Gründungsnarrativ«.²⁴ Gerade auch die Zeit nach Ende des 2. Weltkrieges war offenbar in Europa mythenbildend.²⁵

Festzuhalten ist somit, dass sich Mythenbildungen durch alle Zeiten ziehen und auch in der Gegenwart sich moderne Mythen finden lassen, dass sich aber die Mythenbildungen im Lauf der Zeit verändern und Mythen sich offenbar stark auf regionale und nationale Besonderheiten beziehen. Je nach Blickrichtung lässt sich einerseits zwischen spezifisch nationalen Mythen eines Landes und andererseits zwischen spezifischen Mythen einer bestimmten Zeit differenzieren.

Die Vorträge haben weiterhin gezeigt, dass immer wieder historische Gestalten in verschiedenen Ländern eine große identitätsstiftende Rolle spielen und Ausgangspunkte zur Mythenbildung sind. Beispielhaft nennen lassen sich *Vercingetorix* und *Jeanne d'Arc* in Frankreich, *Wilhelm von Oranien* in den Niederlanden, z. B. *Prinz Eugen* in Österreich und *Nelson*

Mandela in Südafrika. Diesen Gestalten kam jeweils eine überragende Rolle in Freiheitskämpfen ihres Landes zu. *Vercingetorix* im vorchristlichen Unabhängigkeitskampf gegen die Römer, *Jeanne d'Arc* im Kampf gegen die englischen Besatzer, *Prinz Eugen*, der Österreich als Feldherr gegen den Einfall der Türken schützte und *Nelson Mandela* als zentrale Figur im Kampf gegen die Apartheid in Südafrika. *Jeanne d'Arc* bildet dabei aufgrund ihrer Visionen, der Ungewöhnlichkeit ihres Schicksals, der als Wunder angesehenen Erfolge und ihrer späteren Selig- und Heiligsprechung ideale Voraussetzungen für eine religiöse Überhöhung der historischen Gestalt.²⁶ Bei *Nelson Mandela* zeigte sich, wie auch in der Gegenwart eine herausragende Persönlichkeit zu einer mythischen Gestalt eines Landes werden kann. Allen genannten Gestalten ist gleichermaßen eigen, dass ihnen in den jeweiligen Ländern eine identitätsstiftende Kraft zukommt, wobei die Gestalten durchaus unterschiedliches Gewicht zu haben scheinen. So scheint *Wilhelm von Oranien* für die heutigen Niederlande nach wie vor eine ungleich größere Rolle zu spielen, als *Jeanne d'Arc* für Frankreich oder *Prinz Eugen* für Österreich.

Für manche der genannten historischen Identifikationsfiguren stellt sich die Frage, welche Wirkung es heute in einem vereinten Europa haben kann, wenn nationale Identifikationsfiguren einzelner Länder im Zusammenhang mit einem Freiheitskampf gegen einen Nachbarstaat ihre Bedeutung gewonnen haben. Konkret müsste gefragt werden, welche Wirkung es beispielsweise für das heutige Verhältnis von Spanien und den Niederlanden innerhalb der EU haben kann, dass die Niederländer unverändert *Wilhelm von Oranien* als ihren nationalen Helden betrachten.

Feststellbar war weiterhin, dass offenbar der bildenden Kunst und der Literatur eine bedeutende Rolle bei der Mythenbildung zukommt. Erwähnt wurden u. a. Gemälde, Statuen, Dramen, Gedichte, Lieder und Musikstücke.²⁷

4. Weitergehende Fragestellungen, Überlegungen und Anregungen

4.1. »Mythos« – Begriff und Erscheinung

Lässt man das Seminar mit seinen Vorträgen Revue passieren, so zeigt sich, dass inhaltlich völlig Unterschiedliches als Mythos dargestellt wurde. Es

wurden beispielsweise alte Mythen, die zunächst mündlich tradiert wurden, mit mythischen Gestalten vorgestellt, es wurde von realen historischen Personen, die mythisch überhöht wurden bzw. werden und es wurde von modernen Mythen, die mit historischen Tatsachen in einem schwierigen Spannungsverhältnis stehen können, berichtet.

Dies wirft zunächst die Frage auf, was überhaupt ein Mythos ist.

Mythos ist offenbar ein nicht lediglich im Rahmen dieses Seminars vielfältig und in den verschiedensten Zusammenhängen verwendeter Begriff.²⁸ Ein Begriff, der nicht nur im Alltag eine Rolle spielt, sondern ebenso in fast allen Kultur- und Geisteswissenschaften, wie Literaturwissenschaft, Kunstwissenschaft, Philosophie, Geschichtswissenschaft, Theologie, Ethnologie, Soziologie und Politologie. Es haben sich aber nicht nur verschiedene Wissenschaftsgebiete mit dem Mythos befasst und zur Bildung einer Fülle von verschiedenen Mythentheorien beigetragen, der Mythos hat auch seinen Platz in Literatur, bildender Kunst und Musik gefunden.²⁹ Dabei befassen sich Mythentheorien mit Fragen nach dem Ursprung, der Funktion und der Thematik des Mythos. Daneben wird auch gefragt, ob der Mythos universell ist und ob er wahr ist.³⁰ Die verschiedenen Mythentheorien sind ein weites Feld, welches hier nicht näher bearbeitet werden kann. Bei aller Verschiedenheit einzelner Auffassungen wird von *Robert A. Segal* vorgeschlagen, »Mythos als erzählte Geschichte« zu definieren.³¹ Diese Definition ist bestechend einfach und sinnvoll für eine weitere Betrachtung. Sie ist deshalb sinnvoll, weil sie den Blickwinkel nicht von vorneherein zu stark beschränkt und sich die unterschiedlichsten inhaltlichen Aspekte und weiteren Fragestellungen daran anknüpfen lassen. Im Weiteren lässt sich jedenfalls grob differenzieren zwischen althergebrachten Erzählungen über Götter, Heroen und herausgehobenen Gestalten und Geschehnissen aus vorgeschichtlicher Zeit, die zunächst mündlich tradiert und später aufgeschrieben wurden. Der andere Bedeutungsstrang versteht Mythos als eine sich in neuer Zeit vollziehende Erhöhung und Verklärung von Personen, Gegenständen, Ereignissen oder Ideen in bild- und symbolhafter Form.³²

Ergänzend soll hier auf ein Zitat von *Karen Armstrong* hingewiesen werden: »Mythos ist wahr, weil er wirkt, d. h. er ändert unser Denken und unsere Gefühle, aber nur, wenn wir seinen Anweisungen folgen.«³³

Dies scheint auch gerade für das hier gegenständliche Seminar jenseits aller Mythentheorien auf einen wesentlichen Aspekt hinzuweisen. Mythen als erzählte Geschichten existieren. Sie existieren seit jeher und leben in der Bevölkerung. Mythen lassen sich bis weit in die Geschichte zurückverfolgen. So kennen wir bedeutende antike Mythen.³⁴ Mythen gehen durch alle Zeiten und es scheint geradezu ein menschliches Bedürfnis zu sein, Mythen zu erzählen. Nationale Mythen sind Bestandteil der nationalen Identität der jeweiligen Nation. Sie tragen so wesentlich dazu bei, welches Bild eine Nation von der eigenen Geschichte und sich selbst hat. Und da offenbar Mythen zu allen Zeiten in je unterschiedlicher Weise in den Völkern und Ländern existieren und erzählt werden, haben sie Einfluss auf das Denken, die Gefühle und u. U. auch auf das Handeln der Menschen. Indem Mythen existieren und wirken, ist es auch sinnvoll, sie sich bewusst zu machen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Geschichte lässt sich somit nicht nur als eine Abfolge von Ereignissen und sich wandelnden Strukturen verstehen. Geschichte lässt sich auch begreifen als eine wachsende Ansammlung von kollektiven und individuellen Erfahrungen verbunden mit einem sich wandelnden Bewusstsein. Das, was Menschen erfahren haben, haben sie immer schon erzählt und an andere weitergegeben. Insofern gibt es in der Geschichte Verbindungen zwischen den tatsächlich stattfindenden Ereignissen und dem, was die Menschen darüber berichten und erzählen. Seit *Herodot* wird im Feld der ›Historia‹ zwischen den »Ereignissen« der Geschichte und der »Kunde«, der »Erzählung« durch die Menschen, unterschieden.³⁵ Bei der narratologischen Herangehensweise stellt sich Geschichte primär »als Leistung des menschlichen Geistes« dar.³⁶ Es ergibt sich also ein Zusammenhang zwischen den Ereignissen der Geschichte und Erfahrung. Dabei geht es nicht nur darum, dass die Ereignisse von den Menschen erfahren und dann erzählt werden, sondern auch darum, wie die Erfahrung von Geschichte das Dasein des Menschen mitprägt. Das Verstehen von Geschichte prägt zugleich das Erleben von Geschichte. Diese »Doppeldeutigkeit des Geschichtsbegriffs« liegt im Gegenstand selbst begründet.³⁷ Das Erzählen von Geschichte ist somit ein Grundelement von Geschichte und wie Geschichte erlebt und tradiert wird, prägt schließlich sogar das Erleben von Geschichte. Das Erzählen von Erfahrungen erfolgt neben Faktenmitteilungen vor allem in Erzählungen und Bildern. Der Mythos als erzählte Geschichte ist eine Form

der Geschichtserzählung und ermöglicht es, die erlebte Geschichte in ein Bild zu fassen, Vorgänge, Gestalten zu imaginieren.³⁸ Bildbewusstsein ist bereits bei Kindern vorhanden und ermöglicht es, jenseits reiner Verstandestätigkeit Emotionen entstehen zu lassen bzw. einzubinden. Dies könnte ein wesentlicher Grund für die erhebliche reale Bedeutung von Mythen zu allen Zeiten und durch alle Länder hindurch sein. Tatsache ist jedenfalls, dass uns das Bedürfnis nach Mythen tatsächlich zu allen Zeiten begegnet. Schon aufgrund dieser Tatsache bilden Mythen ein für den Historiker außerordentlich interessantes Forschungsgebiet.³⁹

Mit jeder Form des Erzählens von erlebter Geschichte wird jedoch nicht nur eigene Erfahrung weitergereicht, sondern es findet immer – bewusst oder unbewusst – eine Auseinandersetzung mit dem Erlebten statt. Zutreffend wird darauf hingewiesen, dass »Figuren und Geschichten (...) (nicht lediglich) die Erfahrungen früherer Generationen (...) weiter(reichen), sondern sie der narrativen Arbeit unterwerfen.«⁴⁰ D.h. erinnerte Erfahrung unterliegt im Laufe des Weitererzählens der »schöpferischen Phantasie«⁴¹ und wird verwandelt. Damit eröffnet sich der Weg zur Um- oder gar Neugestaltung des Gewesenen. Die Gefahr einer Abkehr von der Wirklichkeit, einer Verfremdung ist mit diesem schöpferischen Prozess verbunden. Dabei sind zwei Wege grundsätzlich möglich. Der Mythos mit den verwandelten Bildern kann den Menschen jenseits der oft harten Realität zu Höherem beflügeln und idealisch wirken, oder aber er kann ihn von der Wirklichkeit ablösen und Verantwortlichkeit für Gewesenes verhindern. Der Mythos »birgt die Gefahr der Verblendung sowie das Potential des Erkennens« und Verarbeitens, er kann erhaltender und zukunftsweisender Natur sein.⁴² In jedem Fall haben Mythen eine große Kraft, mit der man rechnen muss.

4.2. Mythen – Nationengeschichte und Weltgeschichte

Ein geschichtliches Seminar, welches sich mit nationalen Mythen befasst, betritt vor diesem Hintergrund durchaus kein inhaltliches Neuland. Mythen waren und sind von geschichtlichem Interesse und es findet, wie bereits erwähnt, in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen und auch in der Geschichtswissenschaft eine Auseinandersetzung mit Mythen statt.⁴³

Obwohl also die Betrachtung nationaler Mythen in einem Geschichtsseminar nicht für sich genommen etwas gänzlich Neues darstellt, lässt sich doch feststellen, dass die Auseinandersetzung mit Mythen und Narrativen üblicherweise nicht im Zentrum, sondern eher am Rande geschichtlicher Betrachtungen steht. Dies zeigt sich deutlich daran, dass in Geschichtsbüchern Mythen kaum in den Blick geraten. Dies sei beispielsweise an einem Buch gezeigt. *Jürgen Osterhammel* befasst sich in »Die Verwandlung der Welt« auf 1300 Seiten mit der Geschichte des 19. Jh. und widmet ein Kapitel unterschiedlichsten Aspekten von »Imperien und Nationalstaaten«. Und obwohl gerade im 19. Jh. Mythen bei der Herausbildung von Imperien und Nationalstaaten eine zentrale Rolle gespielt haben, das Eingehen auf Mythen somit durchaus nahe gelegen hätte, wird auf diesen Aspekt nicht eingegangen. Der bewusste Blick auf den Zusammenklang von Geschichte – Erfahrung – Narrativ und in diesem Zusammenhang auch auf Mythen scheint jedenfalls heute noch eher selten zu sein.⁴⁴

Der für das Seminar gewählte Ansatz war darüber hinaus insofern besonders, als nicht lediglich Vorträge über verschiedene nationale Mythen und Heldengestalten gehalten wurden, sondern die Vortragenden aus der Perspektive ihres eigenen Landes die Mythen dargestellt haben. Die Vorträge über nationale Mythen hatten damit eine größtmögliche und authentische Nähe zu dem realen Wirkungsbereich der Mythen. Es wurde dabei nach einem Konzept von »Parallelerzählungen«⁴⁵ verfahren, d. h. ein Thema wurde aus verschiedenen nationalen Perspektiven erzählt und dies brachte neben Gemeinsamkeiten und spannenden Verbindungslinien vor allem viele grundlegende Unterschiede zu Tage.

Da diese Mythen neben dem Tatsachennarrativ in jeder Nation leben und diese Mythen in der Realität der verschiedenen Nationen wirken und immer auch die Gefahr von nationalen Manipulationen beinhalten, spricht alles für einen bewussten Umgang mit ihnen. Nur wer die sich im Umlauf befindlichen Mythen kennt, kann sich auch mit ihren Wirkweisen und auch etwaigen Manipulationen auseinandersetzen. Ein solcher bewusster Umgang setzt als ersten Schritt voraus, dass man Mythen des eigenen Landes und die anderer Länder kennt. Ein vielversprechender Weg kann dabei sein, sich Mythen wechselseitig zu erzählen. Damit wird ein Beitrag geleistet zu einer Idee *Jaspers*. Er sah es als wünschenswert, an einer »*Einheit*

der Menschheit« zu arbeiten, die nur »aus der Tiefe der Geschichtlichkeit, nicht als wißbarer gemeinsamer Inhalt, sondern nur in der grenzenlosen Kommunikation des geschichtlich Verschiedenen« zu erreichen sei.⁴⁶

Die eingehendere Auseinandersetzung mit Mythen, Identifikationsfiguren und Bildern kann jedoch nur Ergänzung geschichtlicher Tatsachenbetrachtung sein. Oft wird die Auseinandersetzung mit Mythen es unmittelbar erforderlich machen, den Wirklichkeitsgehalt von in der Bevölkerung anwesenden Mythen kritisch zu hinterfragen. Exemplarisch sei hier auf die österreichischen Mythen »Heldenplatz« und »Österreich als erstes Opfer Hitlers« verwiesen. Insofern kann der Befassung mit Mythen eine aufklärerische Wirkung zukommen.

Es war ein besonderer Ertrag des Kasseler Seminars in verschiedenen Ländern lebende Narrative zugänglich zu machen. Die Befassung mit den jeweiligen Mythen eröffnete damit zugleich die Möglichkeit der Begegnung und des besseren wechselseitigen Verständnisses.⁴⁷

Der Blick auf verschiedene nationale Blickwinkel ermöglicht überdies, sich den jeweils eigenen nationalen Blickwinkel zu verdeutlichen und kann so dazu beitragen, sich von einer reinen Nationalgeschichte zu verabschieden. Man lernt das Geschichtsnarrativ anderer Länder kennen und kann sich schließlich auf einer höheren Ebene mit nationenübergreifenden Aspekten der Geschichte befassen. Ansätze für eine solche Geschichtsbetrachtung, die sich über die Ereignisgeschichte hinaus mit einer höheren geschichtlichen Ebene befassen, sind bereits in der Geschichtsphilosophie *Schellings* in der Idee einer Metageschichte zu finden.⁴⁸

Geschichte ist aber auch heute noch oft zunächst und vor allem die eigene Geschichte und in Deutschland allenfalls noch die der europäischen Nachbarn, vornehmlich die der westlichen Nachbarn. Diese Begrenzung des Blicks spiegelt sich in Geschichtsbüchern wider, wie sie sich exemplarisch bereits im Titel »Geschichte des Westens« von *Heinrich August Winkler*⁴⁹ zeigt. Zwar werden in Deutschland seit 1989 immer mehr auch die östlichen Nachbarn und andere Kontinente einbezogen, die Gewichtungen unterscheiden sich jedoch nach wie vor. Ein solches Seminar könnte Anregung und Ansporn sein, zu einer solche Weitung des Blicks gezielt beizutragen. Nur wenn die Befassung mit Geschichte und gerade auch der Geschichtsunterricht eine solche Weitung des Blicks vornimmt, wird man

den anderen Ländern und den realen Annäherungen in der globalisierten Welt gerecht. Vereinzelt wird bewusst das Anliegen einer »Weltgeschichte« verfolgt, wobei jedoch jeweils sehr Unterschiedliches mit dem Begriff verbunden wird.⁵⁰ *Schiller* führt in seiner Jenaer Antrittsvorlesung sein Anliegen einer sich zur Universalgeschichte erhebenden Weltgeschichte aus.⁵¹ An Waldorfschulen wird das Anliegen einer über das »Aggregat von (nationalen) Bruchstücken«⁵² hinausgehenden Weltgeschichte explizit für den Geschichtsunterricht verfolgt.⁵³

Eines der zentralen Themen ist sicherlich das Spannungsfeld zwischen der Wahrung kultureller Vielfalt und historischer Identitäten einerseits und der nationale Begrenztheiten und Egoismen überwindenden Gemeinschaftlichkeit andererseits. Gerade innerhalb Europas ist dieser Aspekt virulent. Dies zeigt sich beispielhaft an dem jüngst von *Giorgio Agamben* ins Gespräch gebrachten Gedanken, einer germanischen Dominanz ein »Lateinisches Imperium« entgegenzustellen.⁵⁴ In der Diskussion um die Thesen *Agambens* wird in deutlicher Weise auf alte symbolhafte Bilder und Mythen Bezug genommen. Ohne auf die Thesen und die sich daran anknüpfende Kritik hier näher eingehen zu können, sei eine Äußerung *Agambens* zitiert: »Wenn eine Kritik an Deutschland herauszuhören war, dann nur, weil Deutschland aus seiner dominierenden Position heraus und trotz seiner außergewöhnlichen Tradition momentan unfähig erscheint, ein Europa zu denken, das nicht allein auf Euro und Wirtschaft beruht.«⁵⁵ Damit wird die wichtige Frage angesprochen, was in Europa nationenübergreifend wirken kann.

Die gegenwärtige Situation in Deutschland und Europa hat ihre Wurzeln in der ereignisreichen Geschichte Europas. Eine herausragende Rolle hat dabei zuletzt das 19. Jh. gespielt. Nationales Denken gepaart mit einem Ringen um Einfluss und Macht und ausgeklügelten Machtstrategien haben vorhandene kulturelle und freiheitliche Ansätze überlagert und letztlich die großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts vorbereitet. Das in der Mitte Europas liegende Deutschland hatte an dieser Entwicklung einen zentralen Anteil.⁵⁶ Diese Entwicklung war eng mit Mythen und Bildern gekoppelt.

Im Interesse einer nationenübergreifenden Weitung des Blicks könnten auch nationale Identifikationsgestalten, wie bspw. *Wilhelm von Oranien*, *Nelson Mandela*, *Jeanne d'Arc* und auch geschichtliche Ereignisse, wie z. B.

die Magna Charta, die Französische Revolution, die Deklaration der Menschenrechte, das Hambacher Fest, der Freiheitskampf der Niederländer gegen Spanien, in ihrem übernationalen allgemein menschlichen Freiheitsgehalt fruchtbar gemacht werden. Auch das ist kein neuer Gedanke. *Schiller* hat beispielhaft vorgeführt, wie mit einer geistigen Auseinandersetzung mit nationalen Themen übernationale Ideen und Ideale wie die Idee der Freiheit thematisiert werden kann. Er hat zugleich beispielhaft ein Interesse für andere Völker und ihre Geschichte vorgeführt. Dies könnte Anlass geben darüber nachzudenken, wie es vielleicht eine Aufgabe Deutschlands sein könnte, an seine geistige Tradition in moderner Weise neu anzuknüpfen, um einen Beitrag zu leisten zur Ausgestaltung nationenübergreifender zukunftssträchtiger Ideen.

Gerade für Europa erscheint es als dringlich, den Blick über das Nationale und bestehende Gegensätze hinaus zu weiten. Und es erscheint ratsam, aufmerksam dafür zu sein, wo in Europa Mythen sitzen und wie sie wirken, ob sie vielleicht bewusst erzeugt werden. Aus Zeitgründen konnte im Rahmen des Seminars leider nicht mehr auf den Mythos Europa⁵⁷ eingegangen werden.⁵⁸

5. Schlussbetrachtung

Anhand des Kasseler Seminarprojekts könnte folgender sinnvoller methodischer Drei-Schritt herausgearbeitet werden:

In einem ersten Schritt werden in verschiedenen Ländern anwesende Mythen und Bilder erzählt. Dabei rückt man so nah wie nur möglich an die Wirklichkeit heran, indem diese Mythen und Bilder aus einer Innenperspektive der jeweiligen Länder betrachtet werden. Indem die Erzählungen einen konkreten Ort unter einem bestimmten Thema verfolgen, werden sie nicht beiläufig und lediglich reproduktiv erzählt, sondern der Vortragende ist aufgefordert, sich ihnen bewusst zuzuwenden. Dies trägt auf dieser ersten Ebene beim Vortragenden selbst zu einer Schärfung des Blicks auf das Eigene und zu einem denkerischen Durchdringen von vertrauten Erzählungen und Bildern bei. Auf dieser ersten Ebene tritt aber nicht nur der Vortragende in ein bewussteres Verhältnis zu den in seinem Land tradierten Mythen und Bildern, sondern alle Anwesenden erweitern ihren Horizont, indem sie erfahren, welche Mythen, Bilder, Helden, iden-

titätsstiftende Ereignisse in anderen Ländern leben. Die erste Ebene gilt dem »verstehend-schätzenden Heranholen« dessen, was in anderen Ländern lebt, dem bewussten »Sichhineinstellen in den von der Geschichte gebildeten Raum«. ⁵⁹

In einem zweiten Schritt, für den ein ergänzendes Kolloquium sinnvoll ist, können Gemeinsamkeiten, Verbindungslinien, aber auch Spannungsfelder, Widersprüche und Gegensätze aufgespürt werden. Auf dieser Ebene tritt nicht nur der Einzelne aus seinem Verhältnis zu dem Eigenen hinaus, es entstehen Verbindungen, Zusammenhänge können erkannt werden. Was auf dieser Ebene entstehen kann, ist ein offener Prozess, der durch die Beteiligten gestaltet wird. Indem auf der ersten Stufe das Wissen über existierende Geschichtsnarrative erweitert wird, kann diese zweite Stufe vertieft erkenntnisbildend und aufklärerisch wirken. Geschichtliche Vorgänge sind oft nicht auf ein Land begrenzt. Die Sichtweise anderer, mit denen man durch die geschichtlichen Vorgänge verbunden ist, kann wahrgenommen werden. Es kann eine wechselseitige Würdigung, aber auch ein Hinterfragen stattfinden. Dies ist die Basis für ein besseres Verständnis nicht nur für das Selbstbild anderer Länder, sondern dient auch der Klärung des eigenen Selbstbilds und des eigenen Geschichtsverständnisses. Auf dieser Ebene stehen wir nicht mehr segmentierten Einzelberichten gegenüber, sondern es entsteht im Kleinen ein Beziehungszusammenhang. Der wechselseitige respektvolle und anerkennende Umgang mit Geschichte kann einen bescheidenen, aber doch realen nationenübergreifenden Zusammenhang stiften. Die Erfahrung hat gezeigt, dass auf dieser Stufe auch Unstimmigkeiten zu Tage treten können. Diese können unmittelbar wahrgenommen werden und bergen im geschützten Raum eines Seminars zugleich die Möglichkeit, sie handelnd aufzugreifen.

Dies leitet zu der dritten Stufe über, der Stufe, wie Wahrnehmungen und gewonnene Erkenntnisse handlungsleitend und verändernd wirken können. Das Geschichtsverständnis der Anwesenden könnte eine Änderung erfahren. Eine Änderung, die den weiteren Umgang mit Geschichte verändert. Der Blick des Einzelnen könnte tatsächlich geweitet werden. Es kann zu einer echten Würdigung anderer Länder und Völker beigetragen werden. Da die Teilnehmer des Seminars Unterrichtende sind, könnte die Erfahrung und Erweiterung des Blicks auch den Unterricht verändern, der Impuls zur Überwindung von Nationengeschichte und Hinwendung

zu einem Weltinteresse könnte unterrichtsgestaltend wirken. Schließlich haben Seminare dieser Art in der Vergangenheit zu einer Fortführung der Begegnungen geführt. Dort wo Unstimmigkeiten auf der zweiten Stufe aufgetreten sind, kann ein weiterer Austausch, der eine Beziehungsänderung bewirken kann, angestoßen werden.

Zusammenfassend erscheint es sinnvoll, sich nationale Besonderheiten und geschichtliche Zusammenhänge und dabei auch die Rolle von Mythen und Bildern dergestalt bewusst zu machen, sie würdigend wahrzunehmen. Vor dem Hintergrund einer immer wieder bewusst aufzugreifenden Vergangenheit ist es die Aufgabe, in der Gegenwart Zukunft vorzubereiten. Zukunft wird jedoch durch einen beschränkten Blick, sei es einen auf das Nationale begrenzten Blick oder einen inhaltlich auf Wirtschaft und Ökonomie beschränkten Blick, nicht zu haben sein. Für Deutschland und Europa würde dies heißen, dass ein lebendiges und von wirtschaftlichen Zwängen unabhängiges europäisches Geistesleben, das seine wertvollen historischen und kulturellen Wurzeln bewusst aufgreift, um Freiheit, Humanität, Gerechtigkeit, wechselseitige Anerkennung und Würdigung und um Frieden ringt, entscheidend zur Zukunftsfähigkeit beitragen könnte. Dabei wird man jedoch durch den Blick auf diese allgemeinen und übergreifenden Ideale gerade das Wirken in diesem Sinne in kleinen, auch nationalen Zusammenhängen nicht zu gering achten dürfen. Viele Bereiche können einen notwendigen Beitrag leisten. Darunter insbesondere der Bildungsbereich. Zukunftskeime werden gerade in der Erziehung und Bildung gelegt. Daher sind solche Seminare, bei denen Unterrichtende ihren Horizont erweitern können und die verändernde Prozesse anstoßen können, ein wertvoller Beitrag. Es wäre wünschenswert, wenn der Ansatz, der sich in Einzelheiten sicher noch weiter ausarbeiten ließe, als anregendes Beispiel Nachahmer finden könnte.

Anmerkungen

- 1 Die Vorträge werden entsprechend ihrer unterschiedlichen Vertiefung in wesentlichen Aspekten zusammengefasst. Teilweise wurden um eines besseren Verständnisses willen einzelne Ergänzungen vorgenommen.
- 2 Näher hierzu *Simon Shama, A History of Britain*, London 2001, S. 110.
- 3 Vertiefend ebenda. Weiterführend auch *Athena Syriatou, Grossbritannien. Für König und Freiheit*, in: *Mythen der Nationen: Ein europäisches Panorama*, hrsg. v. *Monika Flacke*, München, Berlin 1998, S. 174ff. Und für die Zeit nach 1945 siehe *Athena Syriatou, Grossbritannien. »Der Krieg wird uns zusammenhalten«*, in: *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, hrsg. v. *Monika Flacke* Deutsches Historisches Museum, Mainz 2004, Bd. I, S. 285ff. Zu weiteren britischen Mythen, z. B. dem Mythos »König Artus« siehe *Walter Hang, König Artus. Geschichte, Mythos, Fiktion*, in: *Mythen Europas. Schlüsselfiguren der Imagination*, Band 2: *Mittelalter*, Regensburg 2004, S. 104ff. und dem Mythos »Robin Hood« siehe *Günther Blaicher, Robin Hood und seine Resonanz im ausgehenden englischen Mittelalter*, in: *Mythen Europas. Schlüsselfiguren der Imagination*, Band 3: *Zwischen Mittelalter und Neuzeit*, Regensburg 2005, S. 82ff.
- 4 Für die Zeit nach 1945 siehe ergänzend *Jutta Scherrer, Ukraine. Konkurrierende Erinnerungen*, in: *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, hrsg. v. *Monika Flacke* Deutsches Historisches Museum, Mainz 2004, Bd. II, S. 719ff. Siehe ergänzend auch *Tatjana Zhurzhenko, Ukrainische Mythologie – <http://www.eurozine.com/articles/2202-09-17-zhurzhenko-de.html>* (besucht am 31.05.2013).
- 5 Siehe z. B. *Nadia Endl, Vercingetorix. Ein antiker Held im Frankreich des 19. Jahrhunderts*, in: *Kai Brodersen (Hrsg.), Die Antike außerhalb des Hörsaals*, Münster, Berlin, Hamburg, S. 47ff.
- 6 »Der Mythos des Galliers Vercingetorix ist eine relativ neue »Erfindung«.« – Siehe *Heinz-Peter Platen, Thema Geschichte: Gründungsmythen – Nationenbildung und Nationalismus*, Braunschweig 2005, S. 51. *Andreas Dörner, Politischer Mythos und politische Symbolik. Der Hermannsmythos: Zur Entstehung des Nationalbewusstseins bei den Deutschen*, Reinbek bei Hamburg 1996, S. 83.
- 7 Siehe hierzu und vertiefend zum Mythos Vercingetorix in Frankreich *Platen, Gründungsmythen*, Fn. 6, S. 51ff. und *Danny Trom, Frankreich. Die gespaltene Erinnerung*, in: *Mythen der Nationen: Ein europäisches Panorama*, hrsg. v. *Monika Flacke*, München, Berlin 1998, S. 130ff.
- 8 Siehe ergänzend *Sabine Tanz, Jeanne d'Arc. Eine Frau entscheidet Frankreichs Schicksal*, in: *Mythen Europas Schlüsselfiguren der Imagination*, Band 3: *Zwischen Mittelalter und Neuzeit*, Regensburg 2005, S. 67ff. m. w. N. und

Platen, Gründungsmythen, Fn. 6, S. 123f. und Trom, Die gespaltene Erinnerung, Fn. 7, S. 136ff.

- 9 Eine berühmte Darstellung der »liberté« stammt von *Eugène Delacroix* (1798 – 1863) »La liberté guidant le peuple (Die Freiheit führt das Volk an)« von 1830. Das Gemälde hängt in Paris im Louvre.
- 10 Das Buch erschien 2005 (Blanvalet) in deutscher Übersetzung: *Samira Bellil*, Durch die Hölle der Gewalt.
- 11 *Samira Bellil* wird beispielsweise auf der Internetseite <http://www.philibuster.de/themen/glanz- und-gloria/durch-die-hoelle-der-gewalt-erinnerung-an-samira-bellil> (besucht 18. Mai 2013) auf einem Foto mit phrygischer Mütze, dem Symbol Mariannes, gezeigt. *Samira Bellil* starb 2004 mit 31 Jahren an Magenkrebs.
- 12 Ergänzend *Trom*, Die gespaltene Erinnerung, Fn. 7, S. 129ff. und für den Zeitraum nach 1945 siehe *Henry Rousso*, Frankreich. Vom nationalen Vergessen zur kollektiven Wiedergutmachung, in: *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, hrsg. v. *Monika Flacke* Deutsches Historisches Museum, Mainz 2004, Bd. I, S. 227ff.
- 13 Siehe näher *Nelson Mandela*, Long walk to freedom, London 1994 und deutsche Übersetzung: *Der lange Weg zur Freiheit*, Frankfurt a. M. 1994.
- 14 Vgl. auch *Gyögy Györffy*, IV. Ungarn, <http://www.uni-leipzig.de/gwz/wissensdatenbak/artikel.php?ArtikelIID=8.4000.m.w.N.u.a.auf.G.Roheim>, Hungarian and Vogul Mythologie, New York 1954 (besucht am 13.05.2013).
- 15 Siehe ebenda.
- 16 Vertiefend *György Dalox*, Ungarn. Mythen – Lehren – Lehrbücher, in: *Mythen der Nationen: Ein europäisches Panorama*, hrsg. v. *Monika Flacke*, München, Berlin 1998, S. 528ff. und für die Zeit nach 1945 siehe *Éva Kovács* und *Gerhard Seewann*, Ungarn. Der Kampf um das Gedächtnis, in: *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, hrsg. v. *Monika Flacke* Deutsches Historisches Museum, Mainz 2004, Bd. II, S. 817ff.
- 17 Weiterführend *Ernst Bruckmüller*, »An Ehren und an Siegen reich, in: *Mythen der Nationen: Ein europäisches Panorama*, hrsg. v. *Monika Flacke*, München, Berlin 1998, S. 269ff. und für die Zeit nach 1945 siehe *Heidemarie Uhl*, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: Die Transformationen des österreichischen Gedächtnisses, in: *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, hrsg. v. *Monika Flacke* Deutsches Historisches Museum, Mainz 2004, Bd. II, S. 481ff.
- 18 *Friedrich Schiller*, Werke in drei Bänden, Band II, München 1966, Geschichte des Abfalls der Vereinigten Niederlande von der spanischen Regierung, S. 23ff., S. 23.

- 19 Vertiefend *Henk Slechte*, Niederlande. »Durch eigene holländische Kunst angeregt«, fühle ich, daß ich Holländer bin, in: *Mythen der Nationen: Ein europäisches Panorama*, hrsg. v. *Monika Flacke*, München, Berlin 1998, S. 223ff. und für die Zeit nach 1945 siehe *Ellen Tops*, Lebendige Vergangenheit, in: *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, hrsg. v. *Monika Flacke* Deutsches Historisches Museum, Mainz 2004, Bd. I, S. 427ff.
- 20 Zur Bedeutung der Nibelungen siehe auch: *Herfried Münkler*, Die Deutschen und ihre Mythen, 3. Aufl. Berlin 2009 – das Kapitel »Verrat, Heldenmut und Opfergang. Die Nibelungen als Fluch und Schicksal«, S. 69ff.
- 21 Distichon mit dem Titel »Deutscher Nationalcharakter« von *Friedrich Schiller*, Sämtliche Gedichte, Frankfurt a. M. 1991, Gedichte 1795 – 1805, Xenien, S. 299.
- 22 Ein Gedanke, der sich in ähnlicher Form in folgendem Distichon *Schillers* ausspricht: »Das deutsche Reich« – Deutschland? Aber wo liegt es? Ich weiß das Land nicht zu finden, wo das gelehrte beginnt, hört das politische auf. (Ebenda, S. 298).
- 23 Zu weiteren deutschen Mythen siehe MÜNKLER, Die Deutschen und ihre Mythen, Fn. 20, mit Aspekten wie »Ein Kampf gegen Rom«, »Preußenmythos und preußische Mythen«, »Burgen und Städte«, »Politische Mythen nach dem Zweiten Weltkrieg«. Siehe ferner *Platen*, Gründungsmythen, Fn. 7, S. 21ff. »Deutsche Nationalstaatsbildung – Geeint durch Rasse und Reich?« mit Auseinandersetzung mit dem »Hermannmythos« (*Hermann* war ursprünglich *Arminius*) und dem »Staufer-« bzw. »Barbarossamythos«; *Dörner*, Politischer Mythos, Fn. 6; *Monika Flacke*, Deutschland. Die Begründung der Nation aus der Krise, in: *Mythen der Nationen: Ein europäisches Panorama*, hrsg. v. *Monika Flacke*, München, Berlin 1998, S. 101ff. und für die Zeit nach 1945 siehe *Detlef Hoffmann*, Deutschland. Bundesrepublik Deutschland. Vom Kriegserlebnis zur Mythe, in: *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, hrsg. v. *Monika Flacke* Deutsches Historisches Museum, Mainz 2004, Bd. I, S. 151ff. und *Monika Flacke* und *Ulrike Schmiegelt*, Deutschland. Deutsche Demokratische Republik. Aus dem Dunkel zu den Sternen: Ein Staat im Geiste des Antifaschismus, ebenda, S. 173ff.
- 24 Siehe – *Uhl*, Österreich. Vom Opfermythos, Fn. 17, S. 481ff. So lautet die erste Absatzüberschrift: »Die Opferrolle als Gründungsnarrativ der Zweiten Republik« (S. 481).
- 25 *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, hrsg. v. *Monika Flacke* Deutsches Historisches Museum, Mainz 2004, Bde. I und II.
- 26 *Tanz*, Jeanne d'Arc. Eine Frau entscheidet Frankreichs Schicksal, Fn. 8, S. 67ff. und *Trom*, Frankreich. Die gespaltene Erinnerung, Fn. 7, S. 136ff.

- 27 Näher hierzu bspw. *Stefan Germer*, *Retrovision: Die rückblickende Erfindung der Nationen durch die Kunst*, in: *Mythen der Nationen: Ein europäisches Panorama*, hrsg. v. *Monika Flacke*, München, Berlin 1998, S. 33ff. m. w. N. und zahlreichen Bilderbeispielen.
- 28 »Mythos (ist) (...) ein Allerweltswort öffentlicher Kommunikation« – Einleitung der Herausgeber zu: *Texte zur modernen Mythentheorie*, hrsg. von *Wilfried Barner*, *Anke Detken* und *Jörg Wesche*, Stuttgart 2007, S. 8.
- 29 Ebenda, S. 8f.
- 30 *Robert A. Segal*, *Mythos. Eine kleine Einführung*, Stuttgart 2007, Einleitung, S. 10.
- 31 Ebenda, S. 11.
- 32 Vgl. *Monika Prokopova*, *Mythos Jan Hus: »Gönnt einem jeden die Wahrheit. Nationale und politische Mythen mittel- und osteuropäischer Nationen im 19./20. Jh., Norderstedt 2007, S. 4 m. w. N.*
- 33 Vgl. *Karen Armstrong*, *Eine kurze Geschichte des Mythos*, Berlin 2005.
- 34 Siehe bspw. *Mythen Europas. Schlüsselfiguren der Imagination*, hrsg. von *Andreas Hartmann* und *Michael Neumann*, Band 1: *Antike*, Regensburg 2004.
- 35 Siehe *Herodot*, *Historiai, Geschichte und Geschichten*, Übersetzung von *Walter Marg*, 1973, Vorwort. Und siehe hierzu *Tom Geboers*, *Welt-Geschichte. Raum- und Zeiterfahrung als Grunderfahrung von Geschichtlichkeit. Eine Betrachtung im Ausgang von Schelling, Nietzsche und Heidegger*, in: *Erfahrung und Geschichte. Historische Sinnbildung im Pränarrativen*, hrsg. v. *Thiemeo Breyer*, *Daniel Creutz*, Berlin, New York 2010, S. 149ff, S. 149.
- 36 Vgl. *Tom Geboers*, *Welt-Geschichte*, Fn. 35, S. 149.
- 37 Vgl. *Tom Geboers*, *Welt-Geschichte*, Fn. 35, S. 150.
- 38 Vgl. bspw. den Titel: *Mythen Europas. Schlüsselfiguren der Imagination*, hrsg. von *Michael Neumann*, Bände 1–7, Regensburg 2004–2009. Siehe insbesondere *Michael Neumann*, Einleitung, in: *Mythen Europas. Schlüsselfiguren der Imagination*, Band 1: *Antike*, Regensburg 2004, S. 8.
- 39 *Tanz*, *Jeanne d'Arc. Eine Frau entscheidet Frankreichs Schicksal*, Fn. 8, S. 68.
- 40 *Michael Neumann*, Einleitung, Fn. 38, S. 8.
- 41 Ebenda.
- 42 So *Betsy van Schlun*, Einleitung, in: *Mythen Europas. Schlüsselfiguren der Imagination*, Band 6: *Das 19. Jahrhundert*, Regensburg 2008, S. 12f. und ähnlich auch das von *Schlun* wiedergegebene Zitat von *Hans Blumenberg*, *Arbeit am Mythos*, Frankfurt a. M. 1981, S. 29.

- 43 Universitäre Veranstaltungen: Bspw. eine offene Vortragsreihe an der Katholischen Universität Eichstätt, die sich über 7 Wintersemester hinweg mit europäischen Mythen befasste und deren begleitende Veröffentlichung: *Mythen Europas. Schlüsselfiguren der Imagination*, hrsg. von *Michael Neumann*, Bände 1 – 7, Regensburg 2004 – 2009. Die Arbeit von *Prokopova*, *Nationale und politische Mythen mittel- und osteuropäischer Nationen im 19./20. Jh.*, Fn. 32, ist eine Studienarbeit im Rahmen eines an der FU-Berlin gehaltenen geschichtswissenschaftlichen Hauptseminars mit dem Thema »Nationale und politische Mythen mittel- und osteuropäischer Nationen im 19./20. Jh.

Symposien: Bspw. das ›future : lab – Zukunftssymposium 2005‹ im Ernst-Bloch-Zentrum Ludwigshafen mit dem Titel »Mythos Europa. Identitätspolitik im Europa der Regionen« mit Veröffentlichung der Vorträge in: *Europa – Mythos und Heimat. Identität aus Kultur und Geschichte(n)*, hrsg. v. *Klaus Kuffeld*, Freiburg, München 2006 u. a. mit Vorträgen von *Alfred Grosser*, *Otfried Höffe* und *Adolf Muschg*.

Ausstellungen: Ausstellung »Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama«, die sich 1998 im Deutschen Historischen Museum mit dem Nationalbegriff und der Herausbildung der Nationalstaaten im 19. Jh. befasste und die Folgeausstellung »Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen«, die 2004 im Historischen Museum Berlin stattfand.

Veröffentlichungen: Begleitend zu den beiden Ausstellungen erschienen die Bände: *Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama*, München, Berlin 1998 (2. Aufl. 2003) und *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*, Fn. 25; *Münkler*, *Die Deutschen und ihre Mythen*, Fn. 20; *Andreas Dörner*, *Der Hermannmythos*, Fn. 6.

Schulbuch: *Platen*, *Gründungsmythen*, Fn. 6. Es handelt sich um ein Schulbuch für Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II.

- 44 Vgl. hierzu etwa: *Erfahrung und Geschichte. Historische Sinnbildung im Pränarrativen*, hrsg. von *Thiemo Breyer*, *Daniel Creutz*, Berlin, New York 2010.
- 45 Zu diesem Aspekt *Hans Ottomeyer*, Vorwort, in: »Mythen der Nationen. 1945«, Fn. 25, S. 5 »Die ›Parallele‹, die gleichzeitig, aber nach Ländern verschiedene Behandlung eines gemeinsamen Themas bewährt sich als ein durch die Ergebnisse bestätigtes Verfahren der Erörterung, um die Facetten derselben Sache in ihrer Verschiedenartigkeit, aber zugleich in ihrem Zusammenhang herauszustellen. Parallelerzählungen schärfen zugleich den Blick für das Gemeinsame und die gravierenden Unterschiede (...).«
- 46 *Karl Jaspers*, *Einführung in die Philosophie*, 28. Aufl., München 2010, S. 82f.
- 47 In einem Vorgängerseminar bildeten im Verlauf des Seminars aufgetretene Mimositäten zwischen Ukrainern und Georgiern den Anstoß für regelmäßige wechselseitige Besuche und Gespräche.

- 48 *Friedrich Wilhelm J. Schelling*, Sämtliche Werke, Stuttgart, Augsburg (Cotta), Band 1/5, Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (1930), S. 207ff. und siehe Geboers, Welt-Geschichte, Fn. 35, S. 150f.
- 49 *Heinrich August Winkler*, Geschichte des Westens. Von den Anfängen bis zum 20. Jahrhundert, München 2013.
- 50 So beispielsweise *Jürgen Osterhammel*, Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2013, Einleitung, S. 13, 14. Aber bereits *Schelling* ist an einer universalen »Welt-Geschichte« interessiert – siehe hierzu *Geboers*, Welt-Geschichte, Fn. 35, S. 151. Und siehe *Jaspers*, Einführung in die Philosophie, Fn. 48, S. 80: »Neu ist, daß die Geschichte in unserer Zeit zum erstenmal Weltgeschichte wird. Verglichen mit (...) ist alle frühere Geschichte ein Aggregat von Lokalgeschichte.« Insbesondere auch *Rudolf Steiner* spricht von »Weltgeschichte« – siehe bspw. Die Weltgeschichte, GA 233, Dornach, 1991; und von »Menschengeschichte« – ders., Menschengeschichte, Gegenwart und Zukunft im Lichte der Geisteswissenschaft, in: Geschichtserkenntnis, hrsg. v. *Christoph Lindenberg*, Stuttgart 1982, S. 73.
- Es ist allerdings zwischen dem Gehalt des jeweils verwendeten Begriffs »Weltgeschichte« näher zu differenzieren, denn im Einzelnen ergeben sich große inhaltliche Unterschiede.
- 51 Vgl. *Friedrich Schiller*, Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?, in: Werke in drei Bänden (Hanser), Band II, München 1966, S. 9ff., insbes. S. 16ff.
- 52 Ebenda, Fn. 51, S. 20 und *Jaspers*, Einführung in die Philosophie, Fn. 50, S. 80.
- 53 Siehe hierzu: Verzeichnis der Äusserungen Rudolf Steiners über den Geschichtsunterricht, Stuttgart 1989, S. 18 und eingehend *Markus Michael Zech*, Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen, Frankfurt a. M., 2002, S. 50ff. m. w. N.
- 54 Siehe bspw.: Im Gespräch mit dem italienischen Philosophen und Zeitdiagnostiker *Giorgio Agamben* »Die endlose Krise ist ein Machtinstrument«, FAZ, Samstag 25. Mai 2013, Feuilleton, S. 44 mit Bezug auf einen im März veröffentlichten und vielfach diskutierten Artikel.
- 55 Ebenda.
- 56 Eingehend *Renate Rimeck*, Mitteleuropa. Bilanz eines Jahrhunderts, 4. Aufl., Stuttgart 1997, bspw. S. 60ff. – »Patriotismus, Nationalismus, Militarismus, politisches Geltungstreben, Kriegsideologie, der Glaube an die Macht und der Stolz auf die militärische Stärke waren am Ende des Jahrhunderts (gemeint ist das 19. Jh. – Erg. Verf/in) aber nicht etwa nur deutsche Besonderheiten. Sie finden sich ungefähr in allen europäischen Ländern – soweit sie zu den Großmächten zu zählen sind – (...)« (S. 60). »Die Folge war, daß man die Idee der Synthese von Staat und Geist, Macht und Kultur, die in der Goethezeit gesucht wurde, zugunsten einer der vitalen Verbindung von Staat und Armee,

Macht und Reichtum aufgab (kursive Hervorhebungen im Original).« (S. 61)
 Der Weg ging »von der Humanität über die Nationalität zur Bestialität.« (S. 63)

- 57 Nicht nur der Name »Europa« weist bereits auf eine mythische Gestalt zurück, sondern es wird offenbar auch auf europäischer Ebene mit Mythen und Bildern gearbeitet. Eine besondere Rolle bei der europäischen Mythenbildung scheint Karl der Große zu spielen. Siehe hierzu *Platen*, Gründungsmythen, Fn. 6, S. 126. Erinnert sei daran, dass *Helmut Schmidt* und *Valéry Giscard d'Estaing* bei der Einführung des Ecu Hand in Hand zum Sarg *Karl des Großen* schritten, um dort gemeinsam für das Gelingen des Unternehmens zu beten.
- 58 *Platen*, Gründungsmythen, Fn. 6, eine Überschrift auf S. 126 »Experiment Europa – ein neuer Mythos oder die Überwindung des Nationalen?« und eine andere »Jenseits des Nationalen – Karl der Große als Vater Europas?« Dies spiegelt sich auch in der regelmäßigen Vergabe des Karlspreises.
- 59 Siehe zu diesem Gedanken auch *Herbert Hahn*, Vom Genius Europas. Begegnung mit zwölf Ländern, Völkern, Sprachen, Band 3, Sonderausgabe Stuttgart 1981, Deutschland, S. 168ff., S. 322.

Gertrud Deckers

Hinter den Kulissen – ein Einblick in die Arbeit der Jungen Waldorf-Philharmonie

Die Junge Waldorf-Philharmonie ist ein einzigartiges Orchesterprojekt. Es wird in Eigenregie und komplett ehrenamtlich von einem Schüler- und Studententeam organisiert und gipfelt jedes Jahr in einer 10-tägigen Probenphase mit anschließenden Konzerten. Über das Jahr werden Sponsoren gesucht, Konzerte geplant, das Orchester neu zusammengestellt, die Probenphase vorbereitet, Öffentlichkeitsarbeit betrieben und vieles mehr. All das wird durch ein ca. zehnköpfiges Organisationsteam – bestehend aus jungen Musikbegeisterten zwischen 15 und 25 Jahren – gestemmt. Unterstützt wird das Team durch den musikalischen Leiter und Dirigenten des Orchesters, Patrick Strub. Als international gefragter und erfahrener Dirigent ist er für die jungen Musiker und das junge OrgaTeam ein großer Gewinn! Gegründet wurde das Orchester durch einen Schüler, mit der Absicht, Waldorfschüler der Schulen in Süddeutschland zu verbinden, ihnen zu ermöglichen in einem großen Orchester auf hohem Niveau zu musizieren und darüber hinaus Waldorfschulen in einem positiven Licht in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Mehr als 12.000 begeisterte Konzertbesucher und über 550 Orchesterteilnehmer beziffern den Erfolg der letzten Jahre.

Wie alles begann:

Vor 12 Jahren, als die ersten Ideen zu einem schulübergreifenden Orchesterprojekt von und für Waldorfschüler entstanden, dachte niemand daran, dass die anvisierte Orchestertagung womöglich ein zweites, fünftes oder gar zehntes Mal stattfinden würde. Mit der Vision, dieses große Projekt mit 80 Musikern, einem erfahrenen Dirigenten, Dozenten, jungen Solisten, einer Schule als Herberge, zwei Abschlusskonzerten, ausreichend Sponsoren und vielem mehr, eigenständig auf die Beine zu stellen, stürzte sich damals ein Schülerteam in die Arbeit.

Unterstützt durch das Team der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg wurden erste kühne Pläne geschmiedet vom damals rund zehnköpfigen Team, bestehend aus aktiven Oberstufenschülern des Landesschülerrats. Schnell wurden aus den Teamkollegen Freunde. Viele Tage und Nächte wurde an der Vision gearbeitet – mit Erfolg: erste Sponsoren konnten überzeugt werden, Patrick Strub, selbst ehemaliger Waldorfschüler, kam als musikalischer Leiter hinzu, die Filderstädter Waldorfschule wurde zum Tagungsort und das Interesse der musikbegeisterten Schüler war groß.

Doch wie organisiert man als Schülerteam eigenständig, ohne Vorerfahrung, ohne einen erwachsenen Teamleiter, ohne eigenes Kapital ein Projekt mit einem finanziellen Umfang von ca. 20.000 Euro und ca. 100 beteiligten Personen?

Was wir rückblickend sagen können: Fast alles ist machbar, wenn man ein motiviertes Team hat, das zusammenhält, ein klares Ziel vor Augen hat und mutig, vielleicht sogar ein wenig naiv zur Tat schreitet. Mit diesen Voraussetzungen erarbeitete sich das Team um Gründer Sebastian Brüning herum nach dem Motto »learning by doing« das Knowhow für jede zu meisternde Herausforderung. Was aber nicht heißen soll, dass nicht von Beginn an der Anspruch des Teams an sich selbst war, die größtmögliche Professionalität an den Tag zu legen.

Knapp zwei Jahre später, am 25. Oktober 2004 war es dann soweit: Die Freie Waldorfschule Gutenhalde hatte sich nach einem Feinschliff durch das OrgaTeam in einen Tagungsort im Grünen verwandelt. Klassenzimmer wurden zu Schlafsälen, Probenräumen und einem gut ausgestatteten Tagungsbüro. Der Festsaal wurde zum großen Tutti-Probenraum, in dem ab sofort sieben Stunden täglich geprobt werden sollte. Musiker, Unterstützer, Organisatoren und Dirigent Patrick Strub hatten sich auf ein großes Abenteuer eingelassen. Für alle Beteiligten war das, was dann folgte, neu, kribbelnd, spaßig, anstrengend und vor allem aber unglaublich musikalisch und bereichernd.

Der Ablauf der Probenphase war und ist bis heute geprägt durch diszipliniertes Proben und ein buntes Rahmenprogramm zum Ausgleich und zur Förderung der guten Stimmung und des Zusammenhalts. Das Muster hat sich bewährt: In den ersten drei Tagen wird zunächst in Stimmproben

mit Dozenten aus Musikhochschulen und Profi-Orchestern gearbeitet. Die Zusammensetzung erfolgt dann in den Tagen danach durch die Tuttiproben mit Patrick Strub. Das Rahmenprogramm in der Freizeit reicht von Tanzabenden über Casino- und Cocktailabend bis hin zu Sport und einer großen Rallye. Ein bunter Abend mit Beiträgen von jedermann und einem großen, warmen Buffet schließt die Probenphase vor Beginn der Konzerte ab. Das Essen spielt überhaupt eine wichtige Rolle. Chefkoch Matthias Bauersachs ist seit der ersten Stunde dabei und zaubert gemeinsam mit dem OrgaTeam täglich drei bis fünf Mahlzeiten auf den Tisch, scheut keine Mühe und sorgt somit für gute Stimmung, leuchtende Augen und glückliche Mägen ...

Das Ende der Tagung bilden jedes Jahr zwei Konzerte. Eines in einer Waldorfschule im süddeutschen Raum (jedes Jahr an einem anderen Ort) und dann das große Abschlusskonzert in der Stuttgarter Liederhalle. So lief es auch schon im ersten Jahr 2004:

Belohnt wurden wir durch über 1.000 begeisterte Zuhörer allein beim Abschlusskonzert in Stuttgart und viele glückliche junge Musiker, die um eine wertvolle Erfahrung reicher beflügelt nachhause fuhren.

Das Feedback der Musiker, Konzertbesucher, Unterstützer und auch das der Presse war so positiv und euphorisch, dass klar war, es muss weitergehen.

Es folgten neun weitere Jahre voller Musik, Emotion, Arbeit, Hochphasen, Tiefphasen, Begeisterung, Unterstützung, Kreativität, Freundschaft und vielem mehr. Eines blieb allerdings immer bis zum Ende der Probenphase offen: Wird es ein nächstes Jahr geben? Denn bei aller Euphorie darf man nicht unterschätzen, was es heißt, sich als Schüler oder Student oder auch als vielgefragter Dirigent ein Jahr lang ehrenamtlich um ein Projekt dieser Größe zu kümmern. Da ist Disziplin gefragt, aber auch Durchhaltevermögen und die Bereitschaft in anderen Dingen kürzer zu treten.

Wir haben neben dem Musizieren viel zusammen erlebt: diverse Bühnen vergrößert um dort Platz zu haben, stundenlang im Stau gesteckt, Schneeballschlachten bestritten, Nachtwanderungen gemacht, hunderte alkoholfreie Cocktails auf der legendären Bad-Taste-Cocktailparty getrunken,

Schuhe durchgetanzt, das JWPS-Casino ausgeraubt, Schwimmbecken zum Überlaufen gebracht, gemeinsam gelacht, Deutschlands Städte erobert, Straßenmusik gespielt, bis zur Sehnenscheidenentzündung geprobt, neue Freunde gefunden, Konzertbesucher verzaubert und und und ...

Heute ist das Orchester kein reines Waldorfschulorchester mehr. Viele Schüler staatlicher Schulen haben inzwischen teilgenommen und auch die Reichweite hat sich verändert. Das Einzugsgebiet des Orchesters umfasst mittlerweile die gesamte Bundesrepublik, sogar Schüler aus dem europäischen Ausland sind immer wieder dabei.

2013 wurde schließlich der erste große, runde Geburtstag des Projekts gefeiert: zehn Jahre Junge Waldorf-Philharmonie. Und auch hier ließ es sich das Team nicht nehmen, neue große Herausforderungen zu bezwingen. Lange gehegten Träumen wurde nachgegangen und ein ganz besonderes Projekt geplant: Zum Jubiläum wurde die Tagung verlängert und auf das Ende der Sommerferien verlegt. Vom 24. 08. bis 8. 09. 2013 tagte das 95 Musiker starke Orchester in Filderstadt und begab sich direkt im Anschluss auf eine sechstägige Konzerttournee einmal quer durch Deutschland, mit dem Ziel, den Rest von Deutschland zu erobern. Die Tour führte uns nach Berlin, Hamburg und Kassel und anschließend wieder zurück nach Stuttgart.

Mit der geplanten Tournee stieg der finanzielle Umfang des Projekts enorm in die Höhe. 30.000 Euro Spenden- und Sponsorengelder wurden laut den ersten Berechnungen benötigt. Diese neue Situation erforderte natürlich neue Wege zu gehen. Einer dieser neuen Wege war für uns das Crowdfunding. Über eine Plattform im Internet wurden fleißig Spenden gesammelt – mehr als 5.000 Euro sind zusammengekommen. Langjährige Partner erhöhten die Summe, mit der sie uns bisher unterstützten, viele neue Unterstützer kamen hinzu und so konnte auch dieses Ziel erreicht werden. Aber nicht nur finanziell, sondern auch organisatorisch begaben wir uns in ungewohnte Gewässer mit anderen Dimensionen. Wir erfuhren, was es heißt, eine Busreise mit über 100 Personen und fünf Konzerten zu organisieren. Ein logistisches Kunststück, das viele ungeahnte Tücken mit sich brachte. Die Herausforderung begann schon bei der Suche nach geeigneten Konzertsälen mit Bühnen, die ausreichend Platz für 95 Musiker

bieten. Der nächste Schritt war die Buchung von Unterkünften für über 100 Personen und Planung des Transports von Personen, Instrumenten, Gepäck, Verpflegung und »mobilem Büro«. Zuletzt erforderte die genaue Zeitplanung der sechs Tage »on Tour« jede noch verfügbare Gehirnzelle der Teammitglieder. Was, wenn man im Stau landet? Was, wenn das Einchecken in einer Jugendherberge nicht spät abends möglich ist? Welches Team fährt voraus? Wann muss wo auf- und abgebaut werden? Wie kommt immer rechtzeitig Essen auf den Tisch und wo? Diese Liste ließe sich beliebig verlängern.

Aber auch hier hat sich wieder gezeigt: solange man etwas wirklich will und gemeinsam an einem Strang zieht, gibt es für alles eine Lösung und beinahe nichts scheint unmöglich.

Das Programm mit Schostakowitschs 5. Sinfonie, dem 1. Violinkonzert von Max Bruch – gespielt von der wohl talentiertesten Solistin (Angelika Strub), die wir bisher hatten – und Wagners Ouvertüre zum dritten Akt von Lohengrin begeisterte die Konzertbesucher in allen Städten. Das Orchester, bestehend aus neuen jungen Mitstreitern und alten Hasen, die zum Jubiläum noch einmal dazugekommen waren, war zu einer vielseitigen, unglaublich musikalischen und beweglichen Einheit geworden, die es schaffte das Publikum so in ihren Bann zu ziehen, dass sie stets Standing Ovationen und höchste Anerkennung erntete.

Für viele von uns waren diese Tage das wohl Intensivste und Schönste, was wir bisher erlebt haben. Und so gingen leider auch diese zwei Wochen der Sommerferien 2013 viel zu schnell zu Ende.

Wieder stand die Frage im Raum: war's das oder geht es weiter?

Und es geht weiter!

Der Termin der Probenphase steht bereits fest: Freitag, 24. Oktober bis Sonntag, 2. November 2014. Ein Trompetenkonzert sowie die *Bilder einer Ausstellung* von Mussorgsky stehen auf dem Programm und das Abschlusskonzert in der Liederhalle beginnt am 2. November 2014 um 17 Uhr.

Liebe Leserinnen und Leser des Lehrerrundbriefes,

wir hoffen, dass wir Ihnen einen umfassenden Einblick in ein besonderes Musikprojekt geben konnten, verbunden mit der Hoffnung, dass Sie alle als Lehrer, Eltern oder Freunde an Waldorfschulen uns dabei helfen, dass dieses Projekt fortbestehen kann. Erzählen Sie jungen Musikern von der Jungen Waldorf-Philharmonie, sprechen Sie Ihre Schüler darauf an und unterstützen Sie die Teilnahme der Schüler an unserem Orchesterprojekt. Wir verstehen uns nicht als Konkurrenz zu bestehenden Schulorchestern, sondern lediglich als Ergänzung für diejenigen, die große Lust haben ihr Können zu vertiefen und Gleichgesinnte zu treffen.

Auch nach engagierten »Organisatoren« oder solchen, die es werden wollen, sind wir stets auf der Suche.

Aktuelle Informationen gibt es auf unserer Internetseite unter:
www.orchester.waldorfschueler.de

Die Anmeldebroschüren verschicken wir in jedem Jahr an so gut wie jede Schule in Deutschland, die eine Oberstufe besitzt, so auch im Frühjahr 2014. Erkundigen Sie sich in ihrem Sekretariat oder nehmen Sie mit uns Kontakt auf: orchester@waldorfschueler.de

Wir freuen uns über Ihre Unterstützung!
Auf die nächsten zehn Jahre!

Gertrud Deckers
(OrgaTeam Mitglied 2004–2013)

Gisela Dumas

Impressionen einer Werklehrertagung am Goetheanum in Dornach vom 22. 12. 2013

Nachtzug Berlin–Basel, trockene Luft, räumliche Enge, lärmende Klimaanlage, was tue ich hier? Ein leichter Unwille über die lästige Situation macht sich in mir breit. Unterricht bis kurz vor sechzehn Uhr, Konferenz, Fahrt zum Bahnhof, ich bin müde, möchte meine Ruhe haben und frage mich erneut, was tue ich hier? Was bringt es dir, hundert Jahre alte Formen des ersten Goetheanums zu kopieren? Diese Frage wird mir immer wieder von außen gestellt und ich stelle sie mir auch jedes Jahr aufs Neue selber. Sobald ich an die plastische Arbeit denke, weicht der Unmut, erfüllt mich Vorfreude auf die immer wieder bereichernde Begegnung mit den Modellen der Formen des ersten Goetheanums. Jedes Jahr stehen sie im Mittelpunkt der plastischen Arbeit während der Werklehrertagung an der Plastikschule in Dornach. Beim Nachbilden der Metamorphosenzustände der einzelnen Kapitelle erstehen sie jedes Jahr unter meinen Händen neu und frisch. Unter wechselnden Gesichtspunkten erarbeitet, lassen sie mich neue Bezüge zwischen den einzelnen Elementen entdecken, die mich tief im Inneren ansprechen und berühren, mich neu ordnen, kräftigen, aufrichten und mir neuen Mut geben, mich den Konfrontationen der Gegenwart zu stellen. In diesem Jahr, dem hundertsten Jubiläum der Grundsteinlegung des ersten Goetheanums, steht der Architrav der großen Kuppel im Mittelpunkt der Tagung. Seit ich die Formen während des Studienjahrs am Goetheanum vor rund dreißig Jahren im Süddachatelier zum ersten Mal gesehen habe, träume ich davon, sie einmal selber zu plastizieren.

Ankunft in der Plastikschule in Dornach. Herzliche Begrüßung. Vorfreude auf die bereichernden Begegnungen mit altbekannten und vertrauten Kollegen. Erwartungsvolle Spannung gegenüber neuen Gesichtern. Welche individuellen Impulse werden sie in den gegenseitigen Austausch einbringen?

Für jeden Teilnehmer steht ein von den Studenten der Plastikschule vorbereitetes Holzgerüst für einen Architravbogen zur Verfügung, es kann los gehen. Zunächst überwältigt mich die Vielfalt der Formen. Ich beginne an einem Ende und arbeite mich langsam voran, verliere die Orientierung, beginne neu zu ordnen und tauche ein. Ich entdecke und erlebe Formverwandlungen, erlebe Bezüge zur Außenwelt und zum Zeitstrom – dramatische Kontraste, friedlich begleitendes Nebeneinander, ein Durchdringen von Anfang und Ende, Gleichzeitigkeit in der Aktivität der Formen und Sein in einem Raum ohne Zeit. Wie finden sich Worte für das Eintauchen und Nachvollziehen von Formen? Ist es überheblich zu fordern, dass man es selber tun und erleben müsse?

Allein das erforderliche intensive Wahrnehmen, sich Einlassen auf die Modellformen ist eine Schulung der Achtsamkeit, füllt erneut die Kraftreserven für den pädagogischen Alltag, für die Begegnung mit den Schülern, ihren Werken und ihren Formimpulsen. Das Neuschaffen der Formen im Rahmen des eigenen momentanen Vermögens, die innere Gesetzmäßigkeit des Architravs zu durchschauen, belebt die eigenen Bildekräfte, lässt keine körperliche Müdigkeit während des Plastizierens zu. Erst am Ende der Tagung, als ich mit meinem Architrav »durch« und zufrieden bin, kann ich mich wieder auf die Arbeiten der Kollegen wirklich einlassen. Wie jedes Jahr überwältigt mich der reichhaltige Strauß der entstandenen Arbeiten. Die Vielfalt in der Gleichheit des Motivs ist für mich ein faszinierender Moment, jeder individuelle Stern leuchtet in seinem Kosmos auf und fügt sich in die Gemeinschaft ein.

Die plastische Arbeit an den Vormittagen wird ergänzt durch einen abwechslungsreichen, intensiven Austausch unter den anwesenden Werk- und Plastizierlehrern. In Wort und Bild wird die eigene Situation an der jeweiligen Schule, die Vorgehensweise, die Einbindung in die anderen Fächer vorgestellt und wenn möglich durch mitgebrachte Arbeiten ergänzt. Im gemeinsamen Tun werden plastische Übungen nachvollzogen oder erprobt, die Aufgabenstellung und die Abfolge der Arbeitsschritte reflektiert. Die Beiträge der Kollegen aus der Heilpädagogik erlebe ich stets als ein wertvolles Geschenk. Sie öffnen das Herz und die Sinne für das geduldige Begleiten äußerlich winziger Veränderungen, die große innere Entwicklungsschritte bedeuten. Sie sind Vorbild in der Tugend der Bescheidenheit,

fehlt den Kollegen doch meist im Alltag der Beifall und die Anerkennung, die bei der Präsentation beeindruckender Schülerleistungen an den Waldorfschulen den dort arbeitenden Kollegen neue Kraft und Ansporn für die Weiterarbeit geben.

Abendvorträge beleuchten das Tagungsthema aus pädagogischer, medizinischer und bildbetrachtender Sicht. Sie knüpfen inhaltlich eng an die Architravzone an und zeugen von der intensiven Auseinandersetzung der Redner mit den plastischen Formen in der Vorbereitung. Ich will hier nicht drei abendfüllende Vorträge referieren, sondern kann nur die für mich bedeutendsten Gedanken wiedergeben.

Nach einer erfrischend neuen Sicht auf das Tasten im Vergleich mit Rechenoperationen, sprach Florian Osswald über den Doppelstrom der Zeit, der in der Architravzone im plastischen Bild erscheint. Jede Sekunde der Gegenwart ist eine Berührung des Stroms aus der Vergangenheit mit dem entgegengesetzten Strom aus der Zukunft, ist ein Schicksals- und Freiheitsmoment, erfordert Geistesgegenwart in der Interaktivität zwischen Schüler und Lehrer. Kann ich den Architrav verstehen, ohne seine Aufgabe in der Gesamtheit des Baus des ersten Goetheanums im Bewusstsein zu haben? Kann ich eine Unterrichtsstunde besser vorbereiten, wenn ich ihren Ort im Strom der Inhalte und Arbeitsweisen der zwölf Klassen der Waldorfschule im Bewusstsein trage? Welche pädagogische Kraft kann ein Kollegium entwickeln, wenn jeder Kollege versucht, sich mit seinem Unterricht in diesen gemeinsamen Strom geistesgegenwärtig einzufügen? Immer neue Fragen steigen in mir während des Vortrages auf.

Kaspar Jaggi rief den Zuhörern ins Bewusstsein, dass eine ärztliche Diagnose immer seltener durch eine tastende Berührung des Kranken zustande kommt, sondern durch analytische Untersuchungen mit technischen Apparaten. Er stellte die im Gestaltwandel der Architravformen erlebbaren Umkehrmomente in den Mittelpunkt seiner Betrachtung und verglich sie mit Phänomenen im menschlichen Organismus (Herzschlag, Atmung, Verdauung), in denen winzige Momente des Innehaltens vor dem Richtungswechsel als Freiheitsmomente erlebt werden können.

Den Reigen der Abendvorträge schloss Franz Lohri mit einem umfangreichen Referat über seine Forschungen zu den gestaltbildenden Gesten der sieben Planetenbäume ab.

Im Zug zurück nach Berlin, wohlige Müdigkeit nach getaner Arbeit, dankbares Nachklingen der reichhaltigen Erlebnisse, sich geborgen fühlen im weitgespannten Netz gleichgesinnter Kollegen. Neue Impulse keimen auf, Vorfreude auf die Arbeit mit den Schülern, die eigene Werkstatt durchmischt sich mit den Erinnerungen. Wird es gelingen das Erlebte mit den Kollegen zu teilen, oder wird wieder das Befremden über diese nostalgischen Formenkopierer die Oberhand gewinnen?

Malte Schuchhardt

Sternstunden der deutschen Literatur

von Goethe bis Kafka

*alles ist
Anders
auf dem
Himmel
Schiller.*



*Das ist die
Waldorfschule
die ich
mit
1919
gegründet
habe.*

edition waldorf



Pädagogische Forschungsstelle
beim Bund der Freien Waldorfschulen,
edition waldorf

Stuttgart 2014, 160 Seiten

ISBN 978-3-944911-06-9 | 18,- Euro

Bestellen Sie im Internet: www.waldorfbuch.de

Literarische Begegnung – dichterische Inspiration

Nach der bewegenden Begegnung des jungen
Goethe mit Herder schrieb Goethe im Herbst 1771:

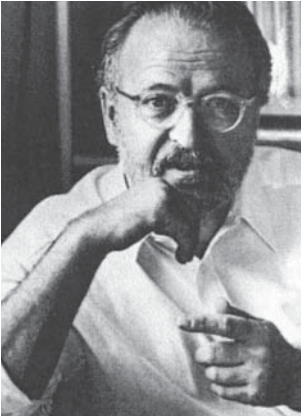
«Ich zwinge mich, Ihnen in der ersten Empfindung
zu schreiben. ... Herder, Herder, bleiben Sie mir, was
Sie mir sind. Bin ich bestimmt Ihr Planet zu sein,
so will ichs sein, es gern, es treu sein. Ein freund-
licher Mond der Erde. Aber das – fühlen Sies ganz –
dass ich lieber Merkur sein wollte, der letzte, der
kleinste vielmehr unter sieben, der sich mit Ihnen
um eine Sonne drehte, als der erste unter fünfem,
die um den Saturn ziehen.»

Das neue Buch von Malte Schuchhardt wendet
sich an alle Literaturinteressierten. Der spezifische
Charakter der einzelnen Sternstunden erschließt
sich dem Leser durch die lebendigen Schilderungen
des Autors und durch dessen gezielte Auswahl
treffender Zitate förmlich selbst. Die Zusammen-
stellung gibt auch erfahrenen Pädagogen wertvolle
Anregungen für den Unterricht. Zwei Motive
stehen im Zentrum: das Motiv der Begegnung
und das Motiv der dichterischen Inspiration.

LEBENSBLIDER

Klaus Bernhard Harms

14. 11. 1946 (Nordenham) – 13. 12. 1999 (Stuttgart)



Ein neuerlicher Herzinfarkt während eines Festes – zwei Tage zuvor – entzog ihm im Alter von 53 Jahren einem prall gefüllten Leben. »Zeitenwechsel« überschrieb er eins seiner letzten Manuskripte wenige Tage vor seinem Tode. Es begann mit dem Satz: »Das Leben, sagt man, schreibe die besten Geschichten«¹ Wie sieht die Lebensgeschichte von Klaus B. Harms aus?

Sein Sohn Florian berichtet über die Kinder- und Jugendzeit des Vaters: *»Mein Vater ist in Nordenham (Kreis Wesermarsch) in einer großen Familie aufgewachsen. Nach Hilka, Menno, Frauke und vor Karsten war er das vierte Kind. Erlebte man seinen Vater, den Hals-, Nasen-, Ohrenarzt Klaus Harms, eher streng und asketisch, war die Mutter, Käthe, allzeit lebenslustig und in jeder Beziehung großzügig. Von ihr hat mein Vater wohl die spielerische Natur geerbt. An das schöne große Haus meiner Großeltern erinnere auch ich mich noch sehr gut: ein Paradies für Versteckspieler. Nur das Arbeitszimmer meines Großvaters war ohne direkte Aufforderung zum Eintritt tabu.*

Gleich neben seinem Elternhaus lag das Gymnasium meines Vaters. Mit seinen Freunden paukte er dort Latein und vor allem Chemie, was ihm gut

gefiel, da er den Chemielehrer am liebsten mochte. Nachmittags lief man an die Weser, dort durchs Schilf zu stromern, spielte sich im Kampfum die Oldenburger Jugendmeisterschaft die Tennisbälle zu oder zog ins Pfadfinderlager. Mit den ›Beat Cats‹ spielte mein Vater als Bassist zu Skiffle- und Bluesmelodien, in den Strandhallen zum Rock'n'Roll auf. Es war eine schöne Kindheit und Jugend. Die behütete Kindheit in der wohl situierten Familie ließ wohl auch das unerschütterliche Selbstbewusstsein in meinem Vater heranwachsen. Weil sein Vater und sein großer Bruder Menno bei der Marine gewesen waren, war es klar, dass auch mein Vater dort seinen Wehrdienst leistete. Später, als Hannes und ich schon geboren waren, reflektierte er seine bis dahin eher sorglose Einstellung zum Militär tiefer und verweigerte in einem aufwändigen Verfahren mit persönlicher Befragung den Militärdienst nachträglich.

Diese Entwicklung wurde in allen Wesenszügen meines Vaters sichtbar. Am Beginn stand das großbürgerliche Elternhaus: der Vater, ein allseits hochangesehener Arzt und Kapitän eines Lazarettschiffs im Zweiten Weltkrieg, der Großvater, Geheimrat Prof. Dr. Bernhard Harms, der berühmte Wirtschaftsökonom und Gründer des noch heute zu den führenden ökonomischen Einrichtungen zählenden ›Instituts für Weltwirtschaft‹ in Kiel. Mit seinem Umzug nach Stuttgart entdeckte mein Vater dann ganz neue Interessengebiete – vor allem in der Kultur. Symptomatisch war der Studienfachwechsel von der Chemie zur Germanistik und Politikwissenschaft. Maßgeblich war dabei die Rolle meiner Mutter, durch die sich meinem Vater ganz neue Welten erschlossen.«

Dieser Umzug erfolgte 1967, in seinem 21. Lebensjahr. In Stuttgart lernte der junge Student Manuela Schlaf, seine spätere Frau, kennen. Seine aufgeklärte, bisweilen fast überhebliche Haltung, die sie bei ihm erlebte, erfuhr durch das warmherzige, religiöse Leben in ihrer Familie eine völlig neue Dimension. Eine Beziehung zur Selbständigen Evangelisch-Lutherischen Kirche zog sich von nun an durch sein Leben. Für die Dezemberausgabe 1999, seinem Todesmonat, schrieb er im Gemeindeblatt: »Gott hat mir meine eigene, ganz konkrete Zeit gegeben, welche ich als ›Option auf die wirkliche Ewigkeit‹ nutzen kann. Erkennen, welche Chance Zeit für mich bedeutet – darum geht es.«² Eine wenig bekannte, wichtige Entwicklungslinie im Leben von Klaus B. Harms wird hier deutlich.

Eine weitere, lebensbestimmende Weichenstellung entstand ebenfalls aus der Begegnung mit seiner Frau. 1976, als Florian, der älteste der drei Söhne, drei Jahre alt war, fiel die Entscheidung, ihn an der Freien Waldorfschule am Kräherwald anzumelden. Im selben Jahr wurde auch Johannes, der zweite Sohn, geboren, und die Familie zog nach Stuttgart-Botnang um. 1980, mit Florians Einschulung, trat K. B. Harms in unser Gesichtsfeld. Ein Jahr später, 1981, wurde der jüngste Sohn Max geboren. Johannes wurde mit dem Hinweis angemeldet: *»Nachdem nun Florian ein Jahr zur Waldorfschule geht, stellen wir fest, dass alle unsere Erwartungen erfüllt wurden.«* An eine eindrucksvolle Begegnung mit Florians Klassenlehrer erinnerten sich beide Eltern lebhaft. Der häusliche Besuch führte 1981 zu einem vertieften Verständnis und Impuls für die Waldorfpädagogik. Max' Einschulung 1987 begründete der Vater in gesteigerter Form: *»Weil wir seit sieben Jahren begeisterte Waldorfeltern sind.«*

Er war jetzt 35 Jahre alt. Neuen Herausforderungen stellte er sich. »1982 muss für Klaus B. Harms aus beruflicher Sicht das schönste Jahr seines Lebens gewesen sein. Bei den ›Stuttgarter Nachrichten‹, bei denen der gebürtige Norddeutsche seit 1975 zunächst in der Lokal- und dann in der politischen Redaktion gearbeitet hatte, übernahm er die Leitung des Feuilletons.«³ Schon bald genoss er den Ruf eines gefürchteten, bissigen Theater- und Kulturkritikers. Doch kann man über seinem Leben das Walten eines guten Schutzengels ahnen. So wie St. Nikolaus (Klaus ist die Kurzform dieses Namenspatrons) ein weisheitsvoller Lebenslenker ist, so begann neben dem Weg in die berufliche Weite zugleich seit 1982 der selbst gewählte Weg in die geistige Vertiefung. Treu verbunden blieb er von nun an dem geisteswissenschaftlichen Elternkurs an unserer Schule. Als er 1988 in den Schulvereinsvorstand gewählt wurde, wurde die innere Verbundenheit mit »seiner« Schule auch äußerlich sichtbar. Ende des Jahres 1997 musste er diese Vorstandsarbeit »abbrechen, da andere wichtige Aufgaben beim Bund der Freien Waldorfschulen auf ihn warteten.«⁴

Aber zuvor geschahen noch entscheidende Einschnitte in seinem Lebenslauf. 1991 erlitt er einen Herzinfarkt. *»Das eigene Tempo aber hatte zuvor schon seinen Tribut gefordert, der Körper den Geist unmissverständlich zu größerer Ruhe verpflichtet.«*⁵ Man kann dies auch anders herum als einen An-

ruf des Schicksals sehen, das ihm für eine Weile Ruhe, Besinnung verordnete. Zu wissen, dass man eines Tages sterben muss, ist etwas völlig anderes, als dies vom Ansatz her zu erleben. Erst dieses Erleben geht im wahrsten Sinne des Wortes unter die Haut und regt in anderer Weise zu existenziellen Fragen an. In diesem Sinne sind Krankheiten gesunde Begleiterscheinungen der menschlichen Entwicklung im Laufe des Lebens, sie regen Lernprozesse an.

Noch einmal erfolgte ein markanter Eingriff: diesmal nicht in die Gesundheit, sondern in die berufliche Karriere. Mit einem abrupten Ende verließ er 1995 die »Stuttgarter Nachrichten«. Er hatte bereits nach dem Herzinfarkt gespürt, dass die Kritik an anderen auf das eigene Herz zurückschlägt und sich zu einem Moderator gewandelt, der den anderen verstehen will und ein warmes und ehrliches Interesse am Mitmenschen entwickelt. Nun versteht er diese berufliche Wende als Chance und ergreift neue Aufgaben – 49-jährig.

Über seine Tätigkeit als freier Journalist mit Standbeinen bei der »Saarbrücker Zeitung« und dem »Theaterhaus Stuttgart« hinaus arbeitete er zuletzt für »Die Drei«, für die »Weleda AG«, die »Gesellschaft anthroposophischer Ärzte«, den »Bund der Freien Waldorfschulen« und die »Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen« in Baden Württemberg – als Autor, PR-Fachmann, Zeitungsmacher (z. B. auch für das neue Blatt »Waldorf«).⁶

Durch die neu gewonnene äußere Freiheit konnte er seine inneren Werte jetzt verstärkt in seiner beruflichen Tätigkeit einsetzen. Sein Gespür für Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit hatten wir bereits bei ihm als Schulfater schätzen gelernt, und mit seinen Herzenskräften hatte er als sehr beredter Mann des Wortes unsere Vorstandsarbeit befruchtet.

Mit Bewunderung schauen wir auf die Lebenswandlungen dieser Biographie, die, wie uns scheint, dem Ziel der menschlichen Entwicklung einen deutlichen Schritt näher gekommen sind: der Verwirklichung der drei großen christlichen Ideale – Wahrhaftigkeit im Denken – Liebe im Fühlen und Freiheit in der Willens- und Handlungsebene. Möge er auch von jenseits der Schwelle ein Förderer der Waldorfpädagogik bleiben!

Oswald Sander

Anmerkungen

- 1 »Zeitenwechsel der Menschheit«, in: »Die Drei« Nr. 1, Jan. 2000, S. 59–67
- 2 »Zeiten zum Frieden«. Ein Beitrag zum Thema »Zeit« über Lukas 19, 42–44 von Klaus B. Harms
- 3 Ein Kulturkämpfer mit Herz – Zum Tode des Stuttgarter Journalisten Klaus B. Harms«, von Kai Holoch, Stuttgarter Zeitung vom 14. 12. 1999
- 4 Siehe die »Kurzvorstellung der Vorstandsmitglieder des Schuljahres 1997/98« vom 12. 5. 1998
- 5 »Das Ziel, täglich die Grenzen zu ertasten – Zum Tode des Stuttgarter Journalisten und Kulturvermittlers Klaus B. Harms«, von Nikolai B. Forstbauer, Stuttgarter Nachrichten vom 14. 12. 1999
- 6 Theo Stepp/Christoph Strawe: »Kritik war für ihn Ressource – Klaus Bernhard Harms«, in: »Die Drei« Nr. 1, Jan. 2000, S. 2 f.

Gerhard Christoph Feind

24. 2. 1943 (Stolp/Pommern) – 12. 6. 2003 (Basel)



In Stolp an der Stolpe, einer ehemaligen Hansestadt in Ostpommern nahe der Ostsee, wurde Gerhard Feind am 24. Februar 1943 geboren. Die Mutter war mit den Brüdern Hermann und Falk dem Vater, der dort als Offizier der Wehrmacht stationiert war, nachgereist. Sein Vater Julius Feind stammte von Bergleuten aus dem Erzgebirge

und ist im Januar 1945 im Osten gefallen. Im selben Jahr wurde noch seine Schwester Elke geboren.

Die Familie erlebte das Kriegsende in Dolgen, einem kleinen Dorf südöstlich von Hannover. Seine Mutter Anna Maria Feind, geborene Hülsmann, fand mit ihren vier Kindern eine Bleibe im Schulhaus von Dolgen über der Schulstube. Was von dort herauftönte, veranlasste sie, ihre Kinder auf die Waldorfschule zu schicken. Mit Bus und Trümmerbahn ging es dann täglich über 30 Kilometer nach Hannover; Gerhard durfte, da er 1949 den Schulbesuch verweigerte, noch ein Jahr vergnügt in den Kindergarten von Klara Hattermann gehen.

1950, als die Familie eine Wohnung in der Südstadt von Hannover fand, wurde auch Gerhard eingeschult. Als guter Schüler machte er 1963 das Abitur mit Bravour. Wichtige Erlebnisse waren für ihn die Klassenspiele während der Schulzeit sowie die abenteuerlichen Fahrten nach Griechenland und Finnland. Besonders seit seiner Wanderreise durch Griechenland als 12-Jähriger beschäftigte ihn ein tiefgreifendes inneres Erlebnis. Erste pädagogische Erfahrungen machte er beim Führen einer Wandergruppe im Rahmen der Schule.

Nach der Schule schwankte Gerhard Feind zwischen Schauspiel und Pädagogik. Er studierte ein Semester in Göttingen, dann drei an der Pädagogischen Hochschule Hannover. Das Sommersemester 1965 verbrachte er an der Sprachgestaltungsschule in Dornach/Schweiz. Beim Vorsprechen an der Schauspielschule in Hannover wurde ihm plötzlich deutlich, dass er lieber im Leben als auf der Bühne spielen wollte.

Im August 1965 heiratete er Anja Stuloff. Zusammen gingen sie für ein Jahr als Erzieher nach Schottland in ein Heim der Camphill-Bewegung. Dort wurde sein Sohn Marc Alexander im Januar 1966 geboren. Nach der Rückkehr setzte Gerhard Feind sein Studium an der Pädagogischen Hochschule Hannover fort. Im Juni 1967 wurde seine Tochter Katharina geboren. Ein Jahr später brach er sein Studium ab, um für den Unterhalt der Familie zu sorgen. Nach zwei Monaten Arbeit im Landschaftsgartenbau begann er im Juli 1968 bei der Rhestahl AG Hanomag zunächst als Rechnungsprüfer. Nachdem er nebenbei eine Programmiersprache gelernt hatte, arbeitete er als Programmierer und Systemanalytiker bis Dezember 1973.

Ab 1973 war er genötigt, seine Kinder allein zu versorgen, und er gab sie in den Hort der Waldorfschule. Um in ihrer Nähe zu sein, begann er im Januar 1974 eine Erziehertätigkeit im selben Hort. 1976 wurde er Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft und 1978 besuchte für ein Jahr das Waldorflehrerseminar in Stuttgart. Seine Schwester Elke versorgte in dieser Zeit die beiden Kinder. Als er 1979 nach Hannover zurückkehrte, übernahm er eine 1. Klasse in der Waldorfschule Bothfeld. Aus gewichtigen familiären Gründen zog er im Sommer 1982 nach Stuttgart um.

Nach einigen Monaten ohne Erwerbsarbeit begann er ab Januar 1983 mit Unterrichtsvertretungen an der Freien Waldorfschule am Kräherwald, die im Sommer desselben Jahres in die Übernahme einer 3. Klasse mündeten. Seine Fähigkeiten im Musikalischen und Bildnerisch-Künstlerischen konnte er in schöner Weise einbringen. Seine farbig gestalteten Tafel- und Wandbilder waren beeindruckend. Die Freundschaft mit Warwara Tschachotin, einer Kollegin, führte zu einer Partnerschaft in seiner Stuttgarter Zeit (1983–1990). Wegen Sorgen um die Entwicklung seines Sohnes und gesundheitlicher Probleme mangelte es ihm an Kraft, seinen schulischen Aufgaben voll nachzukommen. Nach Gesprächen mit dem Kollegium ge-

langte er zu der Einsicht, dass er seine Klasse nicht über das 6. Schuljahr (1987) hinaus weiterführen konnte. Nun widmete er sich intensiv seinen Kindern und den Kindern seiner Partnerin als Hausmann.

Von 1990 bis 1993 arbeitete Gerhard Feind im heilpädagogischen Heim Rebgarten in Oberwil, südlich von Basel. 1990 lernte er seine neue Lebensgefährtin Christine Senn kennen. Als er 1993 seine Berufstätigkeit nach Basel-Stadt verlegte, verlief sein Leben nun in ruhigeren Bahnen und er war neun Jahre am gleichen Arbeitsort, seinem geliebten Tagesheim, ohne finanzielle Sorgen. In Basel besuchte er auch die philosophischen Kurse von Karen Swassjan.

2002 wurde er wegen Magenkrebs operiert. Am 12. Juni 2003 ging sein bewegtes, von starken Liebeskräften geprägtes Leben zu Ende. Seine letzten Worte waren: »Ende der Vorstellung.« Er war aber überzeugt, dass nach dem Tod ein neuer Bühnenvorhang für ein geistiges Leben aufgehen werde.

Oswald Sander

Doris Agnes Hecht

7. 10. 1940 (Gaggenau, Kreis Rastatt) – 5. 8. 2003 (Stuttgart)



»Ich kam diesmal in Gaggenau, einer kleinen Stadt im nördlichen Schwarzwald, auf die Erde. Da erlebte ich auch meine Kindheit und frühe Jugend. Ich malte und zeichnete gern und viel. Dann aber ging es mit der Malerei wie mit der Donau: Sie versickerte und floss unterirdisch weiter. Stattdessen: Studium der Germanistik und Romanistik in Freiburg und Paris und nach den beiden Staatsexamen Unterricht am Gymnasium. 1972 kündigte

ich das Beamtenverhältnis und ging ein Jahr nach Südfrankreich. Damit begann eine rechte Lebensodyssee mit vielen Stationen und Klippen.« So leitete Doris Hecht ihre autobiografische Notiz ein, die sie anlässlich einer Ausstellung verfasst hatte.

Auf der Suche nach einer Französischlehrerin wurden wir auf Doris Hecht, dazumal in Nîmes, Südfrankreich, aufmerksam und im September 1973 wurde sie Fachlehrerin für Deutsch und Französisch an der Freien Waldorfschule am Kräherwald. Doch bereits ein Jahr später verließ sie uns wieder. Nach einer Unterrichtstätigkeit am humanistischen Gymnasium in Rastatt (1968–1972) machte sie auch bei uns die Erfahrung, dass das Lehrersein für sie nicht das Richtige war. Aber in dieser persönlichen Krisenzeit begegnete sie der Waldorfpädagogik. Sie selber drückte es rückwirkend so aus: »Indessen – und das möchte ich mit aller Entschiedenheit aussprechen – hab' ich in diesem Jahr, das ich an dieser Schule tätig sein konnte, unendlich viel gewonnen, ich bin nicht mehr ganz die, die ich vor einem Jahr war.«

Sie entschloss sich dann 1976, Waldorfpädagogik zu studieren und besuchte ein Jahr das Lehrerseminar in Stuttgart. Ihrem eigentlichen Ziel kam sie erst in Dornach näher: »Der verborgene unterirdische Strom brach mächtig hervor: Ich studierte Malerei bei Beppe Assenza. Schon Jahre vorher war ich mit der Anthroposophie bekannt geworden und hatte in den Darstellungen Rudolf Steiners über Reinkarnation und Karma das Tor gefunden, das mir einen Zugang zu ihr öffnete und mich zu einem Freiheitserlebnis führte.« (aus der autobiografischen Notiz). Seit Januar 1978 war sie Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft.

Ende der achtziger Jahre kam Doris Hecht wieder nach Stuttgart, wo sie unter anderem Malkurse am Priesterseminar gab, wie auch auf Sommertagungen der Christengemeinschaft in Südfrankreich. *»In Frankreich zu sein, war immer ein großes Glück für Doris Hecht. Sie wirkte dann wie verjüngt. Es geschah nicht allzu oft, dass sie ihre Bilder ausstellen konnte.«** Über ihre Tätigkeit im Verlag Freies Geistesleben wird berichtet: *»Damals [November 1990] hatte Doris Hecht gerade damit begonnen, Umschlagbilder für die »Falter«-Reihe zu malen, deren erste Bände 1990 erschienen. Außerdem bearbeitete sie einzelne Manuskripte im freien Lektorat [...] Sie war eine Spezialistin für die schwierigen Fälle.«**

*»Doris Hecht war eine unbestechliche Wahrheitssucherin [...] So habe ich sie vor allem Jahre hindurch im Rudolf Steiner Haus Stuttgart im Michael-Zweig erlebt (sie gehörte mit zu den Zweiggründern). Die Zweigarbeit lag ihr sehr am Herzen, sie machte ihr Freude.«**

Sie, die bei den Großeltern aufwuchs, da ihre Mutter bei der Geburt verstorben war, hatte *»immer gedacht, dass sie sehr alt werden würde.«** Im Herbst 2002 erfuhr sie, dass sie Krebs im fortgeschrittenen Stadium hatte, mit Metastasen im Gehirn. *»Die folgende schwere Zeit hat sie, abgesehen von wenigen kürzeren Krankenhausaufenthalten, zunehmend hilfebedürftig zu Hause verbracht. Sie brachte irgendwie noch die Kraft auf, ihre persönlichen Dinge durchzusehen und auszusortieren. Ein stilles Strahlen und eine große Liebe gingen von ihr aus. Zuletzt brauchte sie doch regelrechte Pflege, die sie im Haus Morgenstern fand, wo sie am 5. August 2003 gestorben ist.«*

Oswald Sander

* »Erinnerungen an Doris Hecht« von Evelies Schmidt

Walter Wolman

20. 1. 1901 (Elberfeld/Wuppertal) – 3. 11. 2003 (Kirchzarten b. Freiburg)



Walter Wolmans Lebenszeit umspannte das ganze 20. Jahrhundert, ein Jahrhundert ungeheurer technischer Entwicklung, zu deren Fortschritt er einiges beitrug. Sein Geburtsort Elberfeld wird im Jahre seiner Geburt (1901) durch die berühmte elektrische Schwebbahn mit Barmen verbunden, aus deren Zusammenschluss später Wuppertal entstand. Dies steht zeichenhaft über Geburtsort und -zeitpunkt seines Erdenlebens.

Sein Vater, Dr. Ludwig Wolman, war als Chemiker bei der IG Farbenindustrie tätig. Seine Mutter kümmerte sich um ihn und seine ein Jahr jüngere Schwester Else. In Elberfeld besuchte er die Volksschule und das Gymnasium. Als der Vater kriegsbedingt versetzt wurde, zog die Familie nach Leverkusen, von wo aus er das Realgymnasium in Opladen besuchte. Die Schule fiel ihm mit Ausnahme der Sprachen leicht. Gerne gab er seinen Mitschülern Nachhilfe in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern. 1920 legte er die Reifeprüfung ab. Drei Jahre später verlor er seine Mutter durch einen tragischen Unfall. Die Industriestadt Leverkusen empfand er als Wüstenei. Die ihm liebgewordene wellige Landschaft des Bergischen Landes fiel hier in Stufen zum Rhein hin ab. Seit Beginn seiner Schulzeit wanderte er im Rahmen der Jugendbewegung des »Wandervogels« (gegründet in seinem Geburtsjahr 1901). Deren Grundsätzen der Selbsterziehung, der Vermeidung von Tabak und Alkohol, und auch dem Wandern blieb er lebenslang treu.

Als Maschinenbaupraktikant erwarb er sich grundlegende Fertigkeiten im Schreinern, Schmieden, Gießen und Schlossern, die er als Werkstudent

während der Hochschulferien im Elektrobereich weiter ergänzte. Doch zunächst besuchte er noch die Tanzschule in Köln. Von 1921 bis 1925 studierte er Elektrotechnik in Darmstadt und Stuttgart. Während seiner Darmstädter Studienzeit lernte er die Kindergärtnerin Lisbeth Hoffmann kennen, seine spätere Frau. Nach seiner Diplomarbeit über den doppelgenuteten Drehstrommotor ging er als Assistent nach Aachen, wo er 1927 mit einer Arbeit über magnetische Spannungsmesser promoviert wurde.

Seine anfängliche Industriepraxis setzte er nun als Entwicklungsingenieur in der Verstärkertechnik und Elektroakustik bei Siemens & Halske in Berlin fort. Obwohl Walter Wolman die Schwachstromtechnik absichtlich gemieden hatte wegen der rein empirischen Arbeitsweise, die auf diesem Gebiete im Allgemeinen vorherrschte, wie er 1927 schrieb, begeisterte er sich nun für die Nachrichtentechnik und leitete von 1929 bis 1938 verschiedene Laboratorien. Sein breiter Aufgabenbereich reichte von den Musikverstärkern über die Telegrafie bis zu den Stromversorgungsgeräten.

1929 wurde er mit Lisbeth (geboren 1906), der Tochter des fürstlichen Oberforstmeisters Otto Hoffmann, in Büdingen (Oberhessen) evangelisch getraut. Im folgenden Jahr trat er aus der Kirche aus. Seine Frau kannte damals schon die Anthroposophie. Lisbeth Wolman wurde bereits 1935 Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft und Walter Wolman folgte ihr dann 1974. Die Rolle seiner Frau für die anthroposophische Ausrichtung seiner Familie ist dabei nicht hoch genug einzuschätzen. In den Jahren 1930, 1933, 1941 und 1950 wurden die Kinder Marei, Georg, Christof und Friedgart geboren, in der Christengemeinschaft getauft und später in die Waldorfschule eingeschult.

Da Wolmans didaktische Befähigung bereits während seiner Zeit bei Siemens erkannt worden war, erfolgte 1938 – er war gerade 37 Jahre alt – trotz politischer Bedenken eine Berufung an die Technische Hochschule Dresden auf den Lehrstuhl für Fernmeldeanlagen und technische Akustik. Während des 2. Weltkrieges (1939–1945) war sein gleichnamiges Institut mit der Forschung auf dem Gebiete der Funklenk- und Funkmesstechnik beauftragt, um Wernher von Braun in Peenemünde (Insel Usedom), der Entwicklungsstätte für Raketenwaffen (V 1 und V 2), bei der Fernsteuerung zu unterstützen. In einer Veröffentlichung der Funkschau findet sich der Satz: »es war wieder einmal Prof. Wolman, den man zur Spitze [der

Rakete] hochklettern sah, um eine Fernmesseinrichtung auszutauschen.« Mitglied der NSDAP ist er aber nie geworden.

Nach der Zerstörung Dresdens floh die Familie nach Goldburghausen bei Nördlingen. Sie richtete ein verlassenes Bauernhaus wieder ein. Damit er sich nicht von der sowjetischen Raketenforschung abwerben ließ, unterstützten ihn die Amerikaner finanziell. Den Sommer über arbeitete er in der Landwirtschaft. Als die Kirchturmuhre falsch schlug, stieg er mit seinem Sohn Georg auf den Kirchturm des Dorfes Goldburghausen und reparierte die große Uhr. Seine handwerkliche Begabung wurde bekannt; die Bauern brachten ihm ihre kaputten Standuhren zur Reparatur und bezahlten mit Eiern und Speck.

Bereits ab November 1945 betätigte er sich als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Nachrichtenlaboratoriums der TH Stuttgart und lehrte ab Juni 1947 dort kommissarisch die Theorie der Elektrotechnik. Ab März 1948 übernahm er den neugeschaffenen Lehrstuhl und das Institut für Fernmeldeanlagen (später Nachrichtenübertragung), das er bis zu seiner Emeritierung im Herbst 1967 leitete. Bis zum Sommersemester 1977 hielt er noch eine Wahlvorlesung über »Ausgewählte Kapitel der Datenübertragung«. Sein lebenswürdiges Wesen und seine klare Denkweise waren allseits geschätzt. Bei seinen zahlreichen Schülern genoss er eine ganz besondere Verehrung, da er auch schwierige Zusammenhänge mit einem Minimum an mathematischem Aufwand durchsichtig und anschaulich darzustellen vermochte. Seine Assistenten staunten, wenn er statt mit dem Taschenrechner die Zahlen mit dem Rechenschieber rasch überschlug. Walter Wolman war kein »Buchhalter« oder »Griffelsplitzer«, sondern bis in die Vergabe von Spenden großzügig.

Sukzessive war die Familie nach dem Ende des Krieges nach Stuttgart umgesiedelt. 1946 kamen die beiden älteren Kinder, um auf die Freie Waldorfschule Uhlandshöhe zu gehen. Im Jahr darauf kam er selber und 1947/48 trafen auch sein jüngerer Sohn und seine Frau ein. Bei einem Elternabend fragte Dr. Erich Gabert (ein noch von Rudolf Steiner berufener Lehrer) Ilse Ziegenbein (eine Schülermutter), in deren Haus Familie Wolman wieder vereint war, was das für ein »Kopf« sei; er wurde alsbald für eine Mitarbeit im Schulvorstand gewonnen. Walter Wolman gehörte



Walter Wolmann, 55 Jahre alt

zu den »Männern der ersten Stunde« bei der Gründung der Freien Waldorfschule am Kräherwald (1948) und wurde für viele Jahre Vorsitzender des Schulvereins. Die beiden jüngeren Kinder durchliefen hier ihre Schulzeit. In selbstloser Weise und doch zugleich als souveräner, konzilianter und beharrlicher Verhandlungspartner setzte er sich für »seine« Schule ein, deren Entwicklung und deren Pädagogik ihm ein großes Herzensanliegen waren. 40 Jahre nahm er aktiv an den Vorstandssitzungen teil. Erst im Sommer 1988, als 87-Jähriger, zog er sich aus den »Tagesgeschäften« zurück, stand aber bis zu seinem Austritt aus dem Vorstand (1994) diesem noch beratend zur Verfügung. Darüber hinausgehende Ehrenämter wie auch seine Beratertätigkeit für die Firma Siemens, die Deutsche Post und die Deutsche Forschungsgemeinschaft seien hier nur am Rande erwähnt.

1993 zog er mit seiner Frau von Stuttgart-Botnang, wo die Familie seit 1969 eine neue Bleibe gefunden hatte, in das Haus der jüngsten Tochter Friedgart Alt nach Wangen, Kreis Göppingen. Das eigenständige Leben war zu mühsam geworden. Ein eigenes Haus hatte er nie besessen. Stattdessen unterstützte er seine Kinder und Enkelkinder nach Bedürftigkeit, indem er das Studium finanzierte, beim Hauskauf half oder auf andere Weise. Seine Wohnung suchte er sich jeweils danach aus, wie ihm die umgebende Landschaft gefiel. Er liebte die Berge und Höhenzüge. Von Wangen aus, am Rande des Schurwaldes, erwanderte er sich fast täglich die Schönheit seines neuen Wohngebietes. Walter Wolman erlebte die Landschaft romantisch. Er fuhr bis auf eine kurze Zeit (1938–1939) kein eigenes Auto.

In der Weihnachtszeit des Jahres 1995 verstarb seine liebe Frau Lisbeth mit 89 Jahren nach mehr als 60 Jahren Ehe. Sie hatte sich schon früh auf einen inneren Weg begeben, während ihr »Wandervogel« zeitlebens die Weite suchte mit einem Platz für eine schöne Aussicht. Den Verlust seiner Frau

verarbeitete der 95-Jährige auf seine Weise, indem er noch einmal wissenschaftliche Gedanken niederschrieb, die er seit Jahren innerlich zur Reife gebracht hatte. Dabei zeigte er das Zusammenspiel, die räumliche Verteilung und das zeitliche Pendeln des Energieinhaltes elektro-magnetischer Felder bei der Energieübertragung – im Luftraum um Hochspannungs-Freileitungen herum – in ganz neuer Weise eindrucksvoll auf und gab seine Ausführungen zur Beurteilung an seine Hochschulkollegen weiter, die seine Arbeit erstaunt, beeindruckt und dankbar entgegennahmen. So kehrte er im hohen Alter noch einmal zur Starkstromtechnik zurück, mit der er einst als junger Mann seine Studien begonnen hatte.

Als nach einer Operation im Frühjahr 1997 seine Kräfte stärker abgenommen hatten, zog er um in ein kleines Pflegeheim am Wohn- und Arbeitsort seiner älteren Tochter, Dr. Marei Wolman. Hier in Buchenbach, im Südschwarzwald, feierte er im Kreise seiner großen Familie (4 Kinder, 9 Enkel, 7 Urenkel), vielen Freunden und vormaligen Schülern seinen 100. Geburtstag. Körperlich gebrechlich, aber mit erstaunlicher geistiger Frische nahm der Jubilar die Reden und Dankesworte seiner ehemaligen Doktoranden, Lehrstuhlnachfolger und Waldorfweggefährten auf und fügte jeder Ansprache ein paar persönliche Worte hinzu.

Ein Jahr vor seinem Tod äußerte er: »Nun reicht's!« Als er noch einmal operiert werden muss, endet am Abend des 3. Novembers 2003 sein diesmaliger Erdenweg. Er stirbt mit einem Lächeln im Gesicht. Angesichts dieses langen, arbeitsreichen und erfüllten Lebens ist es erstaunlich zu hören, dass der junge Walter Wolman wegen seiner zarten Konstitution einst zur Kinderkur verschickt wurde. In seiner persönlichen Bescheidenheit, seiner Herzlichkeit, seinem Augenmaß, seiner unternehmerischen Fähigkeit und seinem großen Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der anderen wie auch in die Entwicklung der Kinder kann uns Walter Wolman ein großes Vorbild sein. Mit seinem rheinischen Naturell nahm er das Leben immer von der positiven Seite. Seine Frau hatte über ihn zu den Kindern gesprochen: »Der Vater ist ein Sonntagskind, er steckt in einer Glückshaut.« Die hat er nun abgelegt, da er zu anderem Schaffen gerufen wurde. Möge er den verlass'nen Freunden seine Kraft aus Geistgebieten reichen.

Oswald Sander

Paul Kaspar Oehms

24.7.1930 (Manderscheid, Rheinland-Pfalz) – 27.12.2010 (Krefeld)



In Manderscheid, einer Siedlung in der Vulkaneifel, wurde Paul Kaspar am 24. Juli 1930 geboren. Dort besuchte er auch die katholische Volksschule und erlernte von 1944 bis 1947 das Tischlerhandwerk bei seinem Vater. Nach der Gesellenprüfung arbeitete er bis 1953 im elterlichen Betrieb.

Dann zog es ihn aus dem malerischen Eifelstädtchen Manderscheid in die nahe gelegene alte Kaiserstadt Trier an die Werkschule für Kunst und Handwerk. Ein Jahr später legte er die Meisterprüfung ab und machte sich selbstständig.

Nach seiner Heirat im November 1959 kamen in den Jahren 1960 bis 1969 seine vier Kinder zur Welt. Ab 1965 machte er seine ersten Erfahrungen als Lehrer für Instrumentalmusik in einem nebenberuflichen Angestelltenverhältnis in Wittlich. In seinem 40. Lebensjahr vollzog Paul Oehms einen großen Schritt der Veränderung in seinem Leben. Er gab seinen eigenen Betrieb auf, verließ den heimatlichen Bereich zwischen Eifel und Hunsrück und übernahm die Leitung der Schreiner-Lehrwerkstatt im Pestalozzi Kinderdorf Wahlwies am Bodensee. Zugleich betreute er mit seiner Frau außer den eigenen vier Kindern noch sechs bis acht Pflegekinder in einem der dortigen Kinderhäuser mit Einfühlungsvermögen und Verständnis. Durch seine Tätigkeit wie auch durch den Besuch seiner jüngsten Tochter in der Freien Schule Wahlwies kam Paul Oehms mit der Waldorfpädagogik in Berührung. Nach drei Jahren fühlte er sich durch die große Pflegefamilie überfordert und suchte zugleich einen neuen Wirkungskreis an einer Waldorfschule. Er orientierte sich nach Stuttgart.



Paul Kaspar Oehms, 42 Jahre

Am 1. September 1973 begann Paul Oehms als Schreinermeister in der Schulwerkstatt und mit einem Teillehrauftrag als Fachlehrer im Handwerklich-Praktischen Zug unserer Freien Waldorfschule am Kräherwald. Doch bereits ein Jahr später endete das Arbeitsverhältnis wieder und er zog mit seiner Familie nach Krefeld. Im selben Jahr wurde er Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft (1.9.1974). Als er am 1. August 1974 als Werklehrer der dortigen Freien Waldorfschule antrat, sollte er seine Schule und seine geistige Heimat finden, wo er bis zu seinem Ruhestand ab 31. Juli 1995 wirkte.

In einem Kurzfilm des WDR wurde der 74-jährige Paul Oehms als »der gute Geist des Hauses« vorgestellt, denn er lebte und arbeitete weiterhin freudig und tatkräftig im Souterrain der Krefelder Schule. Das Krefelder Lehrerkollegium verdankt ihm »Aufmunterungen und Ermutigungen« aus vielen Gesprächen. »Seine mutige, unkonventionelle und immer solidarische Denkweise hat viele von uns immer wieder inspiriert, auch angespornt.« »Seine Liebe zur Musik hat er bis zu seinem Tod an seine Geigen- und Celloschüler weitergegeben. Auch während seines Ruhestandes hat er die Schule liebevoll unterstützt.« In Paul Oehms lebte der starke Impuls, den Kindern Liebe und Güte zu vermitteln.

Oswald Sander

Vera Tielsch

19. 11. 1921 – 23. 5. 2011

Schon im Mai 2011 verstarb Vera Tielsch, geb. von Diezelsky, in Murrhardt/Württemberg im Alter von 89 Jahren.

Mehr als 21 Jahre lang, von 1959 bis zum Eintritt in den Ruhestand im Jahr 1981, hatte sie die Stelle der Gartenbaulehrerin der Waldorfschule Bochum inne. Wer diesen Schulgarten heute betritt, kann sich kaum noch eine Vorstellung von seiner einstigen Größe machen. Heute stehen hier Werkstatt- und Kindergartengebäude, wo sich einst der weitflächige und zunächst ungepflegte Garten der »Villa Müser« ausdehnte, der Garten und Park der Villa, in der die »Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet« ihre Arbeit aufnahm. Lange Jahre hat Vera Tielsch diesen großen Garten allein bewirtschaftet und hat sich im Pioniergeist dieser Zeit vollkommen, mit allen ihren Kräften und Ressourcen, in die Aufgabe hineingestellt. Unterrichten hatte sie, als ausgebildete Gärtnermeisterin, indes nicht gelernt, sie hat Zeit ihres Berufslebens daran weitergelernt – im und mit dem Kollegium, mit den Schriften Rudolf Steiners und mit der Kollegin Frl. Berndt, mit der sie für das Tafelzeichnen Malen lernte. Es war eine große Aufgabe, die sie mit nicht nachlassender Begeisterung wahrnahm, getragen vom Kollegium, besonders den »Gründungslehrern« Robert Zimmer und Wilhelm Wollborn, aber auch Lore Schäfer. Neben der schon allein sehr stark körperlich beanspruchenden Tätigkeit im Garten also das Unterrichten – und es gesellten sich noch viele weitere Aufgaben hinzu. Das reichte von der Sorge für den Blumenschmuck in den Gebäuden und in den Sälen bis zur Gestaltung und dann Pflege der Außenanlagen der wachsenden Schule. Ein besonderes »Feld« stellte die Entwicklung und Durchführung der landwirtschaftlichen Praktika dar. Diese sind inzwischen Teil des Waldorf-Curriculums, die »Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet« hatte dazu die Vorreiter-Rolle. Im Hof Wörme bei Buchholz in der Nordheide, mit dem Ehepaar von Hörsten, war der Platz gefunden. Unterkunft für die 9. Klassen

(meist 45 Schüler) war der alte Schafstall, malerisch, aber nach heutigen Begriffen in jeder Hinsicht »sehr einfach« ausgestattet. Hier verbrachte Vera Tielsch über Jahre hinweg zwei Wochen im Herbst bei harter Arbeit, aber begeistert von der Aufgabe und in bestem Einvernehmen mit Ehepaar von Hörsten. Die Pflege der Erde, wie sie auf »Demeter-Höfen«, in der biologisch-dynamischen Landwirtschaft verwirklicht wurde, war ihr ein Herzensanliegen, für das sie sich mit allen Kräften einsetzte.

Geboren wurde Vera Tielsch am 19. 11. 1921 in Hinterpommern auf einem bescheidenen Gut mit Landwirtschaft in Chottchow im Kreise Lauenburg (heute Leborg bei Danzig). Sie entstammte väterlicherseits der Familie von Diezelsky, die seit Jahrhunderten in der Gegend gelebt hatte. Man war mit dem preußischen Militär groß geworden, ein Vorfahr war Kommandant des Invalidenhauses zu Berlin unter Friedrich dem Großen gewesen. Die ältesten Söhne bewirtschafteten das landwirtschaftliche Gut nach ihrem Austritt aus dem aktiven Dienst. So ihr Vater, ein Major a. D. Mütterlicherseits stammte sie von den Grafen Keyserlingk in Neustadt / Westpreußen ab, von dieser Seite kam ein großes aktives Interesse an Literatur und allem Künstlerischen. Die Lebenswelt der Kindheit im Schoße der Familie mit drei Geschwistern umfasste den bäuerlichen Gutshof und die Teilnahme am Dorfleben mit allen seinen Handwerken. »*Diese Welt war noch patriarchalisch, d. h. den Berufsständen nach gegliedert, eine Pyramide auf sozialem Feld*« (alle kursiv gesetzten Zitate aus dem Lebensbericht, den Vera Tielsch 1999 selbst verfasste). Der Vater erzog zu Gehorsam und dazu, übernommene Pflichten unbedingt auszuführen. Auch, dass man »für die Gemeinschaft« zu leben habe.

Nach Besuch der Dorfschule und Privatunterricht erfolgte der Besuch des Mädchen-Gymnasiums Lessing-Schule in Stolp (heute: Slupsk). Zeit lebens sprach Vera Tielsch mit Hochachtung von den Lehrern an diesem Gymnasium und wurde wohl dort auch zu lebenslangem Lernen angeregt. Ihr weiter Bildungshorizont und ihre Offenheit für Neues sowie ein besonderes Wissen und Interesse an Geschichte waren bemerkenswert.

Im Jahr 1939, nach einer durch den Kriegsbeginn verkürzten, aber mit Abitur abgeschlossenen Schulzeit, begann die Ausbildung zur Gärtnerin. Dieser Weg war durch den Vater vorgegeben worden. Wechselnde Stati-

onen der Ausbildung führten sie auf landwirtschaftliche Güter. Das eindrucksvollste Jahr begann im April 1943: die Stelle als Gärtnergehilfin in Schloss Schlobitten in Ostpreußen bei der Familie der Fürsten zu Dohna-Schlobitten. Das 1736 fertiggestellte große Barockschloss sollte 1945 in Flammen aufgehen – die Freundschaft mit der Familie des Fürsten Dohna hielt das ganze Leben. In Schlobitten lernt Vera Tielsch ihren späteren Mann, Carl-Christian Tielsch kennen, der als verantwortlicher Forstmeister Herr über 7000 Hektar große Waldflächen war.

Nach dem Tod ihres Vaters musste Vera Tielsch 1944, zusammen mit ihrer älteren Schwester, die Verantwortung für das väterliche Gut in Chottchow übernehmen. Dazu gehörten Angehörige von 17 Familien des Dorfes, sowie 13 Franzosen und 20 Amerikaner – Kriegsgefangene, zu denen ein gutes Verhältnis gepflegt wurde (davon zeugten Kontakt und Besuche in späterer Zeit). Der Tag begann um 6 Uhr mit der Besprechung der Arbeitseinteilung auf dem Hof. *»Es war ein intensives Eintauchen in das Landleben und seine sozialen Verhältnisse vor dem Abschied«.*

Am 8. März 1945 zogen russische Soldaten der Roten Armee in Gut und Dorf Chottchow ein. Vera Tielsch war 24 Jahre alt, als sie Heimat und Besitz aufgeben musste und die überaus strapaziöse, ja traumatische Zeit der Flucht begann. Über Berlin und dann die sogenannte »grüne Grenze« erreichte sie mit Familienangehörigen nach vier furchtbaren Monaten völlig abgemagert und krank den Gutshof ihrer Tante im Westen, an der Werra.

»Ein ganz zentrales, am menschlichen Handeln ablesbares Erlebnis dieser Zeit war, dass nicht durch Hass und durch ein Gegeneinander ein neues Leben (das Alte war wirklich vernichtet) aufgebaut werden kann, sondern nur durch Verständnis und Liebe. ›Ein neu' Gebot gebe ich Euch, dass Ihr Euch untereinander liebet, wie ich Euch geliebet habe« (Johannesevangelium). Dies war mir eine noch dunkel empfundene, aber sichere Gewissheit. Im Chaos habe ich die Menschen auch auf neue Weise erlebt. Im ›Westen‹ nun erschienen mir die noch bestehenden sozialen Strukturen wie Theater-Kulissen, welche für uns eingestürzt waren, jedoch hier noch festgehalten wurden oder wieder aufgerichtet«.

Es galt nun, im »Westen«, den Lebensunterhalt zu verdienen. Die Tätigkeit als Gärtnerin wurde wieder aufgenommen, die Prüfung zur Gärtnermeisterin bestanden. Eheschließung und Geburt einer Tochter, bald darauf der Tod des Ehemanns, fielen in die 50er Jahre. Eine Tätigkeit in einem Zuchtbetrieb für Roggen bei der Familie Schmidt-Michaelis in Schienen am Bodensee ließ Vera Tielsch Raum für die neue Aufgabe: das Leben mit den Inhalten der Anthroposophie Rudolf Steiners und deren praktische Umsetzung. Dazu gehörte auch die Mitgliedschaft in der Christengemeinschaft. Sie hatte damit ihr Lebensthema gefunden, mit dem sie sich von ihrem Familienhintergrund (protestantisch und standesbewusst) deutlich absetzte. Von Schienen aus ging sie 1959 nach Bochum, auch um ihrer Tochter den Besuch einer Waldorfschule zu ermöglichen.

Nach 22 Jahren der aktiven Arbeit in Bochum ging sie 1981 in den Ruhestand. Indes aber hatte sich schon zuvor ein neues Aufgabenfeld aufgetan, in das sie sich noch einmal vollkommen hineinstellte: Eine neu gegründete Rudolf-Steiner-Schule brauchte Hilfe und finanzielle Zuwendung. Diese allererste Waldorfschule in Irland, genauer: im Bürgerkriegs-zerrissenen britischen Ulster, war aus der dortigen Camphill-Bewegung heraus gewünscht. Eine Freundschaft mit der Gründungslehrerin Saralies van den Briel hatte sich nach deren erstem Besuch in Bochum entwickelt. Bald entstand der »Irlandkreis« oder »Irish Circle«. Vera Tielsch war in einem Kreis von Menschen aktiv, die auf vielfältigste Art (Irland-Café am Basar, Konzerte, Vorträge, Austausch) das Schulleben der »Holywood Rudolf-Steiner-School« in County Down (bei Belfast) zu fördern und finanziell zu unterstützen suchten. Gute Freundschaften mit den Aktiven (Ehepaare Botheroyd, Skillen, Stobbe) ergaben sich dadurch und einige Reisen führten auf die »grüne Insel«. Die Dankbarkeit war zu spüren, sie drückte sich aus in vielen Briefen und in Freundschaften. Auch darin, dass ein Kindergartengebäude in Holywood nach der »Patin« der Schule »Vera Hall« benannt wurde.

Neben der Pflege alter und kranker Nachbarn und Verwandter fielen auch große und gut vor- und nachbereitete Reisen in die Jahre des Ruhestandes: nach Chartres, Italien auf den Spuren des Hl. Franziskus, nach Belgien mit den flämischen Meistern, in die Türkei mit Ephesus, Sizilien und den dortigen »Demeter«-Betrieben, ins Elsass, zwei Reisen ins »Heili-

ge Land« Israel. Einen einzigen Rück-Besuch in ihrer Heimat Pommern hatte sie im Jahr 1987 unternommen. In ihrem früheren Gutshaus war eine Schule eingerichtet worden. Mit der Tochter der dort wohnenden polnischen Lehrer verband sie eine tiefe Seelen-Freundschaft. Revanchistisches Denken war ihr vollkommen fremd.

1995 verkaufte Vera Tielsch ihr Haus in Bochum-Langendreer und zog nach Süddeutschland in die Nähe der Tochter und der drei Enkelkinder sowie ihrer geistig behinderten jüngeren Schwester. Die Jahre in Murrhardt im Altersheim Haus Hohenstein brachten noch einmal wunderbare Freundschaften, besonders intensiv zu Magda Maier. Geistige Regsamkeit und Frische, große Unvoreingenommenheit und Toleranz blieben Vera Tielsch lange erhalten, bis die körperliche Schwäche die Oberhand gewann. In Beisein von Tochter und jüngster Enkelin starb sie am 23. Mai 2011 an den Folgen einer Lungenentzündung. Die Urne mit den leiblichen Überresten ruht nun im Urnenfeld der Bochumer Kollegen, nahe der Wirkungsstätte, an der sie für die Ideale hatte einstehen können, die ihr wichtig waren. Das von Elternhaus und Herkunft tradierte Pflichtbewusstsein, das Einstehen für die Gemeinschaft hatte sie für sich selbst in neuer Weise gegriffen und geradlinig und aus innerster Überzeugung gelebt.

*Elisabeth Tielsch, Tochter der Verstorbenen,
Schülerin in Bochum 1960–73*

Gundi Johanna Schmidt

7. 5. 1923 – 17. 11. 2011



*Gib mir den Anblick deines Seins,
o Welt ...*

*Den Sinnenschein lass langsam mich
durchdringen ...*

*So wie ein Haus sich nach und nach erhellt,
bis es des Tages Strahlen ganz durchschwingen -
und so wie wenn dies Haus dem Himmelsglanz
noch Dach und Wand zum Opfer könnte bringen -
(...)*

Christian Morgenstern

In diesen Worten erklingen Motive, die das Leben und Schicksal von Gundi Schmidt geprägt haben. Ihre Freunde und Lehrerkollegen erlebten an ihr eine tiefe Liebe zur Kunst und die Sehnsucht, das Gute, Wahre und Schöne in das tägliche Leben zu tragen. In bewundernswerter Selbstlosigkeit und Bescheidenheit setzte sie ihre künstlerischen Kräfte und Begabungen segensreich auf allen ihren Arbeitsfeldern ein.

Die Tochter von Hans Kühn und seiner Frau Ada wurde an einem schönen, sommerlich warmen Frühlingstag in Stuttgart geboren. Ihre Eltern gehörten beide zum Freundeskreis von Rudolf Steiner, ihm verdankte Gundi Johanna auch ihre beiden Vornamen. Getauft wurde sie durch Pfar-

rer Hermann Heißler in der Christengemeinschaft. Ihr Vater engagierte sich in dieser Zeit mit aller Kraft in der Dreigliederungsbewegung.

Die Familie siedelte bald in die Schweiz nach Arlesheim über, wo ihr Vater den Columban-Verlag führte. Zusammen mit einer älteren und zwei jüngeren Schwestern wuchs Gundi in einem schönen großzügigen Haus mit Garten auf, in dem die Mutter Klavier spielte und in dem Schriftsteller und Künstler ein- und ausgingen. Die Kunst, besonders die Eurythmie, gehörte von früh auf zum Leben dazu und ihre innige Verbindung mit den Oberuferer Weihnachtsspielen knüpfte sich in dieser Zeit. Wie eine zweite Heimat erlebte Gundi mit ihren Schwestern die Landschaft und das Haus ihrer Großmutter in der Nähe von Zürich; unvergessliche Natureindrücke und Erlebnisse mit den Tieren des Bauernhofes bewahrte sie für ihr Leben.

Gundi besuchte die Waldorfschule in Basel; ihren späteren Mann, Peter Schmidt, lernte sie bereits als Schulkameraden kennen. Nach ihrer Schulzeit wollte sie einen Beruf erlernen, der mit Kindern zu tun hat. Sie beobachtete Kinder, wo sie ihnen begegnete. Sie wollte erfahren, was Kinder erleben und erleiden. Weil sie gerne Gedichte und Märchen schrieb, gestaltete sie aus ihren Erfahrungen eine Erzählung von einer Elfe, die ein Mensch wird und dabei erlebt, was es im Menschenleben alles zu lernen gibt.

Als der Zweite Weltkrieg ausbrach, lebte und arbeitete Gundi in Deutschland in einem Kinderheim in Königsfeld. Sie erreichte gerade noch den letzten Zug, der sie sicher in die Schweiz zurückbrachte. In Bern begann sie eine Ausbildung zur Säuglingskrankenschwester, die sie mit 20 Jahren mit dem Diplom abschloss. Immer deutlicher traten ihre künstlerischen Impulse hervor, und nachdem sie auch noch in der Heilpädagogik Erfahrungen gesammelt hatte, ging sie an die Kunstakademie in Basel und lernte dort Grafik und Zeichnen. Doch ihr Blick war auf die Eurythmie gerichtet. Durch ihren Schwesternberuf konnte sie sich die finanzielle Grundlage schaffen, in die Eurythmie-Klasse bei Lea van der Pals in Dornach einzutreten. 1949 machte sie ihren Abschluss.

Als sie im selben Jahr bei der Faust-Aufführung der Goetheanumbühne mitwirkte, begegnete sie wieder Peter Schmidt, der hier als Bühnenhelfer tätig war. Sie verlobten sich, heirateten ein Jahr darauf und zogen nach Stuttgart. Dem Ehepaar wurden bald die beiden Kinder Christhelm und Angela geboren.

Einige Jahre später begann Peter eine Lehrerausbildung an einem Seminar in Seeheim-Jugenheim, um ein staatliches Diplom zu erwerben. Er war gelernter Grafiker, hatte die Waldorflehrer-Ausbildung in Stuttgart absolviert und benötigte einen weiteren Abschluss, um Klassenlehrer werden zu können. Nun war die Familie getrennt. Gundi ging nach Arlesheim zu ihren Eltern, die in der Lage waren, die Familie zu unterstützen. Bei Frau De Jaeger und Dr. Kirchner-Bockholt absolvierte sie eine Ausbildung zur Heileurythmistin.

Im Frühjahr 1960 zog sie mit ihren Kindern nach Pforzheim, wo sie an der seit August 1949 bestehenden Goetheschule Freie Waldorfschule mit offenen Armen als Eurythmielehrerin aufgenommen wurde. Was Gundi Schmidt in den folgenden Jahren bewältigte, war ein hohes Maß an schöpferischer Arbeit und Mitverantwortung im Schulalltag. Und zu Hause trug sie die entbehrungsvolle Aufgabe der alleinerziehenden Mutter. Beidem, der Arbeit in der Schule und der Erziehung ihrer Kinder, wandte sie ihre ganze Liebe zu, doch forderte die Schule immer wieder in höchstem Maß ihren Einsatz. Von Jahr zu Jahr wuchsen ihre Aufgaben; der Freie Christliche Religionsunterricht mit den Sonntagshandlungen und die Heileurythmie kamen hinzu. Wenn Klassenlehrer fehlten, übernahm sie über Wochen und Monate den Hauptunterricht. Monatsfeiern und Schulfesten gab sie ihre feine Form. Die Aufführungen ihrer Klassen aus dem Eurythmieunterricht bezauberten die Zuschauer und galten als Glanzpunkte bei Veranstaltungen. Mit sicherer Hand und einfachsten Mitteln verstand sie es, wunderschöne Kostüme herzustellen. Dies kam auch der alljährlich stattfindenden Arbeit der Eurythmisten und Eurythmistinnen an Märchenaufführungen zugute, für die Gundi vielfach die Eurythmie-Formen entwickelte und denen sie zusätzlich einen besonderen Zauber verlieh, wenn auch Kinder aus den unteren Klassen unter ihrer Anleitung mitwirkten. Sorgfältig gestaltete und leitete sie die Weihnachtsspiele mit und erarbeitete fein und freilassend, aber doch klar und bestimmt die einzelnen Rollen und das Zusammenspiel.

In ihrem Heileurythmie-Raum hing eine Tafel, auf die sie immer neu mit Kreide ein feines Bild malte. Ihre Einträge in die Poesiealben waren kleine Kunstwerke und bei den Kindern äußerst begehrt.

Mit ihren Eurythmie-Kollegen und -Kolleginnen pflegte sie eine schöne und fruchtbare Zusammenarbeit und mit ihren Eurythmie-Begleiterinnen (Klavierspielerinnen) verband sie bis zu ihrem Lebensende eine innige Freundschaft.

Nie gab sie die Hoffnung und den Willen auf und in Treue hielt sie viele Jahre daran fest, dass ihr Mann zu ihr zurückkehren werde. Als an der Goetheschule eine Turnlehrerstelle neu zu besetzen war, kam Peter Schmidt zunächst als Turnlehrer nach Pforzheim. Nun begann für die Familie eine Zeit des Ein- und Umgewöhnens, was auch den inzwischen jugendlichen Kindern nicht leicht fiel. Doch es gelang. Als einige Jahre später Peter Schmidt eine erste Klasse übernahm, war das der Beginn einer schönen und erfüllten Zusammenarbeit mit Gundi als Eurythmie-Lehrerin und Therapeutin in derselben Klasse.

Ein jäher Einbruch war die Erkrankung von Peter Schmidt. Er konnte seine Klassenlehrertätigkeit nicht fortführen. Doch die Verbindung der beiden verstärkte und erweiterte sich durch mehrere Reisen, die sie gemeinsam während der Genesungszeit unternahmen. Dann brach die Krankheit von neuem hervor und Peter wurde mehr und mehr pflegebedürftig. Gundi übernahm diese große Aufgabe und führte sie bis zum Lebensende ihres Mannes fort. Mit großer Dankbarkeit erwiderte Peter die liebevolle Hingabe und Treue seiner Frau. Als er starb, war Gundi 78 Jahre alt.

Auch nach ihrer Pensionierung im Sommer 1987 übernahm Gundi noch Klassen in Eurythmie und Freier Religion, wenn an der Goetheschule dringender Bedarf bestand. Sie wirkte noch viele Jahre bei Märchen und Weihnachtsspielen mit und führte bis ins hohe Alter ihren Laienkurs durch, den manche Teilnehmerinnen bereits seit Jahrzehnten besuchten.

Als Gundi 2005 selbst der Hilfe bedurfte, kam sie nach Murrhardt zum Hohenstein. Ihrem Künstlertum blieb sie treu; an den Wänden des Pflegeheims sprachen ihre zarten, lichten Aquarellbilder von ihrem tiefen Anliegen, den Sinnenschein dieser Welt künstlerisch zu ergreifen, neu zu gestalten und ihn so zu durchdringen, dass in ihm der Geist aufleuchtet.

Leicht und unerwartet hat sie die Todesschwelle überschritten.

*Karsten Schlooss, Murrhardt
Ulrike Ludwig, Pforzheim*

Mareile Rüttinger

2. 9. 1942 – 7. 12. 2011



In der Adventszeit ist Mareile Rüttinger am 7. Dezember 2011 über die Schwelle des Todes in ihre geistige Heimat zurückgekehrt. Begleitet wurde sie von ihren engsten Angehörigen, die sie in der Zeit ihres langen und schweren Krebsleidens liebevoll umsorgt hatten.

An einem Mittwoch, einem Tag des Merkur, dem Planeten der Flexibilität, Kommunikation und der Heilkunst, wurde Mareile Rüttinger, geborene Krüger, in Hamburg-Harburg geboren. Sie hatte sich dafür eine Zeit erwählt, die alles andere als schön war: Die Welt befand sich 1942 im Kriegszustand von bislang größtem zerstörerischem Ausmaß. Dem konstruktiven, schöpferischen Element begegnete man mit gigantischer Zerstörungswut, einer Kraft, die Millionen von Menschen traumatisierte. Und so berichtet Mareile Rüttinger in ihrem Lebenslauf, den sie am Ende ihres Lebens für die Christengemeinschaft verfasst hat, wie sie die Aggressionen der verstörten Mitschüler ängstigten, wie grauenvoll sie die Kriegsberichte ihrer Lehrer empfand und wie der Anblick der zerstörten Stadt Hamburg auf sie wirkte:

»Sehr oft musste ich mich beim Anblick der Trümmer, die meine Phantasie lebhaft anregten, übergeben.«

So war es ihr ein tiefstes Bedürfnis, Kraft aus allem Schöpferischen zu ziehen, insbesondere aus der Natur:

»Der Weg zur Schule war vorerst noch lang. Ich musste mit der Straßbahn bis zur Endstation fahren und dann vorbei an Wald und Wiesen 45 Minuten zu Fuß gehen. Aber das machte mir nichts, denn sobald ich in der

Natur war, fühlte ich mich wohl, redete mit den Pflanzen und stromerte so herum. Das bereitete meiner Mutter manche Sorgen, so dass sie sich auf den Weg machte, um mich zu suchen.«

Ihre Liebe zur Natur und insbesondere zur Gärtnerei währte ihr ganzes Leben lang.

Aber nicht nur ihre tiefe Bewunderung für die Schönheit und Kraft der Natur waren Ausdruck für ihre Liebe zu allem Kreativen: Sie hatte auch selbst die seltene Gabe einer außergewöhnlich schönen Gesangsstimme:

»Solange ich mich erinnern kann, war das Singen zu jeder Zeit und bei jeder Art von Beschäftigung für mich das Schönste. So brachte mich eines Tages, als ich 10 Jahre alt war, meine Mutter zu einer Aufnahmeprüfung für den Kinderchor des NDR.«

(Als ich sie viele Jahre später als Musiklehrerin am Engelberg noch zu meiner Schülerzeit das erste Mal singen hörte, war ich zutiefst beeindruckt von dieser unglaublichen Schönheit ihres Soprans, der tief die Seelen berührte, doch davon später mehr).

So war Mareile mit dem besten Rüstzeug angetreten, der zerstörerischen Gewalt in den Seelen der Menschen ihre schöpferische Kraft entgegenzusetzen und sie wäre auch gerne Opernsängerin geworden.

Doch in ihrer kindlich verträumten Art war sie den unpädagogischen Ansprüchen des Gymnasiums nicht gewachsen. Sie musste die Mittelschule besuchen, was ihre Eltern zum Anlass nahmen, ihr den Besuch des NDR-Kinderchores zu verbieten. Trotz des tiefen Schmerzes darüber – oder vielleicht gerade deshalb legte sie in dieser Zeit des 3. Jahrsiebtes ihre Schüchternheit ab, formulierte klar ihre Kritik und wurde sogar zur Klassensprecherin gewählt.

Eigenständig begab sie sich in den Laienspielkreis der Christengemeinschaft, der ihre Patentante angehörte, und lernte dort Waldorfschüler aus Wandsbek kennen, *»die ich als so anders als die Staatsschüler erlebte: Sie waren locker im Umgang, ein wenig undiszipliniert, aber phantasievoll, und wenn es darauf ankam, ernsthaft und voller Idealismus.«*

Nach ihrer Schulzeit wollte Mareile Rüttinger endlich ihren Wunsch erfüllen und Opernsängerin werden, doch wieder waren es ihre Eltern, die ihr

Talent nicht fördern wollten, sondern sie zu einer Ausbildung an der Höheren Handelsschule zur Fremdsprachenkorrespondentin drängten.

Nach der abgeschlossenen Ausbildung lernte sie ihren Mann Uwe kennen, 1963 heirateten sie und wurden im Laufe der nächsten 10 Jahre Eltern ihrer vier Töchter Claudia, Lydia, Irmela und Gundula. Während beide intensiv an der Anthroposophie arbeiteten, wechselten sie sich mit der Kindererziehung und dem Nebenverdienst ab, bis ihr Mann nach seinem Universitätsstudium ganz in den Waldorfllehrerbereich einsteigen und Mareile sich völlig der Kindererziehung widmen konnte.

Der Weg der Familie führte sie von Hamburg nach Kassel und dann zum Engelberg in der Nähe von Stuttgart.

»Ich hatte in dieser Zeit mein privates Musikstudium wieder aufgenommen und stellte dabei fest, dass man ein volles Musikstudium rein zeitlich nicht bewältigen konnte, wenn man vier Kinder und einen großen Haushalt führen musste. So suchte ich mir nach und nach die theoretischen und praktischen Kurse an der Musikakademie Kassel aus, die ich brauchte [...] Nebenher absolvierte ich den berufsbegleitenden Kurs für Waldorfpädagogik mit künstlerischen und didaktischen Übungen.« Außerdem arbeitete sie sich in die Gesangsschule von der bekannten schwedischen Sängerin Svardström und auch in die italienische Gesangsschulung ein und sammelte praktische Erfahrungen durch das Singen von Solopartien auf Schulkonzerten. Am Stuttgarter Waldorfllehrerseminar genoss sie die regen Diskussionen mit Dozenten wie Riehm, Leber, Kranich, Lindenberg, etc., bis sie dort ihre Ausbildung abschloss.

Obwohl Mareile Rüttinger eigentlich Musik in der Oberstufe zu unterrichten vorgehabt hatte, wurde sie gefragt, ob sie nicht als Klassenlehrerin in der 4. Klasse am Engelberg Unterricht geben könne, da die Klassenlehrerin wegen Krankheit ausgefallen war. – In dieser Aufgabe war sie so erfolgreich und beliebt bei Schülern und Eltern, dass sie gefragt wurde, ob sie die Klasse denn nicht bis in die 8. Klassenstufe weiter unterrichten wolle. Doch ihrer tiefen Liebe und ihrem dringlichsten Impuls folgend entschied sie sich, Musiklehrerin in der Oberstufe an der gleichen Schule zu werden.

Ihr erstes Vorhaben war es, möglichst viele Schüler aus der Oberstufe für das »Gloria« von Vivaldi und eine Gospelsuite zu begeistern.

»Da viele Schüler das Singen nicht gewöhnt waren und zuerst nur irgendetwas brummten, legte ich großen Wert auf Stimmproben. So bekamen sie langsam ein Gefühl für ihre Stimme, lernten tiefer zu atmen und ihre Stimme zu führen. Nach und nach wurde das Brummen weniger und das Selbstbewusstsein größer.«

Als Schülerin habe ich diese erste Messe von ihr erleben dürfen – und ich erinnere mich noch sehr gut daran, wie Frau Rüttinger mit einem unerschütterlichen Glauben an unsere Fähigkeiten uns zu Hochleistungen anspornte. Wir erlebten, wie wir über uns selbst hinauswuchsen und hatten ein unbeschreibliches Gefühl der Harmonie und des Glückes, als wir als gesamte zweizügige Oberstufe uns begegnen und so kreativ das begeisterte Publikum beschenken durften. Da damals leider keine Aufnahmen gemacht wurden, kauften sich viele anschließend die Langspielplatte des Vivaldi-Werkes als Erinnerung an dieses Erlebnis.

Dem folgten ebenso erfolgreiche Opernaufführungen, wie z. B. »Orpheus und Eurydike« von Gluck, »Hänsel und Gretel« von Humperdinck und später auch »Dido und Aeneas« von Purcell, aber auch konzertante Aufführungen, wie z. B. das »Requiem« von Mozart; Projekte, für die sie sogar vielen Schülern Einzelunterricht erteilte.

Frau Rüttinger wechselte die Schule und den Arbeitsort und trat an der Freien Waldorfschule in Heidelberg eine volle Stelle an.

Dort baute sie den Oberstufenchor voll aus – und als ich nach vielen Jahren selbst an dieser Schule als Oberstufenlehrerin tätig wurde, begleitete ich sie freudig bei ihren Aufführungen, in denen sie nicht nur alle Schüler der Oberstufe integrierte, sondern auch Eltern und Kollegen; ich erinnere mich auch noch gerne an die beiden Chorfahrten, die wir in die berühmte Kathedrale nach Chartres unternahmen, um dort zu singen, zuletzt gemeinsam mit der Mannheimer und der Freiburger Waldorfschule.

Je älter sie wurde, desto mehr erlebte ich sie als begeisternd und begeisterungsfähig, weltoffen, wohltuend anspruchsvoll und in ihrer direkt-humorvollen Art als sehr kollegial.

Mittlerweile nahm Mareile Rüttinger auch erfolgreich und mit großer Anerkennung seitens des staatlichen Zweitprüfers das Abitur in Musik ab und begann eine Heilpraktikerausbildung, denn: *»Der Zusammenhang zwischen Mensch, Welt und Kosmos in Krankheit und Medizin hatte mich*

schon mein ganzes Leben interessiert«. So vermittelte sie auch ihren Schülern die heilende Wirkung in der Musik.

Als die Mehrheit des Kollegiums an ihrer Schule im Namen der Wahlfreiheit sich gegen einen Pflichtchor in der Oberstufe entschied und Frau Rüttinger mit reduzierter Stundenzahl »nur noch« einzelne Klassen unterrichtete, große Projekte damit also ausgeschlossen waren, schien dies ihren Lebensnerv getroffen zu haben – sie war doch gerade dafür angetreten, Menschen ein konzertantes Erlebnis im größtmöglichen Umfang erleben zu lassen, und mit ihren Fähigkeiten war ihr das nun auch über 20 Jahre lang gelungen.

Sie erkrankte an Krebs und schied schließlich aus dem Schuldienst aus.

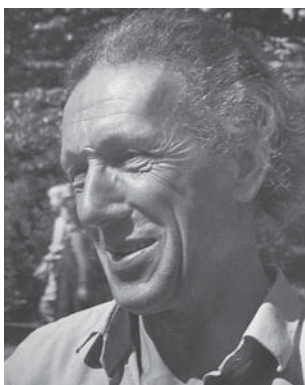
Kurz nach der Verrentung ihres Mannes, mit welchem sie nun fast 50 Jahre verheiratet war, zogen beide wieder in ihr geliebtes Norddeutschland in die Nähe von Hamburg, wo Frau Rüttinger ihren Lebenskreis abschloss: Der 7. Dezember 2011 war, wie Mareiles Geburtstag, ein Mittwoch, der auch als Merkurtag im Zeichen der Umwandlung und Heilung steht.

Als ihre ehemalige Schülerin und Kollegin möchte ich – auch im Namen aller anderen, denen es wie mir ergeht – Mareile Rüttinger danken für ihre prägenden Impulse als Lehrerin, für ihren Mut und ihre Warmherzigkeit als Kollegin. Wie viele andere Menschen hat sie mich dazu impulsiviert, in der anthroposophischen Menschenkunde die Grundlage des pädagogischen Handelns zu sehen und daran mitzuarbeiten, die Welt besser zu machen, als sie zu den Zeiten war, in denen wir uns hier im Irdischen begegnen durften.

Karin Linder

Wilm Paffrath

13. 5. 1932 – 25. 12. 2011



Im Läunsbachtal am Fuß des Vogelsberg bei Schotten in Hessen aufgewachsen, hat sich Wilm Paffrath schon als kleiner Junge mit besonderer Liebe für die Natur in ihrer Vielfalt interessiert. Seiner Entdeckerlust waren keine Grenzen gesetzt. Mit großer Freude führte er die verschiedensten Aufgaben im Freien aus, sammelte Gewürz- und

Heilkräuter, holte und machte Holz zum Feuern und vieles mehr. Ein Bauer überließ ihm seine Kühe zum Hüten, wofür er Milch, Butter, Brot und Kartoffeln nach Hause bringen konnte. Bald war klar, dass für ihn nur ein Beruf in Zusammenhang mit der Natur in Frage komme.

Seinen ersten Wunsch, Förster zu werden, verwarf er schnell, weil dazu ja auch die Benutzung eines Gewehrs gehörte und viel Verwaltungsarbeit im Büro. So entschied sich Wilm Paffrath für den Gartenbau. Nach erfolgreicher Lehrzeit in Frankfurt/Main war er in Gärtnereien beschäftigt und fand in verschiedenen Gartenbaubetrieben Gelegenheit, seine Kenntnisse zu erweitern. Während längerer Abwesenheit seines Chefs konnte er den Betrieb eigenständig leiten.

Mit 25 Jahren zog Wilm Paffrath mit seiner ersten Lebenspartnerin nach Hemeln bei Hannoversch Münden, wo er an einer staatlichen Forschungsarbeit der Universität Göttingen mitwirken konnte. Er legte Samenplantagen an, züchtete und veredelte Bäume unter verschiedensten Boden- und Witterungsverhältnissen und dokumentierte alles mit größter Sorgfalt in Wort und Bild. Seine intensive Hingabe an diese Forschungsarbeit ließen ihn viele brauchbare Verbesserungen für die Durchführungen der äußerst

schwierigen Versuche herausfinden, die ihm höchste Anerkennung brachten.

Inzwischen war er mehrfacher Familienvater. Doch die Ehepartner trennten sich. Wilm Paffrath erhielt das Sorgerecht für die Kinder. Nach Beendigung des Projektes übernahm er die Gärtnerei der Forschungsanstalt, wo er sein Anliegen, Obst und Gemüse auf biologischer Grundlage anzubauen, verwirklichen konnte.

Als Betreuerin seiner Kinder war ihm seine spätere zweite Frau Eva zur Seite gestellt. Durch sie lernte er die Anthroposophie kennen. Eva Paffrath hatte in Behinderten-Einrichtungen für Kinder gearbeitet und Kontakte zur Waldorfschule gepflegt. Für Wilm Paffrath taten sich neue Perspektiven auf. 1973 bewarb er sich an unserer Goetheschule in Pforzheim als Gartenbaulehrer und fand hier die Möglichkeit, in Tat umzusetzen, wozu er sich zutiefst berufen fühlte: in jungen Menschen die Liebe zur Natur zu wecken, ihnen die Erde als lebendigen Organismus nahe zu bringen und vielseitige Kenntnisse der Mineral-, Pflanzen- und Tierwelt zu übermitteln.

Das ist ihm in bewundernswerter Weise gelungen. Mit großer Sorgfalt hat er immer alles genau geplant, mit viel Liebe, aber auch energischer Strenge den Schülern manches abverlangt, war dabei immer geduldig und verständnisvoll mit einem ganz eigenen wunderbaren Humor – kurz: er war der geliebte »Paffi«.

Mit ihm als Begleiter auf Klassenfahrten konnte gar nichts schief gehen. Ideenreich verstand er es mit pädagogischem Geschick die Schüler immer sinnvoll zu beschäftigen, sie für die verschiedensten Aufgaben zu begeistern, wie das Sammeln, Bestimmen und Ausstellen von Steinen, Pflanzen, Federn u. a., oder das Schnitzen von Wasserrädern, Bauen von Wildbienenständen, Verzieren von Stöcken und vieles mehr. Unvergesslich sind auch die abenteuerlichen Nachtwanderungen. In den Oster- und Herbstferien bot Wilm Paffrath mehrtägige Wanderungen an, für die sich manche Schülergruppen über Jahre begeisterten.

In unwegsamer Natur ganz auf sich selbst gestellt, brachte Wilm Paffrath seinen Schützlingen vieles bei, wobei sie mutig immer mehr Selbstvertrauen entwickeln und ganz neue schöpferische Kräfte entfalten konnten. Wenige Jahre später leiteten einige von ihnen selbst solche Abenteuerferien für Kinder und Jugendliche.

Seit 1988 war Wilm Paffrath erster Vorsitzender des Naturschutzbundes Nordschwarzwald, wo er sich mit vielen Anregungen sehr engagiert für die Verwirklichung vieler Projekte einsetzte und naturpädagogische Veranstaltungen mit Kindern und Erwachsenen leitete. 2008 wurde ihm vom BUND die Ehrenmitgliedschaft verliehen. Nach seiner Pensionierung 1996 hat er unseren Schülern weiterhin sein Wissen und seine Arbeitskraft zur Verfügung gestellt, sich auch an anderen Schulen in Pforzheim engagiert und war immer wieder mit Kindern verschiedener Altersstufen in der Natur unterwegs.

Ständiger Begleiter war sein Fahrrad, mit dem er – meist vollbeladen – ziemlich rasant bergab fuhr, das er aber zunehmend mühsam bergauf schieben musste. Herzbeschwerden, die ihm zu schaffen machten, ignorierte er seit langem weitestgehend, ebenso alle Aufforderungen, sich endlich mehr zu schonen und die Grenze des Erträglichen einzuhalten.

Wilm Paffrath ist da sehr eigenwillig seinen Weg gegangen und hat unvermutet schließlich doch die Grenze überschritten. Einem inneren Drang folgend entging er so der bereits geplanten Herzoperation, die ihn über längere Zeit zum Pflegefall hätte werden lassen.

Er war ein Mensch, der immer schaffend, unermüdlich im Dienste der Natur leben wollte, in diesem Sinne viele Menschenbegegnungen pflegte und ein großes Herz für Kinder hatte.

Am 25. Dezember 2011 durfte er zu Beginn der zwölf heiligen Nächte seinen Weg in die geistige Welt antreten.

Christa Schlunk

Dr. Christian W. Kröner

4.7.1940–4.5.2013



»Da müsste man doch etwas machen können!«

Das war einer der Sätze, die wohl jeder, der ihn kennengelernt hat, von Christian Kröner gehört hat. Oft war das etwas, worauf noch kein Anderer gekommen war, was aber die Welt um et-

was Schönes und Sinnvolles, manchmal auch um etwas dringend Notwendiges erweitert hat. In der Regel begann er selbst mit der Arbeit, holte sich Mitwirkende, warb unermüdlich dafür und ließ nicht locker, bis das, was er deutlich vor sich sah, rundum gut in die Wirklichkeit umgesetzt war.

Als sechstes von sieben Kindern eines angesehenen Arztes und einer warmherzigen Mutter erlebt Christian Kröner als Kind noch den 2. Weltkrieg und die Nachkriegszeit in der ebenso kultur- wie selbstbewussten Hansestadt Lübeck. Er spielt bald Klavier und Posaune und gründet ein kleines Orchester; neben dem humanistischen Gymnasium lernt er aus eigenem Antrieb Russisch und hilft Klassenkameraden in verschiedenen Fächern; manche sagen ihm später, sie hätten das Abitur ohne seine Unterstützung nicht geschafft. Schon den Zehn- bis Zwölfjährigen berührt der Krieg in Korea tief. Als eine von vielen weltpolitischen Fragen wird ihn das Schicksal dieses geteilten Landes sein Leben lang beschäftigen. In Tübingen studiert er Mathematik, Physik und Biologie. Engagiert arbeitet er im Jugendkreis der Christengemeinschaft mit. In Berlin lernt er Christoph Gögelein kennen. Aus gemeinsamen Fragen und Zielsetzungen entsteht eine lebenslange Freundschaft. Beide nehmen neben ihrem Studium aktiv teil an den Fragen ostdeutscher Jugendkreise. In einem pädagogischen Ar-

beitskreis mit wenigen Freunden referiert Christian Kröner u. a. über das von Martin Wagenschein inaugurierte »Exemplarische Lehren und Lernen«, über »Mathematik als Geisteswissenschaft« und über die Aufgaben des Mathematik- oder des Physik-Unterrichts; im Protokoll wird notiert: »Auch bei der Mathematik steht ›das Denkenlernen‹ nicht im Vordergrund; viel wichtiger ist es zu lernen, sich mit etwas verbinden zu können.«

Ein Fulbright-Stipendium führt Christian Kröner 1964 in die USA; an den Universitäten von Bloomington und Urbana hält er auch schon eigene Kurse, macht seinen MA und promoviert dort. Begeistert nimmt er wahr, wie viel persönlicher Einsatz in der Universitätsarbeit ausrichten kann. Neben der täglichen Arbeit übt er nachts Klavier und lernt weiter Russisch. Ein Auftrag der Deutschen Forschungsgemeinschaft ermöglicht ihm für ein Jahr den Besuch der Lomonossow-Universität in Moskau; nebenher verschafft er sich damals Wahrnehmungen auch von anderen Teilen von Russland und entzieht sich dazu, wie er später vergnügt erzählt, gelegentlich den offiziellen Aufpassern. Nach einer weiteren Zeit in den USA setzt er ab 1972 seine Universitätslaufbahn in Deutschland fort. Anfangs als Assistenz-, später als ordentlicher Professor für Mathematik lehrt er in Saarbrücken und Oldenburg. Dabei hält er einmal eine Vorlesung auf einem öffentlichen Platz der Stadt, um auf die Raumnot der Universität aufmerksam zu machen. Als seine Stelle immer nur halbjährlich erneuert wird, sammeln die Studenten Unterschriften, um seine volle Anstellung zu erreichen. Sie geben dazu ein Sonderheft heraus mit Beschreibungen des Wertes, den seine Arbeit für sie hat.

Doch inzwischen ermuntert ihn Christoph Gögelein, der selbst seine universitäre Laufbahn zugunsten einer Mitarbeit an der Rudolf Steiner Schule Bochum aufgegeben hat, dort ebenfalls als Lehrer zu wirken. Dieser Aufgabe widmet sich Christian Kröner dann seit dem Jahr 1980 mit ganzem Einsatz. Wichtig ist ihm dabei auch, dass an dieser Schule Russisch unterrichtet wird. Seine Fächer in Bochum sind Mathematik, Physik und Technologie.

Schon seine ersten Neuntklässler/innen spüren, dass ihnen da nicht nur ein hochkarätiger Fachmann gegenüber steht, sondern ein souveräner Lehrer, der sich für jeden einzelnen Menschen interessiert und dem es z. B.

persönlich wichtig ist, dass ihnen die Mathematik die ganze Welt des Geistes erschließt – und dass das auch noch Freude macht. Dafür wirbt er mit fachlicher Begeisterung und unermüdlicher persönlicher Zuwendung. Da Christian Kröner seine Stunden oft mit Musik und fast immer – eine Zeitung unter dem Arm – mit aktuellen Fragen aus der Welt beginnt, spürt jeder, dass es bei ihm um die Welt geht und nicht um das Erarbeiten isolierten Fachwissens.

So schreibt eine ehemalige Schülerin heute, 33 Jahre nach ihrer Zeit als Neuntklässlerin:

»Wie erleichtert war ich, als wir die ersten Mathematikstunden hinter uns hatten. So ein wacher, fröhlicher, uns zugeneigter Lehrer! [...] Christian Kröner brachte die Welt ins Klassenzimmer [...] und engagierte sich, uns zu Mitspielern zu machen [...] Christian Kröner hat mir gezeigt, dass der Mensch lernfähig ist, dass ich lernen kann, mir Fähigkeiten aneignen kann [...] Christian Kröner war selber auf dem Weg, hat, so scheint es mir, selber sein Leben lang gelernt (aufgenommen, angenommen, verwandelt) – als Lehrer war er in Bezug auf Lernprozesse hartnäckig, zäh und geduldig. Und das konnte er: ein Lernbegleiter sein, ein Mutmacher, ein Erklärer.

Er war tief davon überzeugt, dass zwar in jedem von uns ein individuelles Schicksal steckt, dass es aber gerade deshalb jedem von uns gut tut, wenn wir uns in der mathematischen Welt zurechtfinden.«

Mit Stimmungen aus dem Schulalltag durchsetzt, erinnert sich ein anderer Ehemaliger: *»Mit seinem inneren Feuer konnte Herr Kröner manchmal auch ein Vulkan sein, bei Ausbrüchen wollte man in Deckung gehen, aber letztendlich war man als Schüler dankbar, wenn da vorn jemand vehement Aufmerksamkeit einforderte, wo es um Dinge ging, die nicht egal waren.«*

Ein Dritter hört noch die Worte von Christian Kröner bei der Verabschiedung der 12. Klasse: *»Freiheit wird einem nicht geschenkt. Sie wird von jeder Generation neu verdient werden müssen! [...] Ich bitte Sie, hören Sie nie auf zu lernen – bleiben Sie wachsam – und: Mischen Sie sich ein!«*

Manche von ihnen berichten später, dass ein ermunternder Hinweis aus einem persönlichen Gespräch mit ihm für sie lebensweisende Bedeutung hatte.

Kaum an der Schule gründet Christian Kröner ein allseits mit Begeisterung begrüßtes Schul-Blasorchester, das u. a. zum Fasching spielt und mit dem er auch nach Bydgoszcz reist. Jeweils am Tag vor einer Probe schreibt er in allen Oberstufen-Klassen an die Tafel: *»Morgen bitte die Instrumente für die Orchester-Probe mitbringen!«* Mit seiner ersten 12. Klasse will er, noch in Zeiten des Kalten Krieges, nach Krakau, mit einem Besuch in Auschwitz; 1990 erreicht er für seine 10. Klasse die erste von vielen Klassen austausch-Fahrten nach Donezk; er unterstützt die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften für Spanisch und Chinesisch; Teilnehmer daran kommen auch aus den umliegenden Schulen.

2001 beginnt das von ihm in Zusammenarbeit mit Mirjam Schieren initiierte Musikprojekt *»Jedem Kind sein Instrument«*, das später unter dem Namen *»Jedem Kind ein Instrument«* vielfach nachgeahmt wurde. Allen Kindern der 2. und 3. Klassen werden dabei in einem Instrumentenkarussell acht verschiedene Instrumente angeboten, aus denen sich jedes von ihnen sein Instrument aussuchen kann. Wichtig ist ihm die Verankerung im regulären Stundenplan. Durch erfolgreiches Fundraising sorgt er auch für die Anschaffung vieler Instrumente. – Zusammen mit einem Kollegen holt er für die Neuntklässler eine Tanzschule in die Schulräume. Für den Bau unserer neu gegründeten Offenen Ganztagschule organisiert er nach der Beendigung seines offiziellen Dienstes in der Eltern- und Lehrerschaft eine funktionierende Bürgerschaftsübernahme. Daneben besucht er die umliegenden Kindergärten und erzählt von seiner Schule; in der Schule beteiligt er sich an den Begrüßungsabenden für die neuen Eltern und hält selbst neben Elternabenden zu seinen Fächern auch solche zu so unterschiedlichen Fragen wie: *»Warum lernen die Kinder an unserer Schule Russisch?«, »Zur Bedeutung der emotionalen Intelligenz«* oder, noch für Juni 2013 geplant: *»Fördert die Waldorfschule die Intelligenz? – Ihr Kind geht auf die Waldorfschule – hat es das nötig?«* Auch sonst pflegt er die persönlichen Kontakte zu den Schulleitern.

Geistesgegenwärtig vereint er in sich ein Bewusstsein von den kleinsten Dingen bis zu umfassenden Fragestellungen; sein Interesse an den unterschiedlichsten Sach-Themen ist immer wach. Seine Erinnerungen sind präzise und vielfältig; bei allen von ihm angestoßenen Vorhaben besorgt er, z. T. zusammen mit den von ihm dafür als Mitwirkende gewonnenen Men-

schen, die mühsame konkrete Vor- und Begleit-Arbeit. Das zeichnet auch seine jahrelange Mitarbeit im Schulvorstand aus. Entschieden im Urteil und im Tun, wie er ist, kämpft er für das als notwendig Erkannte. Es bereitet ihm manche Not, wenn andere nicht soviel sehen oder soviel schaffen, wie er es sich abverlangt.

Das alles sind nur Beispiele für augenfällige Sonder-Aktivitäten eines wach und unermüdeten Tätigen! Es schließt zum Glück nicht aus, dass er zwischendurch ansteckend munter ist und witzige Kommentare gibt, mit der Familie zum Eis-Essen geht oder mit dem Sohn ins Fußball-Stadion, um dessen Lieblingsverein spielen zu sehen.

Im Gegenteil: Wir empfinden mit wachsendem Staunen, dass Christian Kröner so viel Verschiedenes in sich vereinen kann: Da ist nicht nur geistige Souveränität, wache Wahrnehmung und der Wille zum Handeln. Derselbe Mensch wendet sich im nächsten Moment und ebenso ganz dem Anderen zu, der ihm gerade gegenübertritt; und diese Zuwendung ist bewegend warmherzig! Christian Kröner ist immer und unverwechselbar er selbst, und kann doch mit dem Anderen fühlen, ihn verstehen.

So hat jeder von uns Christian Kröner im Alltag auf dem Schulhof getroffen. Ganz gleich, was ihn gerade beschäftigt hatte, – und das waren immer viele Dinge – sofort wendet er sich uns zu, fragt, wie es uns geht (und das interessiert ihn dann auch wirklich) und was aus dem geworden ist, worüber wir uns das letzte Mal ausgetauscht haben. Nach einer solchen Begegnung mit ihm fühlen wir uns nicht nur verstanden; wir fühlen uns in unseren eigenen Vorhaben gestärkt!

Dabei spielt es keine Rolle, ob wir jemand aus seiner Mathematik- oder Physik-Klasse sind, ein Kind, das sich verletzt hat oder der Vorstandskollege. Aber am deutlichsten wird das eben doch im Gespräch mit Schülern, gegenwärtigen oder, freudig und mit Namen begrüßt, mit ehemaligen. Er ist ihnen als Lehrer so zugewandt, dass sie früher oder später Freunde werden. So pflegt er dann auch mit vielen Ehemaligen lebendige Kontakte.

Bei »School's-Out«-Partys in seinem Haus und Garten freut er sich, recht viele Menschen aus der gemeinsamen Arbeit an der Schule, natürlich auch Eltern, und da nicht nur solche aus dem Vorstand, ehemalige Schüler und Schülerinnen, seine Frau und die gemeinsamen Kinder in angeregtem Ge-

sprach zu sehen und sich nach jedem erkundigen zu können. Er, der in zwei Ehen immer ein hingebungsvoller Vater seiner fünf Kinder war, ist nach der Unterrichtszeit weiter in einzelnen Klassen oder Seminarkursen tätig und gleichzeitig ein perfekter »Haus-« und weiterhin ein liebevoll-sorgsam bedachter Ehemann und Familienvater. Er weiß dankbar um die Lebensfülle, die ihm dadurch zuteil wird.

Über der Vielfalt seiner Tätigkeiten konnte man übersehen, dass auch ihm nicht alles leicht gefallen ist. Das gilt sogar für seine geliebte Mathematik! Doch gerade das, so erzählte er, reizte ihn an ihr. Er hat seinem im Grunde feingliedrigen Körper, der ihm noch dazu durch eine von Kindheit an ertragene Neurodermitis schlimme Nöte bereitet hat, immer alles abverlangt, was ihm wichtig schien. Auch als er jetzt nach Korea eingeladen wurde, an der »2013 Asia Pacific Waldorf Teachers' Conference in Korea« als Dozent für Oberstufen-Mathematik und -Physik teilzunehmen, hat er nicht nur jede Einzelheit seiner Kurse noch einmal neu sorgfältig vorbereitet, sondern damit auch eine hochanstrengende Aufgabe übernommen – und hat doch keinen Moment gezögert, diese Möglichkeit wahrzunehmen. Dort konnte sein weltumspannendes Interesse wieder einmal Neuland aufsuchen und zugleich an die Fragen des Zehnjährigen anknüpfen. Wie immer, wenn er in fremde Länder fuhr, hatte er dafür auch diesmal charakteristische Gesten und ein paar Redewendungen gelernt; so wurde dann berichtet, dass er sich bei einer Stadtbesichtigung in Seoul beim Abschied jeweils vor dem anderen Menschen verbeugt hat und den koreanischen Gruß zu ihm gesagt hat:

안녕히 가세요 – [an-nyeong-hi ga-se-yo] – *Geh' in Frieden!*

Diese Arbeit für die Zukunft der Waldorfschulen im asiatischen Raum war für ihn wunderbar erfüllend. Noch am Vorabend seines plötzlichen Todes berichtete sein Sohn Jakob von einem Telefongespräch mit dem Vater: »Der Papa ist begeistert; er ist ganz in seinem Element!«

Bero v. Schilling

Wolfgang Knipping

28. 4. 1943 (Kiel) – 18. 5. 2013 (Vaihingen / Enz)



Wolfgang Knipping kehrte kurz nach seinem 70. Geburtstag an einem blühenden Pfingstsamstagmorgen in die geistige Welt zurück. Nur einige heftige Krankheitstage waren vorausgegangen, Freunde und Verwandte konnten ihn begleiten. Sein Leben als Arzt war geprägt von der Suche nach einer Verbindung zwischen dem, was die Naturwissenschaften zur Medizin beitragen

können und den erweiterten Gesichtspunkten, die eine anthroposophische Medizin mit ihrem spirituellen Menschenbild erfordert.

Wolfgang Knipping kam in der schweren Zeit des Zweiten Weltkrieges zur Welt. Seine Mutter, Stenotypistin von Beruf, starb zwei Wochen nach seiner Geburt an Kindbettfieber. Der Vater, Oberleutnant zur See der Reserve, war U-Boot-Kommandant auf U 1271. So wuchs er zunächst mit seinem zwei Jahre älteren Bruder Dietrich bei seiner Großmutter väterlicherseits in Österreich auf. Nach einer Zeit in Kiel bei der anderen Großmutter brachte der Vater die Kinder wieder zu seiner Mutter und seinen Geschwistern nach Sulzburg und Burg bei Kirchzarten. Tante Renate Knipping arbeitete in Buchenbach. Wolfgang kam in die Freiburger Waldorfschule. Als er im 9. Lebensjahr stand, wanderte der Vater nach Chile aus. Im Jahre 1956 wurde der Onkel Wolfgang nach München versetzt und sie zogen alle dorthin. Mit den vier Kindern des Onkels kamen auch Wolfgang und sein Bruder an die Waldorfschule in München Schwabing und blieben dort bis zum Abitur.

Die nie gekannte Mutter, der ferne Vater, sie mögen eine tiefe Sehnsucht in der Seele Wolfgangs geweckt haben. Die Suche nach Sinn, nach Verantwortung, aber auch Schutz und Geborgenheit nahm er mit ins Leben. Auch eine frühe intellektuelle Wachheit und Distanz zeigte sich an dem Schüler. Der Knabe streifte durch die frischgrünen Buchenwälder, fuhr Ski, überquerte mit einem Freund die Alpen und las Romane. An die Konfirmationszeit mit Irene Johannson und die Unternehmungen im Rahmen der Christengemeinschaft erinnerte er sich gerne. Ein bedeutendes Vorbild mit großem Einfluss bis zur späteren Berufswahl war die anthroposophische Ärztin Johanna Paede (21. 10. 1914 bis 18. 4. 2004), die ihre Praxis in Riederau am Ammersee hatte und bei der Tante Renate Heileurythmistin war. »Ganz ohne Allopathie« heilte Johanna Paede den Zwölfjährigen von Kinderlähmung. Sie brachte auch in ihrem Umkreis die Bauern zur Umstellung auf Demeterlandbau und gründete die Waldorfschule, die später nach Landsberg/Lech umsiedelte, indem sie intensiv mit den Lehrern arbeitete.

Nach der Schule studierte Wolfgang Knipping in Freiburg und danach in München Medizin. Eine Lebensfreundschaft verband ihn aus frühen Studienzeiten mit Norbert Kirchmann, mit dem er gemeinsam lernte, und dessen Frau Edith. Sie bewegten philosophische, ärztliche und psychiatrische Fragen. In München begegnete er auch den Medizinstudenten Godhard und Friedwart Husemann. Sie lasen zusammen »Grundlegendes für die Erweiterung der Heilkunst« von Rudolf Steiner und machten Eurythmie. 1969 legte er in München das Staatsexamen ab. Mit der Doktorarbeit ging Wolfgang Knipping zunächst in die psychiatrische Richtung (MPI für Psychiatrie München und Universitäts-Nervenklinik Tübingen). Die nächsten Stationen zeugen von der Beschäftigung mit der anthroposophischen Medizin – forschend am Carus-Institut in Pforzheim und am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke, wo er beim ersten Kursangebot als Dozent für die Medizinstudenten (noch vor der Gründung der Wittener Universität) seine spätere Frau Ursula Elisabeth Bühlmann (Uscha) kennen lernte. Sie heirateten 1978 und am 12. März 1980 kam Tochter Miriam zur Welt. Ihre Familie mit drei kleinen Enkeln war ihm eine große Freude. Gerhard Kienle, der ihn für die Gründung der Universität ausbilden wollte, schickte ihn nach Heidelberg zu Prof. Jacob (Sozial- und Arbeitsmedizin).

1982 begann Wolfgang Knipping sich jedoch durch Mitarbeit in einer Praxis in Esslingen auf die Niederlassung als Allgemeinarzt vorzubereiten. Bevor er sich endgültig selbständig machte, arbeitete er noch bei der Firma Helixor in Rosenfeld mit. Er kaufte ein Haus in Frommern, das nach der Renovierung auch die eigene Praxis beherbergte. Neben der Arzttätigkeit half er die Freie Waldorfschule Balingen zu gründen und war dort eine Zeit lang Schularzt. Als Arzt war Wolfgang Knipping immer sehr offen für alternative Heilmethoden und begegnete Heilpraktikern mit gebührender Achtung. So konnte auch die Heilerin Helga Rabethge seine plötzlich auftretenden Herzstillstände kurieren. In dieser Zeit kam es zur Trennung von seiner ersten Frau. Zwei Verkehrsunfälle waren Einschnitte, die zu denken gaben. Während einer zweiten kürzeren, wenig glücklichen Ehe erlitt er einen Herzinfarkt, der wieder eine Zäsur forderte. Die beiden angedachten Bücher »Die Liebe zerstört die Ehe und die Ehe zerstört die Liebe« und »Aus dem Leben eines Landarztes« blieben ungeschrieben.

Von seinen Patienten wurde Wolfgang Knipping geachtet und geliebt. Er war ihnen ein verlässlicher Arzt, voller Verantwortung. Er nahm sich viel Zeit für sie und hatte die Gabe, im Gespräch durch entscheidende Fragen oder neue Gesichtspunkte zu helfen. So hat er gerade Menschen in seelischer Not lebenslang begleitet und sich für sie eingesetzt. Da er seiner eigenen Schwächen bewußt war, konnte er bei anderen Menschen deutlich sehen, was vorlag und dies gelegentlich scharf aussprechen. Seine Ironie war bekannt und gefürchtet. Er verfolgte das Ideal des unabhängigen, von Zwängen befreiten Menschen, der sich selbstlos für das Notwendige zur Verfügung stellen möchte. So lebte er es seinen Patienten, seinem Umkreis vor.

Alles Wechselvolle und neu Ergriffene in diesem Leben zeigt einen Menschen, der nie aufgehört hat, auf der Suche zu sein. In gewisser Weise konnte die Sehnsucht, sich wirklich zu verbinden und wirklich »anzukommen« erst gestillt werden, als er nach Aufgabe seiner Praxis im Jahre 2001 nach neuen Ufern in wärmeren Gefilden aufbrach. Nach Versuchen in Rumänien mit Edith Kirchmann, ging er mit seiner dritten Ehefrau Doris nach Südamerika, suchte eine Aufgabe auf dem Kontinent seines Vaters. Bei der Sondierung verschiedener Orte in Brasilien fiel die Entscheidung für eine soziale und kulturelle Arbeit im armen, von Landflucht geprägten

Landesinneren Bahias. Ein Dank an die eigene Schulzeit, aber vor allem auch an die Impulse von Johanna Paede leuchten auf. Für den Aufbau von Waldorf-Kindergarten und Schule in Várzea da Roça im Hinterland von Salvador da Bahia setzte er seine ganze Lebenserfahrung ein. Er wurde Künstler, Planer, Bauherr, legte selbst praktisch Hand an und war väterlich geliebter Schulgründer. Einfühlsam und umsichtig stand ihm Doris zur Seite, die ihm in der Fremde Schutz, seelische Wärme und Heimat geben und mit der er eine Partnerschaft nach seinen Vorstellungen leben konnte. Tatkräftig und liebevoll begleitete sie ihn in allen Vorhaben, auf allen Wegen der Aufbauarbeit, aber auch auf dem letzten Weg der Krankheit, der ihn noch einmal zurück nach Öschelbronn und zu Helga Rabethge führte. Doris trägt nun die Arbeit in Brasilien mit all den treuen Mitarbeitern in seinem Sinne weiter. Wir sind uns seiner Hilfe aus der geistigen Welt gewiss. In der wundervollen Abendstimmung auf dem Schulgrundstück ist Wolfgangs Leichtigkeit zum Greifen nah.

Angelika Fried

Ursula-Ingrid Gillert

22. 4. 1927 – 20. 5. 2013

Künstlerin Pädagogin Partnerin Mutter



»Ich wusste gar nicht, dass Frau Gillert so fantastisch Eurythmie machen kann« – sagte ein verblüffter Schüler nach der Aufführung *»Der Widder mit dem goldenen Vlies«* für die Rudolf-Steiner-Schule zu Michaeli 1984. Es war ein Gastspiel der Eurythmie Bühne München unter der Leitung von Friedhelm Gillert.

Über siebzehn Jahre unterrichtete Ursula-Ingrid Gillert an der Rudolf-Steiner-Schule München Schwabing in allen Altersstufen die Kunst der Eurythmie. Gleichzeitig bildete sie mit Friedhelm Gillert an der Eurythmie Schule München Eurythmie-Studenten aus.

Dort war sie in meinen Ausbildungsjahren von 1976–1980 meine Meisterin. Anschließend wurde ich zunächst als Studentin in die Eurythmie Bühne München aufgenommen und erlebte Ursula-Ingrid Gillert als Bühnenkünstlerin und Partnerin ihres genialen Mannes, den sie auch in allen äußeren Bereichen mit ganzer Kraft unterstützte, in den verschiedenen Inszenierungen und bei Gastspielen im In- und Ausland. Im persönlichen Umgang wirkte Ursula-Ingrid Gillert eher bescheiden und zurückgenommen, doch auf der Bühne und in der gestalterischen Arbeit zeigten sich auch die Leidenschaftlichkeit und das Feuer ihres Wesens im musikalischen und sprachlichen Bewegen. Wer sie etwa als *»Sorge«* in der Faust-Inszenierung von Wilfried Hammacher und Friedhelm Gillert erlebt hat, wird ihre souveräne, dramatische Ausdruckskraft nie vergessen.

Mit meiner Bühnenausbildung begann auch meine Lehrtätigkeit als Eurythmistin in der Rudolf-Steiner-Schule Schwabing. Hier zeigte sich in der

Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen die pädagogische Meisterschaft Ursula-Ingrid Gillerts: »*Als sie unsere 11. Klasse übernahm, war das die Rettung*« – so der ehemalige Schüler und jetzige Pfarrer der Christengemeinschaft Thomas Fetscher. Auch bei den Schülerdarbietungen auf der Bühne wurde ihre pädagogische Begabung offenbar. Unterrichtend hat sie vor allem durch anregende Worte zur selbstständigen Bewegung geführt. Immer war sie gut vorbereitet und ihr tiefes Interesse an dem Schulganzen und ihre feine Wahrnehmung aller Schüler artikulierten sich in der engagierten Teilnahme an den Lehrerkonferenzen. Unsere Töchter waren Schülerinnen der Schwabinger Schule. Michaela Bocka (Gillert) und Phoebe Matthes sind Eurythmistinnen geworden.

Ein ganz eigenes Anliegen Ursula-Ingrid Gillerts war die alljährliche Einstudierung der Oberuferer Weihnachtsspiele mit den Eurythmie-Studenten und Kollegen. Regelmäßig wurden an Weihnachten das Paradeis- und Christgeburtspiel aufgeführt; gelegentlich auch das Dreikönigsspiel.

Ursula-Ingrid Gillert wurde als erstes Kind von Johanna Götte und Fritz Götte, dem damaligen Leiter der Weleda, geboren. Musik und Eurythmie spielten schon in der Vorschulzeit eine große Rolle, »*aber sehr bald wurden sie vom heraufziehenden Nationalsozialismus überschattet [...] 1938 wurde die Waldorfschule geschlossen [...] all das lastete schwer auf meiner Kinderseele. Meine Mutter beschloss, mit beiden Kindern nach Dresden zu gehen, wo es noch eine Rudolf-Steiner-Schule gab. Im September 1938 begann für mich der Himmel der Schulzeit. 1939 begann der Krieg*«. (U. I. Gillert)

Der Vater trennte sich von der Familie »*ich dachte, ich könnte nie mehr glücklich werden [...] 1941 wurde die Schule verboten und auch die Christengemeinschaft [...] wieder schien alles ausweglos*«. (U. I. Gillert)

Das Musizieren mit der Geige, dem Klavier und dem Gesang trug die mit dem absoluten Gehör begabte Schülerin durch die weitere Schulzeit.

»*Wir übersiedelten nach Stuttgart und erlebten dort die schrecklichen Luftangriffe. Am 21. April 1945 war der Krieg zu Ende [...] jetzt durften wir alles sagen, was wir dachten und alles tun. Das äußere Leben war schwierig, aber das innere blühte [...] ich hatte gerade [...] meinen 18. Geburtstag! Von nun an ging die Arbeit mit der Anthroposophie mit einem riesen Crescendo los. Nach dem Abitur ging ich dann in die Eurythmie-Ausbildung zu Else Klink und weiter nach Dornach zu Marie Savitch an die Bühne [...] 1958 heirate-*

te ich Friedhelm Gillert. Auch er kam bald nach Dornach und begann das Eurythmiestudium bei Lea van der Pals. Nach acht Jahren Dornach gingen wir nach Florenz, wohin Friedhelm Gillert von Maestro Lupi [...] gebeten war. Es folgten acht glückliche Jahre im Paradies Florenz, eingebettet in Kunst, aber getrübt durch unheimliche finanzielle Nöte. 1960 wurde unser Sohn Alexander und 1964 unsere Tochter Michaela geboren. 1966 gingen wir zurück nach Deutschland [...] wo unsere begonnene Eurythmieausbildungsarbeit als Eurythmie Schule – und Eurythmie Bühne München weiterging [...] aus Geldmangel arbeitete ich während siebzehn Jahren an der Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing als Eurythmielehrerin [...], was mir sehr viel Freude machte; außerdem als Dozentin an der Ausbildungsstätte und an der Bühne [...] Jahre durften wir voller Schaffenskraft [...] wirken, bis mein Mann nach zwanzigjähriger gemeinsamer künstlerischer Arbeit erkrankte und 1996 unerwartet starb. Da gab es viel Dunkles zu überwinden in den folgenden Jahren, äußeren Unbillen, aber auch viel menschlich Dunkles. Ich führte die Arbeit nach dem Ausscheiden meines Mannes zunächst in der Schulleitung weiter [...], unterstützt von Benedikta Schradi. 1997 gab ich die Verantwortung an sie ab [...] stets haben mich die Musik und die Eurythmie am Leben erhalten. Beide selbstverständlich innigst mit der Anthroposophie verbunden [...] ich ging immer allein, und überhaupt war und ist mein Leben sehr allein, aber ich glaube, das ist richtig, obwohl es manchmal schwer ist [...] ich jedoch stehe mit ungebrochener Begeisterung in der Arbeit mit und für die eurythmische Kunst.» (aus den persönlichen Aufzeichnungen U.I. Gillerts in den Jahren 1997–98)

Den inneren Reichtum und die Opferkraft dieser starken Persönlichkeit erfuhren wir in der Anthroposophischen Gesellschaft München durch ihre späten Umsetzungen von Anton Bruckners »Erinnerung«. In erfüllten reduzierten Gebärden sammelte sich hohe Alterskunst, jenseits von einem Bewegungsgenre. Bis 2011 lebte U.I. Gillert bei der Familie ihrer Tochter in Prien, veranstaltete Märchenaufführungen mit einer freien Gruppe ehemaliger Studenten und unterrichtete in Laienkursen und Einzelstunden. Nach gesundheitlichen Einbrüchen war es ihr Wunsch, in das Alten- und Pflegeheim Marthashofen in Grafrath zu ziehen, wo auch Friedhelm Gillert bis zu seinem Tode gelebt hatte.

Am Pfingstmontag schlief sie in Marthashofen in den Mittagsstunden friedlich ein. Der Priester der Christengemeinschaft Dieter Hornemann aus Prien hat ihr dort den Segen und auf dem Friedhof in Prien das letzte irdische Geleit gegeben.

Das Leben von Ursula-Ingrid Gillert war unermüdliche konsequente Hingabe an die Arbeit. Wir Schüler verdanken unserer willenskräftigen Meisterin kostbare Impulse.

Das *tritonus ensemble münchen* widmete ihr die Aufführung

**Versuchung Aufbruch Rückkehr
des verlorenen Sohnes**

am 9. Oktober 2013 im Münchener Gasteig.

In dankbarer Verehrung, Aiga Matthes

Silvia Wendel

9.8.1959–8.6.2013



Liebe Freunde,
wir haben Ihnen mitzuteilen, dass Silvia Wendel am 8.6.2013 die Schwelle des Todes überschritten hat.

Silvia Wendel war vom 18.8.1992 bis 31.7.2007 als Lehrerin an unserer Schule tätig. Sie hat die Gründungsjahre der Waldorfschule Lörrach intensiv mit begleitet.

Silvia Wendel übernahm mit einer Kollegin den Aufbau des Eurythmie- und des Handarbeitsunterrichts. Außerdem unterrichtete sie das Fach Spielturnen für die Klassen 1 bis 3. Ab 2003 unterrichtete Silvia Wendel zusätzlich in den Oberstufenklassen das Fach Multimedia.

Das Fach Eurythmie unterrichtete Silvia Wendel in den Klassen 1 bis 12. Sie bereicherte regelmäßig die Quartalsfeiern und öffentlichen Präsentationen der Schule mit künstlerischen Beiträgen aus ihrem Unterricht. Auch war es ihr ein großes Anliegen mit den Kindern im Waldorfkindergarten Lörrach die Eurythmie zu pflegen.

Mit dem Ausbau unserer Schule, an dem Silvia Wendel wesentlichen Anteil hatte, übernahm sie mit der Etablierung der Oberstufe zusätzlich die Aufgaben einer Klassenbetreuerin. Stets waren Engagement und Hingabe deutlich sichtbar. Sie war damit eine wichtige Bezugsperson und Identifikationsfigur unserer Schule. Ihre ausgeprägte Fähigkeit zur sachlichen Diskussion und ihr Einfühlungsvermögen konnte sie auch im Rahmen ihrer

Tätigkeit als Mitglied im Vorstand unseres Schulvereins wie auch in ihrer Arbeit als Angehörige des Personalkreises positiv einbringen.

Am 8. 6. 2013 hat Silvia Wendel nach schwerer Krankheit die Erdenwelt hinter sich gelassen.

Mit Achtung und Dankbarkeit schauen wir auf ihr segensreiches Wirken an unserer Schule zurück.

*Das Lehrerkollegium und der Vorstand der
Freien Waldorfschule Lörrach*

Johannes Schmidt

15.9.1927 – 21.6.2013

Johannes Schmidt ist über 35 Jahre Klassenlehrer an unserer Tübinger Freien Waldorfschule gewesen und gehörte ab Januar 1952 zu den Persönlichkeiten, die unsere Schule maßgeblich mitgeprägt haben. Vom idealistischen Junglehrer, der sich mit hohem Einsatz in die erst sechs Jahre bestehende Schule einbrachte, wandelte er sich in den Jahren zum gestandenen Pädagogen, zum Vorbild gebenden und verehrten Grandseigneur für die nachfolgenden Klassenlehrer. Er liebte seinen Beruf mit den Kindern, er liebte die Musik, den Gesang und die Bücher, die ihm eine reiche und tiefgründige Welt erschlossen.

Geboren als einziges Kind anthroposophischer Eltern in Wuppertal – sein Vater war zuerst mit eigener Firma im Spitzenhandel, später im Buchhandel tätig; seine Mutter war Geigenlehrerin – genoss Johannes eine Erziehung, in der Musik und Bücherwelt zu geliebten und festen Bestandteilen seines Lebens wurden. Er sang mit seiner schönen Tenorstimme noch bis ins hohe Alter gerne, aus den Büchern sog er sich die Nahrung, die er für Geist und Seele brauchte. Da es in Wuppertal damals schon eine Christengemeinschaft gab, konnte er dort vieles an Religiösem mitnehmen. Sein Vater starb, als er noch ein Knabe war.

Während des Zweiten Weltkriegs wurde auch Wuppertal bombardiert, wobei sein Elternhaus als einziges in der Straße ganz stehen blieb. Johannes, damals 14-jährig, lief nach dem Angriff durch das Haus und löschte die Glutnester. Etwa zwei Jahre danach wurde er noch zur Flak eingezogen. Danach wollte er zur Marine gehen, um Schiffingenieur zu werden. Doch zuerst machte er nach dem Krieg sein Abitur.

Durch den Besuch einer Sommer-Jugendtagung der Christengemeinschaft erlebte Johannes Schmidt eine Wende. Es tauchten andere Fragen in

ihm auf in Bezug auf das, was Sinn für das Leben werden wollte. So kommt er mit dem Impuls Lehrer zu werden wieder. Er entschließt sich, an der Pädagogischen Hochschule zu studieren und schließt das Studium mit dem Referendariat ab. Dann meldet er sich 1950 in Stuttgart am Waldorf-Seminar an, um Klassenlehrer zu werden. Dort lernte er seine spätere Frau Dagmar Dönges (auch eine Wuppertalerin) kennen und lieben. Sie heirateten kurz bevor er vorzeitig im Januar 1952 nach Tübingen entsandt wird, um dort eine Klasse zu übernehmen.

Hier in Tübingen begann Johannes Schmidt gleich mit einer jener großen Nachkriegs-Klassen, die zwischen 45 und 52 Schüler hatten. Da ging vieles nur dank großer Begeisterung, Konsequenz und liebevoller Strenge; »er hat sein Herz in die Schule getragen«. Außer Hauptunterricht gab er Englisch, freien christlichen Religionsunterricht und ergriff, als die Schule 1979 in die jetzigen Gebäude umzog, nach entsprechender Schulung das Buchbinden.

Die frühen Jahre forderten ihn vielfältig: phasenweise führte er zwei Klassen mit versetztem Hauptunterricht, stieg bereits im 2. Jahr in die Vorstandsarbeit ein, leistete intensive Konferenzarbeit und ließ es sich nicht nehmen, stets an den Zweigabenden der Anthroposophischen Gesellschaft aktiv teilzunehmen, auch als seine beiden Töchter geboren worden waren.

Mit der Zeit wuchs Johannes Schmidt mit immer wieder neuen Klassen von der ersten in die achte Klasse. Daneben eröffneten sich ihm außer der Familie immer neue Arbeitsfelder: die Konferenzvorbereitung und -leitung, der Baukreis, als es in den 60er Jahren galt einen Festsaal sowie naturwissenschaftliche Räume zu schaffen. Als es ans Bauen ging, wies er oft morgens vor dem Schulbeginn die Handwerker an, was zu tun sei, denn der Bauleiter ließ des Öfteren auf sich warten... Das konnte Johannes Schmidt, weil die Baustelle eine Erweiterung auf demselben Gelände (der heutigen Musikschule) war. Wenn man sich die Vielfalt dieser Aufgaben vergegenwärtigt, wird klar, dass Johannes Schmidt über viele Jahre eine der tragenden Säulen unserer Schule gewesen ist. Dann erreichte eine Anfrage vom Seminar ihn, der unterdessen viele Erfahrungen gesammelt hatte, ob er für angehende Klassenlehrer nicht Didaktik-Kurse geben könne. Er

sagte zu und bekam dann das Fach Erdkunde in der Mittelstufe zugeteilt. Dafür vertiefte er sich in das bis dahin wenig geliebte Fach, das durch diese intensive Beschäftigung immer lebendiger für ihn wurde und zum Lieblingsfach avancierte.

Was bei einem so sangesfreudigen Lehrer Jahr für Jahr auch dazu gehörte, waren die Oberuferer Weihnachtspiele. Wie oft hat er da in jungen Jahren den Adam gespielt? Dann wohl auch den einen oder anderen Hirten, später den Josef oder »Godvoda«; und im Dreikönigspiel den roten König.

Als unsere Tübinger Schule 1977 begonnen hatte zweizügig zu werden und infolgedessen an neuem Ort auf einem der Tübinger Hügel neu bauen musste, weil am bisherigen keine Erweiterung mehr möglich war, baute Johannes Schmidt mit seiner damals dritten Klasse samt Eltern neben dem frisch für den Gartenbau gerichteten Gelände ein Backhäuschen. Es war die letzte einzügige Klasse hier, die er bis zur achten Klasse führte. In dieser Zeit unterrichtete er dann auch 11.- und 12.-Klässler unter dem Dach in Buchbinden.

Wer wie ich in dieser Zeit des Neubeginns ins Kollegium kam, konnte Johannes Schmidt zwischen den sehr temperamentvollen, auch cholesterischen Lehrern als einen Menschen des Ausgleichs und des Humors erleben, der jungen Kollegen (vor allem Klassenlehrern) mit seinem fundierten Wissen und Können ein guter Rater und Berater sowie Vorbild sein konnte, sei es methodisch, sei es mit seinen Zeugnissen. Diese handschriftlichen, ausführlichen Dokumente zeugten sowohl von seiner guten Beobachtungsgabe als auch von seinem hohen sprachlichen Niveau und seinem Anspruch, präzise die Entwicklungen und Fakten zu schildern. Das war auch in den Konferenzen zu erleben, egal wovon er gerade sprach.

Als ich dann in seine achte Klasse zum Üben für das Klassenspiel in seinen Unterricht kam, erlebte ich seine Liebe zur Sprache, zum Rezitieren und genauso zum Singen. Daneben wurde mir aber auch bewusst, dass er in so manchem seine Prinzipien hatte und daran festhielt. Schon in den letzten Jahren, die er in dieser Klasse unterrichtete, begann Johannes Schmidt damit zu kämpfen, dass Herz und Hüften ihm das Leben schwerer machten, weshalb er ein paar Mal für operative Eingriffe für einige Zeit vertreten

werden musste. Er hat es aber geschafft, sich so zu erholen, dass er noch einmal eine Klassenführung begann und die Kinder dann nach der vierten Klasse (Ende Juli 1987) in andere Hände übergab.

Da er im Ruhestand nicht untätig sein konnte und wollte, steckte er über fast zwanzig Jahre seine Kraft in die Zweigarbeit der Anthroposophischen Gesellschaft. Gesundheitlich hatte er zunehmend nun auch mit dem nachlassenden Augenlicht zu ringen. Er schien das aber mit Gelassenheit und Humor zu tragen. 2007 erlitt er einen Schlaganfall, von dem er sich zwar erholte, aber es für angemessen hielt, nun mit seiner Frau in die Nähe seiner Tochter, ins Johanneshaus nach Öschelbronn zu ziehen, zu dem auch eine Klinik gehört. In den Frühlingsmonaten dieses Jahres wurde für ihn spürbar, dass die alten Bypässe am Herzen ihren Dienst immer weniger leisteten, weshalb er sich in die Klinik begab. Als sich seine Kräfte dem Ende zuneigten, wurde Johannes Schmidt in seine Wohnung zurückverlegt, wo er in der Nacht vom 21. Juni 2013, der kürzesten Nacht des Jahres, sein Wesen der Sonne zuwendend verstarb.

Magda Sommer

Helmut Neuffer

27. 5. 1923 – 30. 6. 2013



Helmut Neuffers Lebensweg führte von Sonntag (* 27. Mai 1923) zu Sonntag († 30. Juni 2013) und umspannte mit seinen 90 Erden-Jahren $7\frac{1}{2}$ Jupiterumläufe oder fast 3 Saturnumläufe bzw. 5 Mondknotendurchgänge. Bei seiner Geburt beherrschten Jupiter und Saturn den Abendhimmel, zum Todeszeitpunkt in der

beginnenden Morgendämmerung ging soeben Saturn unter und Jupiter erhob sich unsichtbar in die Himmelshelligkeit, als er gerade noch vor der Sonne aufstieg.

Mutter und Vater stammten aus Handwerkerfamilien und beide Eltern waren in Stuttgarter Einrichtungen der Dreigliederungsbewegung tätig (»Der kommende Tag« und »Bund für Dreigliederung«). Diese Impulse für eine Neugestaltung des sozialen Lebens wurden in Helmut's Geburtsjahr jäh von der Weltwirtschaftskrise zerbrochen und die Eltern mussten eine andere Arbeit suchen mit dadurch erzwungenen Ortswechseln.

Ein weiterer Umzug ermöglichte dann doch die Einschulung an der Waldorfschule Uhlandshöhe in die Klasse von Bettina Mellinger, die ihm den Zeugnisspruch gab: »Lass mich Sonnenschein vielen Menschen sein, dass ein Segen walte, wo ich geh und steh« – eine Sonnen-Signatur für ein reiches, fruchtbares Wirken. Die Tafelbilder von Max Wolffhügel erlebt der Schüler als seelenwärmende Einblicke in geistig-lebendige Wahrheiten. Im Latein-Unterricht beeindruckt ihn die menschliche Größe des bescheidenen Wortes vom menschlichen Irren: »errare humanum est«.

Doch die soziale Umwelt steht dazu in offenkundigem Widerspruch und stellt den Heranwachsenden in das Spannungsfeld seiner Zeit. Waren es zunächst einander auf der Straße bekämpfende revolutionäre Rotten, so waren es später die »geordneten« braunen Gruppen, die Jagd auf Andersdenkende machen. Helmut Neuffer erinnert sich, wie er anlässlich einer Nazi-Parade aus nächster Nähe sah, dass »die wasserklaren Augen Hitlers starr in eine kalte, weltfremde Ferne blicken« und er überall dem Wort »Der Führer irrt nie« begegnete.

Die Unmenschlichkeit des »erneuerten« Deutschen Reiches offenbart sich für Helmut in der Diskriminierung der geschätzten Familie Lehrs, die nun als Ausgegrenzte den Judenstern tragen muss. Halt findet der Jugendliche im Elternhaus und in der Christengemeinschaft, seine geliebte Waldorfschule wird geschlossen. Er muss auf die Oberschule wechseln, wo er auf nationalsozialistisch gesinnte oder angepasste Lehrer trifft und deswegen nur noch weg will. Der Vater findet eine Lehrstelle und Helmut zieht bereitwillig den »blauen Anton« an, um Installateur zu werden. Der Bürgersohn lernt die Welt der meist kommunistisch gesinnten Arbeiter und deren raue, aber doch ehrlich-herzliche Umgangsformen kennen. Der Lehrling bewährt sich so gut, dass er nach erfolgreicher Gesellenprüfung in die Techniker-Ausbildung aufgenommen wird und, jedenfalls zunächst, vor der Einberufung als Soldat im eben begonnenen 2. Weltkrieg geschützt ist.

Doch er spürt übermächtig, wie die Zeit zu Entscheidungen hinführen wird, in der noch so gut gemeinte gewöhnlich-bürgerliche Moralerziehung keine Hilfe mehr ist, um die Grenze zu setzen zwischen Gut und Böse, oder Richtig und Falsch; jeder Mensch wird mit seinem ICH selbst in seiner Standfestigkeit gefordert sein. Er findet in einem verborgenen anthroposophischen Jugendkreis Gleichgesinnte, mit denen er die für sie wichtigen Fragen der Geisteswissenschaft und einer goetheanistischen Naturwissenschaft bearbeitet. Dort kann er auch Steigbild-Versuche (nach Kolisko) wahrnehmen, die 1941 im Hause Burkhard anlässlich der großen Konjunktion Jupiter-Saturn durchgeführt werden – »ein Erlebnis mit nachhaltiger Wirkung«, erinnert er sich später.

1942 erreichte ihn dann die Einberufung, zunächst zur Ausbildung zum Funker in Ulm, während derer das heimliche abendliche Klavierspiel im

Kasino etwas Seelennahrung geben konnte. Mit der gebotenen Schläue entging er immer wieder dem grauen Kommissleben, um die Schätze der alten Reichs- und Kunsthandwerkerstadt Ulm, voran das erhebende Münster, zu besuchen.

Doch dann muss er mit in den Russlandfeldzug, um sich vor Stalingrad in Erdlöchern einzubuddeln. Dem sicheren Erstickungstod im Bunker entrissen, entkommt er der Einkesselung mit dem letzten Zug auf dem Kohlentender in ein rückwärtiges Lazarett. Die mangelnde Versorgung bei den folgenden planlosen Rückzügen zwingt zur eigenständigen Quartier- und Nahrungssuche. Mit den hässlichen Bildern dieses schrecklichen Vernichtungskrieges konfrontiert, erlebt Helmut Neuffer als völligen Gegensatz die tiefe menschliche Barmherzigkeit und unbedingte Brüderlichkeit der »feindlichen« russischen Bauern. Diese teilen trotz der eigenen Armut ihr geringes Essen mit den versprengten Söhnen des anderen Volkes, als wären es ihre eigenen.

Bei einem erneuten Rückzug wird er durch einen Überraschungsangriff am Fußgelenk verletzt und gibt bei dieser Gelegenheit seinen (im gesamten Krieg!) einzigen Feindschuss blindlings in die Dunkelheit ab.

Nach seiner Genesung empfand er als glückliche Fügung, dass er zum Sanitäter ausgebildet und daher nicht mehr zu direkten kriegerischen Handlungen eingesetzt wurde. Vor allem unterstand er nicht mehr der Wehrmacht, sondern – zumindest theoretisch – der Genfer Konvention des Roten Kreuzes. Im Lazarett Calw (Schwarzwald) bekam er sogar eine kleine, aber eigene Schlafkammer, in der er abends alleine sein konnte. Inmitten des Zusammenbruches der deutschen und europäischen Kultur schuf sich der 21-Jährige einen Schutzraum, in dem er die über seinen Vater vermittelten Vorträge Rudolf Steiners studierte. Dies empfand er nicht als innere Emigration, sondern als Grundsteinlegung zum bald kommenden Neuaufbau. Der Zeitpunkt stand unmittelbar bevor, ebenso die einrückende französische Besatzung, der Helmut Neuffer das Lazarett mit einer weißen Fahne übergab.

Helmut Neuffer notierte in seinen Erinnerungen seine damalige Lebensfrage mit den Worten: »*Was muss ich jetzt tun, damit solche Geschehnisse nicht mehr möglich werden?*« Installateurs-Arbeit wird zwar jetzt dringend gebraucht, doch »*das Übel kann nur von der Wurzel angepackt werden,*

durch Erziehung der jungen Menschenseelen aus einer erneuerten Geistesart heraus«, sagte er sich. Schon im Juni 1945 stand er als »Laienlehrkraft« ohne Ausbildung vor den Kindern der 1. und 2. Klasse. Die vom Krieg kaum beschädigte Verwaltung begann alsbald wieder alles zu reglementieren, meist mit denselben »alten« Leuten, die kurz zuvor noch die verheerende Weltanschauung der Nazis befolgt oder gar aktiv unterstützt hatten. So wurde Helmut Neuffer ein Schulhelfer-Examen verordnet, das er erfolgreich ablegte.

Doch als im ausgebombten Stuttgart die Waldorfschule wieder begann und gleichzeitig ein Lehrerseminar eröffnete, wandte sich sein Blick nach dort. Im Zug nach Stuttgart traf er einen Reisegefährten namens Karl E. A. Stockmeyer, der ihm Mut machte und gleichzeitig auf die beabsichtigte Schulgründung in Ulm aufmerksam machte. So bestärkt, sprach Helmut Neuffer bei Dr. Erich Gabert vor – und wurde gegen seine Erwartung in das eben erst eingerichtete Proseminar aufgenommen! Alle »Urgesteine« und Koryphäen der Waldorfschule und Anthroposophie waren hier am Quellort der von Helmut Neuffer gesuchten neuen Pädagogik als Vorbild und Lehrer: Ahr, von Baravalle, Bindel, Bock, Bühler, Ege, Gabert, Hahn, Hebing, Hessenbruch, Kipp, Porzelt, Rau, Rebmann, Schüle, Schwesb, Stockmeyer, Treichler, Weißert, Witzenmann u. a.

Die äußeren Widrigkeiten wie Geld-, Wohnungs- und Nahrungsmangel blieben zwar tägliche Sorge, konnten aber das Wachsen und Reifen auf geistigem Gebiet nicht hindern. Nach zweijähriger Seminarausbildung war im April 1947 sogar eine behördliche Anerkennung möglich mit dem Titel »Abiturloser, staatlich geprüfter Waldorflehrer«!

Die von den rauen Nagelschuhen des Naziterrors zertretenen Waldorfschulen waren nicht erstorben, sondern wuchsen stattdessen wie zerstreute Samen an viel mehr Orten neu auf, dreimal so viele, wie vor dem Krieg geschlossen worden waren! So fehlten überall Lehrer für die vielen Kinder, deren Eltern eine neue Erziehung suchten. Auch der eben geprüfte Junglehrer wurde gleich an der Hand genommen vom angereisten Dr. Spiegel mit den Worten: »*Sie kommen jetzt mit nach Ulm!*« und wurde dort vor die 56 Kinder der 6. Klasse gestellt, die er zur 8. Klasse hoch führte. Mit der vollbrachten Leistung habe er die Ulmer Schule gerettet, wurde ihm danach versichert, was ihm aber zu viel der Ehre erschien.

Darauf konnte er ein Jahr an der Heimschule von Rudolf Kutzli im Waadtland verbringen und seine Französischkenntnisse aufbessern. Von dort zurück brachte er seine künftige Frau Eva-Maria Vetter als Eurythmistin an die Ulmer Schule mit. Die junge Familie wurde mit den zwei Töchtern Solvejg und Ilona gesegnet.

Die vierzig Jahre, die Helmut Neuffer als Klassenlehrer in Ulm wirkte, könnten alleine schon mit sorglos unbehelligtem Unterrichten ausreichend erfüllt gewesen sein. Doch da gab es auch erhebliche Turbulenzen und aufregende Zeiten zu bestehen bis hin zu existenzbedrohenden Schulkrisen, in all denen er sich als belastbare und beständige Kraft zu bewähren hatte. Mit aufrecht stehender Gestalt leistete er grundlegende Konferenzbeiträge und Vorträge, mit klarem Rechtsbewusstsein ordnete er Grundfragen in Verwaltungsrat und Schulführung, wie ein römischer Rhetor entwickelte er die Gedankenfolge in seinen – von Schülern und Lehrern immer gespannt erwarteten – Schulansprachen hin zu einem stets überraschenden Abschluss-Bonmot.

Das einzige Wort, das einigermaßen treffend Helmut Neuffers Haltung, Charakter und Handlungsweise wiedergeben könnte, sei »akkurat«, so bestätigten alle Kollegen gleichlautend. Das Bild, das ihn am ehesten zu schildern vermag, ist das des »Roten Königs« im Dreikönigspiel, den er über viele Jahre hinweg in völliger Übereinstimmung mit seinem Wesen verkörperte: *»Ich will mich um die Ehre gar nichts wenden, in Gottes Namen geh ich vor«*, um dann mit klarer Stimme das »Psalite« wie in einer Kirchenhalle aufsteigen zu lassen. Und genau diese innere Größe, lautere Wahrhaftigkeit und akkurate Form befähigten ihn zu Befriedung und Ordnung der sachlichen und sozialen Konflikte in der Schule.

Das fruchtbare Arbeitsleben korrespondierte mit dem Wirken anderer Kollegen, von denen einige durch ihre Veröffentlichungen über Ulm hinaus strahlten: z. B. Hermann Bauer (Über die lemniskatische Planetenbewegung), Friedrich Häußler (Das Formgeheimnis Michelangelos), Margit Jünemann und Fritz Weitmann (Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule), Gottfried Richter (Ideen zur Kunstgeschichte, Romanisches Burgund, Chartres, Faust), Lothar Vogel (Der dreigliedrige Mensch, Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus); er

selbst trug den Sammelband »Zum Unterricht des Klassenlehrers« als wertvolle Hilfe für Waldorflehrer bei.

In zahlreichen Vorträgen und Seminaren vermittelte er seinen dankbaren Hörern anthroposophisch vertiefte Einblicke in die Mysteriengeschichte (v. a. Griechenland, Palästina, Irland), die er mit seinen eigenen Reiseindrücken bildhaft bereichern konnte. Neben Geologie und Urgeschichte im Ulmer Raum erarbeitete er Rudolf Steiners Angaben zur Astronomie und vermittelte sie seinen Hörern an vielen Orten, ebenso Keplers Deutung einer großen Konjunktion Jupiter-Saturn als »Stern von Bethlehem«. Im Ulmer Zweig der Anthroposophischen Gesellschaft blieb er währenddessen immer eine tragende Kraft mit sicher fundierten Beiträgen zur Geisteswissenschaft, aber auch mit ordnender Arbeit in der Leitung des Zweiges.

Mit den von ihm geführten Klassen unternahm er am Ende stets einen Schüleraustausch (Niederlande, Elsass), was in der damaligen Nachkriegszeit bei den von den Untaten der Deutschen betroffenen Nachbarn schwer zu vermitteln war. Für die aufgenommenen Schüler beider Seiten erweiterte dies die Blicke, in die Seelen der Jugend legte er damit Grundsteine eines neuen Europa.

Für die Waldorfschulbewegung wirkte er mit jährlich mehreren pädagogischen Vorträgen und Kursen in Ulm und Umgebung, dazu an Orten künftiger Schulgründungen, die er z.T. mit vorbereitete oder begleitete (Ravensburg und Biberach). Der Gründung der zweiten Ulmer Waldorfschule (am Illerblick) verhalf er 1988 zum Durchbruch, indem er als Garant und Mentor gegenüber dem Bund der Waldorfschulen und dem Kollegium der ersten Schule sein Gewicht in die Waagschale warf und nach seiner Pensionierung als Starthilfe noch für ein Jahr die allererste Klasse selbst führte. Mit Lehrerkursen und Hilfen bei den Aufnahmegesprächen unterstützte er die Schulgründungen in Bielsko-Biala (bei Krakau, das ihn schon während des Krieges tief beeindruckte) und Prag. Zu seiner Freude blieb der Kontakt zu Bielsko tragfähig erhalten durch weitere Kurse von Ulmer Lehrern und Gegenbesuchen von Studenten aus Polen zu Hospitationen in Ulm.

Zunehmende gesundheitliche Beeinträchtigungen veranlassten ihn 2009 gemeinsam mit seiner Frau zum Umzug ins »Haus Rengold« am Bodensee. Aus den Früchten seiner geistigen Betätigung bereitete er seinen Mitbewohnern regelmäßig zum Frühstückstisch ein belebendes Personenrätsel vor, geschmückt mit Anekdoten und überraschenden biografischen Details. Es gehört mit zum Lebensbild Helmut Neuffers, dass er noch vier Wochen vor seinem Tod an seinem 90. Geburtstag und – allen gesundheitlichen Widrigkeiten trotzend – in gewohnt aufrechter Haltung stehend den Gästen aus seinem Leben berichtete, mit voller Stimme in blendender Rhetorik und mit feinem Humor gewürzt. Dabei schaute er weniger auf seine eigenen Leistungen, sondern auf das, was er anderen Menschen verdankte, die ihm sein eigenes Wirken ermöglichten und so zum Gelingen seiner Biografie beitrugen. Und genau dies empfanden die Kollegen beim gemeinsamen Totengedenken in der Ulmer Schule dann gegenüber Helmut Neuffer: *»Jeder von uns hat in tiefem Dank derer zu gedenken, die Flammen in ihm entzündet haben. Hätten wir sie vor uns, die uns zu Segen geworden sind, sie würden staunen über das, was aus ihrem Leben in unseres übergriff«* (Albert Schweitzer).

Sein mit dem Alter zunehmend wärmeres Interesse am Lebensweg anderer Menschen, bereichert mit gütiger Weisheit, wurde noch durch ein krönendes Zeichen besiegelt: Seine letzte Wohnstätte war im Hausabschnitt »Buche«, seine letzte Ruhestätte liegt unter einem Ahornbaum – die beiden den Planeten Saturn (verlässliche warme Beständigkeit) und Jupiter (lebensvolle klare Übersicht) zugeordneten Bäume sind ein sinnfälliges Bild seiner Lebenssignatur.

Adolf Fischer, Ulm

Charlotte Heinritz

† 10.7.2013

Am 10. Juli 2013 kurz nach Mitternacht ist unsere hochgeschätzte Kollegin und liebe Freundin Charlotte Heinritz nach einer schweren Krankheit verstorben.

Charlotte Heinritz hat den Lehrstuhl für qualitative empirische Sozialforschung an der Alanus Hochschule innegehabt und als stellvertretende Fachbereichsleiterin hat sie die Geschicke des Fachbereiches Bildungswissenschaft von Anfang an entscheidend und mit außerordentlichem Einsatz geprägt.

Ein zentrales Arbeitsanliegen von Charlotte Heinritz lag in der Biographieforschung. Durch zahlreiche einschlägige Veröffentlichungen und als Mitherausgeberin der Zeitschrift »BIOS« hat sie eine nationale und internationale Reputation. Sie hat den Bereich der qualitativen empirischen Sozialforschung mit einem besonderen methodischen Akzent in der »grounded theory« in Forschung und Lehre vertreten. Die von ihr mitentwickelten und geleiteten Studiengänge MA Pädagogik mit dem Schwerpunkt »Pädagogische Praxisforschung«, MEd Pädagogische Praxisforschung (in Kooperation mit dem Rudolf Steiner University College in Oslo) und auch der MA Heilpädagogik haben auf Grund ihrer einzigartigen methodisch verinnerlichten, forschenden Fragehaltung, durch ihre wissenschaftlich-substantielle Neugier und durch ihre feine, sokratische Dialogkultur das hochwertige Niveau erhalten, von dem inzwischen mehrere Studierendengenerationen dankbar profitieren. In den Studiengang BA Kindheitspädagogik hat sie ihre reiche Erfahrung als Biographieforscherin anschaulich, lebendig und immer wieder neue Sichtweisen eröffnend eingebracht. Auch in dem Studiengang Lehramt Kunst hat sie in ebenfalls biographisch orientierten, unvergesslichen Veranstaltungen wich-

tige Impulse für die Reflexion der künftigen Lehrerrolle der Studierenden gesetzt.

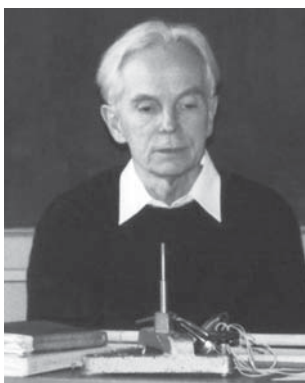
Charlotte Heinritz war eine begeisterte und begeisternde Dozentin. Sie hat gleichermaßen Esprit, intellektuelle Brillanz, menschliche Wärme, ihren wunderbaren Humor und ihre lebenszuversichtliche Heiterkeit, gepaart mit einem untrüglichen Forscherernst, in ihre Seminare und Forschungskolloquien eingebracht. Weit über das Maß ihrer Lehrverpflichtungen hinaus hat sich Charlotte Heinritz für die Belange der Studierenden eingesetzt und sie nicht nur fachlich, sondern vor allem menschlich und – das war ihr zentrales Lebensthema – biographisch unterstützt. Charlotte Heinritz hat in vielen nationalen und internationalen Forschungsprojekten mitgewirkt.

Ihre kollegiale, warmherzige, und humorvolle Art bildete einen Grundpfeiler in dem sozialen Klima des Fachbereiches Bildungswissenschaft und dessen Ausstrahlung in die Alanus Hochschule und darüber hinaus.

Jost Schieren

Heinz-Christian Ohlendorf

11. 6. 1936 – 18. 2. 2014



Heinz-Christian Ohlendorf war ein Mensch von hoher Empfindlichkeit. Er musste sich oft die wunden Fingerspitzen mit Pflaster umkleben, um die Welt überhaupt berühren zu können. Schlank und hager war er immer, aufmerksam und kritisch, scheu und sparsam mit Worten – und möglichst keine zu großen Worte! Immer die Verant-

wortung spürend dafür, dass die Worte genau zur Sache passen. Alles Leidenschaftliche gezähmt, das Fühlen möglichst geordnet oder sogar unterdrückt: ein klarer Denker, den selbst Manfred von Mackensen um Rat fragen mochte. Er war genau der richtige Mann, mit uns das Lehrerseminar in Kassel zu gründen, denn er mahnte immer wieder zu Mäßigung und Geduld. Er preschte nie vor, er führte die Pferde ruhig im Zügel.

Und die Richtung seines Strebens war klar: die Naturwissenschaften, besonders die Physik, durch Anthroposophie erweitern, vertiefen, für die Jugendseelen neu beleben; die Waldorfpädagogik mit besonnener Kraft und vollkommen unbeirrbar in die Kultur der Gegenwart einführen. Ungefähr 40 Jahre lang war er Oberstufenlehrer an der Freien Waldorfschule Kassel, hauptsächlich für die Fächer Physik und Mathematik. Mit der größten Ernsthaftigkeit widmete er sich dem Thema der Dreigliederung des Hauptunterrichts in Schluss, Urteil und Begriff, das eine so große Rolle spielt für die geistige Grundlegung unserer Kasseler Lehrerbildung. Er war ein Meister im Spiel auf dem Instrument dieser spirituellen Methodik; ich durfte das bei unserer letzten gemeinsamen Fortbildungsarbeit in Slowakien noch einmal miterleben, mit welcher fast religiösen Strenge er die Gedankenbewegungen und Urteilsbildungen der Kursteilnehmer leitete

und sie ihnen selbst zu Bewusstsein brachte. So hatte er es jahrzehntelang bei den Schülern in den Klassen geübt und gepflegt. Vor einiger Zeit aber ging ihm etwas gänzlich Neues auf, nämlich, dass die geistige Gestalt des Hauptunterrichts in Wirklichkeit dieselbe Viergliedrigkeit aufweist wie die Opferfeier und die Menschenweihehandlung, gemäß der zeitlosen Gestalt der heiligen Messe. Ja, der Nachtprozess gehört natürlich als viertes Glied dazu! Die Schüler kehren aus dem Schlaf in die Schule zurück und bringen aus der großen »Wandlung« der Nacht ihre Intuitionen mit in den Unterricht. Aus dieser Quelle möge sich speisen, was wir als Begriffsbildung im ersten Teil des neuen Hauptunterrichts zu vollziehen versuchen, wenn wir am Vortag ein kraftvolles Schluss-Erlebnis und eine klare, energische Urteilsbildung anzuregen in der Lage gewesen sind. Darüber hat er in den letzten Wochen seines Lebens noch einen kurzen eindrücklichen Aufsatz geschrieben, der auch in diesem Lehrerrundbrief abgedruckt ist. Das Unterrichten war ihm eine heilige Handlung. So hat er auch viele Jahre lang an den Sonntagshandlungen in der Schule mitgewirkt.

Bei diesem hohen Ethos konnte ihn seine große Empfindlichkeit aber auch einmal ins Stolpern bringen. Er reagierte hin und wieder auf gewisse Regungen von Schülern mit Ironie und löste damit bei manchen Angst und Antipathie aus.

Er war es, der mit absoluter Zuverlässigkeit die Elektrowerkstatt der Kasseler Schule jahrzehntelang betreute und damit dem für die Entwicklung der Waldorfpädagogik so bedeutenden Kasseler Impuls der integrierten beruflichen Bildung einen großen Dienst erwies. Er war auch ein Spieler, ein Bastler, ein Könnler in vielen Handfertigkeiten. Die Elektrizität war seine Lieblingsspielwiese, hier machte er originelle Erfindungen. Ein passionierter Physiker, den wohl die Phänomene des Lichtes und des Elektrischen am tiefsten interessierten. Das verband ihn in Freundschaft mit Georg Maier und in der täglichen Arbeit mit Manfred von Mackensen. Beide bewunderten seinen Einfallsreichtum und seine Präzision im Experimentieren. Durch zahllose Kurse am Lehrerseminar hat er vielen den Weg in einen künstlerischen Physikunterricht gewiesen.

Eines Tages 1975 wurde mir durch irgendeine Bemerkung seinerseits bewusst, dass er Russisch sprechen konnte. Ich reagierte stürmisch: dann fah-

ren wir zusammen nach Russland! Überraschenderweise kam der Ball genauso gezielt zurück: das machen wir. 1976 fuhren wir also in seinem russischen Lada Jiguli, den er sich neu gekauft hatte, ein paar tausend Kilometer durch die Sowjetunion. Es war ein Abenteuer voller russischer Absurditäten, mit sehr bewegenden Begegnungen, z.T. mit im Verborgenen wirkenden Anthroposophen. 1979 die zweite Reise, nicht weniger komisch und tragisch. Die Reisen haben in seinem Leben etwas freigelegt, was wie verschüttet auf dem Grund seines Lebens gelegen hatte: Er hatte in seiner späten Kindheit fünf Jahre lang mit seiner Familie in der sowjetischen Ukraine leben müssen, sprach also Russisch, aber es war ihm auf geheimnisvolle Weise nicht richtig bewusst oder bedeutungsvoll genug. Jetzt begann er die in ihm angelegte russische Kultur wiederzuentdecken, verbesserte sein Russisch, lernte Puschkin-Verse auswendig und gab samstags um sieben Uhr vor dem Hauptunterricht eine Russischstunde für die russophilen Laien unter uns. Gemeinsam setzten wir uns im Kollegium für die Einführung des Russischunterrichts an unserer Schule ein. Schließlich kam das Wunderjahr 1989 mit der Waldorfschul-Morgenröte im Osten, und schon bald waren wir, wieder gemeinsam, von Nicolai Petersen engagiert, in St. Petersburg, um eine Lehrerbildungsstätte mit aufzubauen. Damit begann eine 20jährige Periode intensiver regelmäßiger Arbeit in der wunderschönen, aber auch gequälten Riesenstadt und des leidvollen Miterlebens von Gründungen und Untergängen mehrerer Waldorfschulen. Auch an anderen Orten des europäischen Ostens war er unermüdlich tätig; bei den ukrainischen Waldorflehrern ist er als «nash Kristjan» unvergesslich, in der Slowakei hat er wesentlich daran mitgewirkt, Anthroposophie und Waldorfpädagogik in dem Land einzupflanzen.

Unbeirrbar ist er seinen Weg mit der anthroposophisch inspirierten Pädagogik gegangen, schwere Lasten tragend. Einst als Gymnasiast sollte er eine Jahresarbeit über einen Dichter verfassen; er wählte den mit dem kleinsten hinterlassenen Werk, um sich nicht zu überarbeiten. Er fand ein dünnes Bändchen von einem Dichter mit dem Namen Novalis, der schon in jungen Jahren gestorben war. Das war das Richtige für den mehr an Elektrotechnik und Physik als an Dichtung und Philosophie interessierten Jüngling. So gelangte er also, blind geführt, direkt an die Quelle der wahren geistigen Tiefenströmung des Deutschen Idealismus und damit stand

er vor dem Tore der Anthroposophie. Er ist eingetreten. Möge er nun einen guten Weg gehen.

Peter Guttenhöfer

**Rede anlässlich der Gedenkfeier für
Heinz-Christian Ohlendorf am 28. Februar 2014**

Zu diesem Gedenken an Heinz Christian Ohlendorf dachte ich etwas beitragen zu können aus der Perspektive eines ehemaligen Schülers und späteren Kollegen auf dem Unterrichtsgebiet der Physik. Ich suchte in meinen alten Schulunterlagen nach Hinweisen darauf, wann ich eigentlich Unterricht bei ihm hatte. Zu meiner Überraschung stellte ich fest, dass er gar nicht mein Physiklehrer war. Die einzige Beurteilung von seiner Hand fand ich im Zeugnis der 10. Klasse unter der Rubrik Kunstunterricht. Und nach längerem Suchen stieß ich tatsächlich auf ein Epochenheft zur Poetik, das vom Leben des Galilei handelt, von der Orestie des Aischylos und der Schachnovelle und das durchsetzt ist von knappen, treffsicheren, mit zartem Bleistiftstrich in der unverwechselbaren Ohlendorf-Schrift gesetzten Kommentaren. Ich erinnerte plötzlich seine Eigenart, beim Sprechen des Morgenspruchs die Hände nicht zu falten, sondern einfach unverschränkt vor uns zu stehen. Das fühlte sich irgendwie rebellisch an und stand doch im Kontrast zu seinem korrekten Auftritt im immer weißen Hemd mit Kragen über blauem Pullover. Dass sich in meinen Unterlagen eine von ihm korrigierte Physik-Abi-Klausur fand, ist eine andere Geschichte, auf die ich noch zurückkomme. Ich stellte jedenfalls fest: mit dem Beitrag zum Bild des Physiklehrers Heinz Christian Ohlendorf ist es komplizierter als ich dachte. Und dasselbe gilt für das Bild des Kollegen, denn auch Kollegen sind wir im engeren Sinne nie gewesen. Und das ist nun doch bemerkenswert und zu einem gewissen Grade rätselhaft. Denn – auf der anderen Seite muss ich gestehen, dass kein anderer Mensch in einem vergleichbaren Sinne maßgeblich gewesen ist dafür, dass ich mein Lebensthema, meinen Lebensweg gefunden habe.

Wer war er und wie hat er gewirkt, dass er diese entscheidende Rolle für mich spielen konnte? Dieser Frage bin ich in den letzten Tagen nach-

gegangen und ich hoffe, dass es nicht unangemessen ist, wenn ich im Folgenden berichte, zu welchem Bild ich gekommen bin.

Beginnen möchte ich mit einer Episode, die zeigt, dass wir doch gelegentlich so etwas wie Kollegen waren, Gelegenheitskollegen gewissermaßen, manchmal auch eher Leidensgenossen, wie z. B. im Sommer 1998, als wir mit Manfred von Mackensen und Georg Glöckler auf die große Waldorfllehrertagung nach Sao Paolo gefahren waren. Während Mackensen im sonnendurchfluteten Obergeschoss der Schule vor brechend vollem Saal seinen Chemiekurs zelebrierte und die Verwandlungsreihe des Goldprozesses zeigte, versuchten Ohlendorf und ich in einem feuchten, halbverdunkelten Kellerraum unter der Treppe fünf Südamerikanern, die noch schlechter Englisch sprachen als wir, den Unterschied zwischen Mithell und Eigenhell zu erklären.

Hier, wie bei vielen anderen Gelegenheiten, Tagungen, Fortbildungen, Sommerunis, bei denen wir gemeinsam auftraten, war ich als inzwischen diplomierter Physiker tatsächlich Schüler, denn ich lernte unendlich viel. Ich erinnere z. B., wie er im Kurs plötzlich einen Tischtennisball aus der Hosentasche zog und auf den Fingerspitzen der rechten Hand balancierte. Damit ging er im Raum umher, schweigend, konzentriert mal auf den Ball, mal auf die sich dem Ball zuwendende Umgebung blickend, minutenlang kommentarlos. Als gebildetem Physiker wurde mir schwarz vor Augen: Will er uns jetzt veralbern? Was soll das? Und zugleich konnte ich mich der ernstesten Gediegenheit seiner vollkommen sicheren und ruhigen, fast rituell ausgeführten Geste nicht entziehen. Ich folgte seinem aufmerksamen, liebevoll hingeebenen Blick, bis ich plötzlich bemerkte, auf welche Weise der Beleuchtungswechsel auf dem mattweißen Rund des Balles mit der vom Ball aus jeweils sichtbaren Umgebung zusammenhing. Ich sah gewissermaßen das Sehen selbst und erhielt mit den Worten »Helles wendet sich Hellem zu« meine optische Konfirmation. Solche Momente erlebte ich einige mit ihm. Wie sich der Schatten einer kleinen Holzperle in das dunkle Abbild der beleuchtenden Glühwendel verwandelt und sich schlagartig alle Begriffe verflüssigen, mit denen wir meinen, die Natur des Lichtes im Griff zu haben, diesen kleinen heilsamen Schock haben inzwischen hunderte meiner Studenten erlebt.

Und zugleich ließ er keinen Zweifel darüber aufkommen, dass die Prägung derjenigen Begriffe, die für die Entwicklung einer Optik des Sehens, einer Optik der Bilder tragend wurden, nicht ihm selbst, sondern den Großen gelungen war. Damit meinte er Manfred von Mackensen und Georg Maier. Ihnen verdanken wir die wesentlichen Grundzüge der für die Mittel- und Oberstufe der Waldorfschule entwickelten phänomenologischen Optik, die inzwischen von der nächsten Generation anfänglich in den Kontext der Universität getragen und dort weiter entwickelt wurde. Einige von diesen, namentlich Wilfried Sommer, gedenken heute Heinz-Christians in Dornach auf der Physikertagung, die er selbst jahrelang mitgeprägt hat. Seit kurzem gibt es an der Bergischen Universität Wuppertal das erste universitäre Labor für Phänomenologische Optik. Wenn Heinz-Christian noch Gelegenheit gehabt hätte, es zu besuchen, dann hätte er dort an der Wand dieses Bild gefunden. Es erinnert an einen Arbeitszusammenhang, der für das Wirksamwerden der Bildoptik Georg Maiers in den Kursen und Lehrerfortbildungen des Kassler Seminars von entscheidender Bedeutung war.

Die bisherige Betrachtung hat anfänglich die community, das geistige Arbeitsumfeld sichtbar werden lassen, in dem sich Heinz-Christian bewegte. Und es wird deutlich, dass dieses Umfeld den Ort seines täglichen Wirkens, die Schule, weit überragte. Seine Arbeit stand immer leise spürbar in Zusammenhang mit etwas, das größer und grundsätzlicher war. Sie war inspiriert von seinem Interesse an der bewusstseinsgeschichtlichen Situation der Gegenwart, an der Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens. Sie wurde befruchtet von seiner Vertiefung in die dem Pädagogen und dem Physiker gegebenen Forschungsaufträge Rudolf Steiners. Die Frage nach der Viergliedrigkeit des Hauptunterrichts in ihrer Beziehung zur Gestalt der Menschenweihehandlung hat ihn bis in die letzten Wochen beschäftigt. Durch diese Art der Arbeit stand er schließlich in einem weitreichenden Schicksalszusammenhang.

Ich möchte nun die Frage wagen, welcher sein Beitrag in diesem Zusammenhang war. Wie handelte er in diesem Zusammenhang, was war seine Handschrift? Heinz-Christian Ohlendorf war kein Vortragsredner, er war kein Publizist. Teile des Manuskripts über Modellfreie Optik von Macken-

sen und ein kleines Heft zur Fotometrie sind wahrscheinlich das einzige, was er zur Optik veröffentlicht hat. – Auf die Frage nach seinem Beitrag kann ich nur eine persönliche Antwort geben und das wird zugleich die Antwort auf die Frage sein, worin seine Bedeutung für meinen Weg lag.

Eines Tages erhielt Heinz-Christian Besuch von einem Studenten aus Freiburg. Es handelte sich um einen Waldorfschüler, der einige Semester Physik studiert hatte und dabei ins Schlingern geraten war. Irgendwie sah er nicht mehr so recht, wo ihn das alles hinführen sollte. Die Umstände ergaben, dass er sich darüber mit seiner Patentante austauschen konnte, einer sehr gebildeten älteren Dame, die sich als Russischübersetzerin einen Namen gemacht hatte. Swetlana Geier empfahl dem Studenten, den ihr gut bekannten Kassler Physiklehrer Ohlendorf aufzusuchen. Der könnte dazu etwas sagen. So kam es zu dem Besuch in Kassel. Was erlebte der Student in Kassel? Er wunderte sich. Zuerst wurde er in ein Gartenhaus geführt, wo er in einer winzigen Küche auf einer Eckbank sitzend einen Kaffee bekam. Dann fuhr Ohlendorf mit ihm in die Schule, setzte ihn in den verdunkelten Physikraum und drückte ihm einen Stift in die Hand, den er senkrecht vor sich auf den Tisch stellen sollte. Als seitlich eine unnatürlich langgestreckte Neonröhre anflackerte, begann Ohlendorf mit einer Pappe vor der Leuchte hin und her zu fahren. Der Student traute seinen Augen nicht, als in der Folge vor ihm auf dem Tisch der Stift einen weißen Schatten warf. Das hatte er noch nie gesehen. Und obwohl er einen hellen Verstand hatte: Dieser weiße Schatten hatte seine physikalische Welt im Handumdrehen auf den Kopf gestellt. Ohlendorf entließ ihn mit dem Hinweis: Wenn er mehr wolle, da gebe es so einen an der Humboldt-Uni in Berlin, vielleicht könne er ja bei dem weiterstudieren. Und so kam es dann auch. Matthias Rang hat gerade seine Dissertation über die Phänomenologie komplementärer Spektren bei mir abgeschlossen und arbeitet inzwischen am Glashaus in Dornach.

An dieser Episode tritt schon etwas deutlicher hervor, wofür wir uns interessieren. Es geht nicht um den hellen Schatten, den Heinz-Christian bei Georg Maier kennen gelernt hat. Es geht eigentlich überhaupt nicht um Worte und Inhalte, sondern darum, dass ein junger Mensch seinen Weg findet. Dieses Motiv ist es, das in der folgenden Reihe kleiner Begebenheiten mit Heinz-Christian beachtet werden mag.

Kurz vor Beginn des Abiturjahrs, ich war gerade allein zurück in Kassel nach 2 Jahren in Wien, streifte ich über den Schulhof und entdeckte durchs offene Fenster Ohlendorf in der Physiksammlung. Die ganze Schule war leer, was machte er hier? An der Wand hing das Programm des Physikalischen Kolloquiums der Uni Kassel. Irgendwie war das mehr als eine normale Physiksammlung, ich spürte das sofort, ohne dass ich hätte sagen können, wodurch. Er fragte, wohl informiert über meine desaströse Schulvergangenheit in Wien, nach meiner Kurswahl: Mathe und Physik LK. Das lassen Sie mal lieber bleiben, schnarrte er – und war doch zufrieden, als ich mich widersetzte und im Physikkurs bei ihm auftauchte.

Deutsch-Abitur, mündliche Prüfung bei Peter Guttenhöfer über Platons Gleichnisse und Novalis' Essay Die Christenheit oder Europa. Heinz-Christian hört zu. Die Prüfer sind mit Platon zufrieden. Novalis kommt nicht mehr dran. Nach der Prüfung auf dem Flur spricht Heinz-Christian mich an: Ihn würde interessieren, was ich zu Novalis zu sagen gehabt hätte. Ob ich nicht mal am Nachmittag vorbeikommen wolle. – So etwas hatte ich noch nie erlebt: dass sich jemand, den ich so ernst nahm wie ihn, dafür interessierte, was ich dachte.

Nach Jahren, in denen wir kaum Kontakt hatten und nach denen ich im Begriff war, mein Physikstudium abzuschließen, lud er mich nach Dornach zur Physikertagung ein. Dort lernte ich Georg Maier kennen, studierte zum ersten Mal den Wärmekurs Rudolf Steiners und erfuhr, dass das Gebiet der optischen Polarisation das bisher am wenigsten erschlossene Gebiet der goetheanistischen Optik war. Ich hatte meine community gefunden.

Und doch war es offen, wie es nach dem Studium weitergehen sollte. Da kam von Heinz-Christian die Frage, ob ich Interesse hätte, nach Kassel an die Forschungsstelle zu kommen und für Manfred von Mackensen das Mittelstufenphysikbuch zu überarbeiten. Das traf aber mein tieferes Bedürfnis und führte zu einer weiteren folgenreichen Begegnung für mich: Manfred von Mackensen.

Während einer Optik-Gastepoche, die ich in Wuppertal gab, rief er mich an und lud mich zu einem Habilitationsvortrag an die Uni Kassel ein, in dem es um Optik gehen sollte. Interessanter noch als der Vortrag sei der Vortragende. Möglicherweise könne sich hier für mich die Möglichkeit

zur Promotion ergeben, ein Thema hätte ich ja bereits: die optische Polarisation. So kam es, dass ich an einem finsternen Novembernachmittag mit einem Mietwagen durch dichtes Schneetreiben von Wuppertal nach Kassel fuhr, um mit Heinz-Christian besagtem Vortrag beizuwohnen. Die erste Frage zum Vortrag wurde von jemandem gestellt, der extra aus Berlin angereist war und mich mit der Art seiner Rede so beeindruckte, dass ich ihn später ansprach. Es war Lutz-Helmut Schön, ehemals Schülervater der Kassler Waldorfschule, der die Kassler Optik eingatmet hatte, inzwischen Professor für Physikdidaktik an der Humboldt-Uni zu Berlin geworden war und sich nach wenigen Wochen intensiven Austauschs bereit erklären sollte, ein Dissertationsprojekt über Phänomenologie der Polarisation zu betreuen. Eine weitere Tür zu dem Weg, den ich bis heute im dankbaren Andenken an Heinz-Christian gehe, war damit aufgestoßen.

Zum Abschluss dieses kleinen Berichts komme ich auf meine Frage zurück: Was ist das für eine Tätigkeit, die ich und vielleicht auch andere im Umgang mit Heinz-Christian erfahren durften? Dass sie in der Sphäre des Biographischen wirkt, ist deutlich geworden. Diese ist aber Freiheitssphäre. Hier kann sich souverän nur der Inspirierte betätigen, und das war er: ein intensiv Hörender, in das ihm Zugetragene nüchtern liebevoll Hineinlauschender. Er hatte die Fähigkeit, aus dem, was er so vernahm, selbstlos initiativ zu werden, Winke zu geben, Griffe zu tun, Lebensfäden zu knüpfen, die sich seinen kundigen Händen anvertrauten.

Johannes Grebe-Ellis

Benediktus Hardorp

12. 4. 1928 – 7. 3. 2014

Mit dem Tod von Benediktus Hardorp am 7. März 2014 endete ein weit gespanntes Erdenleben. Es war der gesellschaftlichen Entwicklung im Allgemeinen und der Anthroposophie und Waldorfschul-Bewegung im Besonderen gewidmet. Öffentliches Wirken und esoterisches Streben vereinigten sich in ihm in einer Weise, dass in vielen seiner Handlungen geistige Impulse durchschienen.

Am 5. März 2014 nahm er noch mit seiner Frau Dorothea, mit der er seit 1962 verheiratet und die über 30 Jahre an der Mannheimer Waldorfschule als Musiklehrerin wirksam war, am Zweigabend im Rudolf-Steiner-Haus Mannheim teil. Vor Beginn der eigentlichen Zweigarbeit berichteten beide von den Faustaufführungen in München-Ismaning, in denen von sechs zwölften Klassen deutscher Waldorfschulen der ganze Faust gespielt wurde. Der eigene Beitrag von Benediktus Hardorp zum Faust wurde von den jungen Menschen warmherzig aufgenommen. Er hatte dazu beigetragen, dass dieses Projekt durchgeführt werden konnte. Der starke künstlerische Impuls, der die jungen Menschen erfüllte, ihre Begeisterung für die gemeinsame Arbeit und ihr Interesse an diesem menschheitlichen Thema erfüllten ihn tief mit spürbarer Wärme.

Anschließend wurde im Zweig am 4. und 5. Vortrag des Zyklus Geschichtliche Symptomatologie (GA 185) gearbeitet. An welchen Symptomen ist die Entwicklung der Bewusstseinsseele in der beginnenden Neuzeit zu erkennen? Zu den inneren Rätseln dieser Neuzeit gehören die innere Auseinandersetzung mit dem Bösen und das Todeserlebnis, das wir an unserem eigenen Denken und dessen Auswirkungen in der modernen Naturwissenschaft und Technik erleben. Goethe hat im Faust diese Problematik des modernen Menschen uns vor Augen geführt. Gegen Ende der gemeinsamen Arbeit löschte ein schwerer Schlaganfall das Bewusstsein un-

seres verehrten Freundes aus. Trotz aller medizinischen Maßnahmen starb er am 7. März, ohne das Bewusstsein wieder zu erlangen.

Benediktus Hardorp wurde in Bremen als ältester Sohn von insgesamt drei Brüdern des Priesters der Christengemeinschaft Gerhard Hardorp und dessen Frau Clara geboren. Da es in Bremen noch keine Waldorfschule gab, wurde er in die Wandsbeker Waldorfschule eingeschult, in der er noch drei Jahre bis zum Verbot verbringen konnte. Für seine jüngeren Brüder war die Aufnahme wegen des Hitler-Regimes nicht mehr möglich.

Wie andere Jugendliche ihrer Generation auch wurden Benediktus und seine Schulkameraden nach der zehnten Klasse zunächst als Flakhelfer eingezogen, im Arbeitsdienst kaserniert und schließlich nach kurzer Ausbildung als Soldaten an die Front geschickt. Die eigene Chuzpe und das Schicksal ließen ihn kurz vor Kriegsende unverletzt nach Hause gelangen. Da die Mutter bald nach dem Krieg starb und der Vater noch in englischer Gefangenschaft war, wurde er für seine jüngeren Brüder verantwortlich. 1946 wechselte er auf die Waldorfschule in Hannover, wo er 1948 das externe Abitur ablegte.

Über seinen weiteren Lebensgang schrieb Benediktus Hardorp in der Festschrift zu seinem 85. Geburtstag der Freien Waldorfschule Mannheim:

»An die Schulzeit schlossen sich drei Semester Studium am Priesterseminar der Christengemeinschaft in Stuttgart und ein sozialpraktisches Jahr in der Heilpädagogik mit Betreuung einer Gruppe behinderter Heranwachsender an. Zum Wintersemester 1950/51 begann ich dann meine Studienzeit in Freiburg, wo ich Wirtschaftswissenschaften und Philosophie studierte. Die Universität schloss ich 1954 als Diplomvolkswirt ab, 1958 wurde ich dann zum Dr. rer. pol. promoviert. Währenddessen war ich mehrere Jahre Vorsitzender der anthroposophischen Studentengruppe an der Universität. Im Studium war für mich die Philosophie von Edmund Husserl bedeutsam – in Freiburg lehrte damals dessen Schüler Wilhelm Szilasi; außerdem hörte ich auch Vorlesungen bei Martin Heidegger. Der nationalökonomische Kurs Rudolf Steiners und weitere anthroposophische Themen haben sich in meiner Dissertation zur Geldlehre Rudolf Steiners niedergeschlagen, ihr Titel lautet »Elemente einer Neubestimmung des Geldes und ihre Bedeutung für die Finanzwirtschaft der Unternehmung« (Freiburg 1958).

Nach dem Studium (1958–1964) begann ich in Bielefeld die Ausbildung im Prüfungs- und Steuerberatungswesen, die ich als Steuerberater (1963) und Wirtschaftsprüfer (1964) mit zwei Examina abschloss. Gleichzeitig machte ich mich selbständig und baute ein Beratungsbüro in Heidelberg und Mannheim auf. Auf den genannten Berufsfeldern war ich nun über 50 Jahre tätig; das Büro wird inzwischen von einer Gesellschaft, in der auch ich immer noch tätig bin, weitergeführt. Ehrenamtlich habe ich viele Jahre in berufsständischen Organen der Wirtschaftsprüfer und Steuerberater mitgewirkt.

Parallel zu den Jahren des Berufseinstiegs begann 1968 die Arbeit für die Gründung der Mannheimer Waldorfschule. Sie führte 1968 zunächst einmal zur Gründung des Waldorfschulvereins, ein Jahr darauf zur Eröffnung des Kindergartens im Stadtteil Vogelstang und schließlich 1972 zur Schule selbst – zunächst in Friedrichsfeld, ab 1973 dann in Neckarau. Im Vorstand dieser Schule habe ich von der Gründung an bis zum Jahr 1992 – seither im Beirat – mitgewirkt. Die hiermit verbundenen Aufgaben führten dann ab 1978 auch zur Gründung der Freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik (ihr Name lautet heute »Akademie für Waldorfpädagogik«, an der auch das Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus-Hochschule seinen Sitz hat) und zur Beteiligung an Vorbereitung und Gründung der Freien Interkulturellen Waldorfschule.

In den Jahren zwischen 1979 und 2007 habe ich auch im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen mitgearbeitet und das Institut für Bildungsökonomie (für die deutschen Waldorfschulen) sowie das Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht (IfBB) im Interesse aller Freien Schulen ins Leben gerufen. Neben der Arbeit für die Waldorfschulbewegung stand seit der Jahrtausendwende das gesellschaftspolitische Thema des allgemeinen Grundeinkommens und die Frage der gerechten Umgestaltung des Steuerwesens in Richtung einer Konsumbesteuerung im Vordergrund meiner Interessen. Dies konnte ich vor allem durch die Zusammenarbeit mit Prof. Götz Werner voranbringen.

Die großen Lebensthemen lagen und liegen in der Waldorfschulpädagogik, der Reform des Steuerwesens und dem Gedanken des Grundeinkommens; oder, anders ausgedrückt: in Anthroposophie und sozialer Dreigliederung. Darüber hinaus war ich seit den 1980er Jahren mit der Hochschularbeit in der Anthroposophischen Gesellschaft im Raum Mannheim beauftragt. Es war ein Leben gefüllt mit lohnenden Aufgaben und mit Arbeit – also genau so, wie es im

90. Psalm steht: » ... und wenn es köstlich gewesen ist, so ist es Mühe und Arbeit gewesen«. Gibt es Befriedigenderes?« (April 2013)

Versucht man aus dem begleitenden Miterleben in den vergangenen 37 Jahren Motive und Themen aus dieser weitgespannten Biografie zu charakterisieren, so treten – über das von Benediktus Hardorp selbst schon Geschilderte hinaus – eine Reihe von Eigenschaften vor den erinnernden Blick, von denen hier in der notwendigen Kürze einige genannt werden sollen:

Ein erstes hervorstechendes Merkmal ist die Fähigkeit zu einem reinen begrifflichen Denken im Sinne der Philosophie der Freiheit. Nichts kann als wirklich verstanden gelten, dessen Wesen sich nicht in dem geistig schauenden Denken in seiner eigenen Natur offenbart. Diese Bewusstseins-ebene ist zuerst in seiner Dissertation dokumentiert.

Mit dieser Kraft richtet er sein starkes Interesse auf die gesellschaftlichen Aufgaben, um sie immer mehr den Bedingungen des Bewusstseinsseelenzeitalters entgegenzuführen. Wie kann eine auf die Individualität gebaute Gesellschaft Lebensformen entwickeln, die ein Leben in Freiheit und Würde ermöglicht und überlebte Formen vergangener Zeiten abschütteln kann? Dies beginnt mit den heutigen Prüfungsformen an Schulen und reicht über ein freiheitliches Verhältnis zum Rechtswesen bis zur Gestaltung einer modernen Wirtschaftsordnung, die dem mit der Individualisierung auch verstärkten Egoismus durch die gesellschaftlichen Strukturen Grenzen setzen kann – ohne sich der Illusion hinzugeben, der heute notwendige Egoismus könne einfach durch moralische Forderungen aufgehoben werden. Im Bemühen um neue Sozialformen in Gemeinschaften zusammenarbeitender Menschen fand dieses Ringen seinen Ausdruck, etwa in der Anregung zur Einkommensbildung unter Priestern der Christengemeinschaft, aber auch in Schulkollegien und an anderen Orten.

Ein Drittes ist das Ringen um eine Gestaltung des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft. So wie nach seiner tiefen Überzeugung jeder Mensch einen ihn leitenden Engel besitzt, so jede Gruppe von Menschen, die sich in einer Aufgabe verbinden, einen über ihr stehenden Erzengel. Welches Verhältnis hat ein Einzelner zu diesem Gemeinschaftswesen? Wodurch offenbart es sich? Wie kann es gepflegt werden? Was ist das Verhält-

nis des Individuums zu den vielen Gemeinschaften, in denen der moderne Mensch steht? Was bedeutet dieses Ernstnehmen eines Gemeinschaftswesens für die tägliche Lebenspraxis? Dies sind Fragen, die einer weiteren Bearbeitung harren.

In der intensiven Diskussion um eine geistgemäße Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft oder selbst in der Fassung von Vereinsstatuten eines Schulträgers klangen solche Anschauungen immer wieder maßgeblich auf. Worin als in den gemeinsamen Zielsetzungen und Aufgaben einer Gemeinschaft spricht sich das Gemeinschaftswesen – im realen geistigen Sinn genommen – aus?

Eng damit verbunden ist viertens die Sozial-Methodik beim Aufbau einer neuen Gemeinschaft. Vielleicht am deutlichsten ist sie in seinem Aufsatz »Strukturelemente sozialen Bauens« (Drei 7–8/1997) ausgeführt. In sieben Schritten beschreibt Benediktus Hardorp die notwendigen Elemente des »seelischen Ergriffenwerdens« von Menschen beim Prozess einer gemeinsamen Unternehmung:

Ziele finden (Worum geht es?) – Zeugnis ablegen (Wer identifiziert sich mit diesen Zielen?) – Form geben – Tatkräftig sein – Haushalten (Wie geht die Gruppe mit den erhaltenen Mitteln um?) – Vorausschauen (Die Zielsetzung in sinnvoll geordnete Einzelschritte zerlegen) – Sozial hören (Wie hört die Gruppe auf das Echo der sozialen Umwelt?).

Diese Schritte verbindet Benediktus Hardorp mit einem erneuerten Verständnis der Qualitäten, die man gemäß der alten Planetenlehre als Saturn – Sonne – Mond – Mars – Merkur – Jupiter – Venus bezeichnen kann. Hier liegt – ähnlich wie bei dem bedeutenden holländischen Pädagogen Frits Julius – das Bemühen vor, im reinen Denken kosmische Gestaltungs- und Formkräfte so zu fassen, dass sie auf die Welt anwendbar werden.

Dieses Denken in kosmischen Bezügen führt, wenn die Beziehung des Menschen zu einer geistigen Welt real verstanden wird, zu einem Ernstnehmen des Schicksalsgedankens. Schicksalswirksamkeit wird dort erlebt, wo uns von außen etwas entgegentritt, das auf die innersten Lebensmotive antwortet. In solchen Augenblicken wird die Begegnung mit anderen Menschen Schicksal-bildend.

Fragt man nach dem gesellschaftlich zentralen Thema in seiner Dissertation, so ist es die Frage: Was soll mit den Unternehmensgewinnen geschehen, für die keine unternehmerischen Fähigkeiten mehr zur Verfügung stehen, die also nicht zur Entwicklung neuer Produkte, Weitergabe des Knowhow, Aufrechterhaltung des Produktionsprozesses und so weiter benötigt werden? Ihr nur noch in geringem Umfang von menschlichem Bewusstsein bewusst geleitetes und in seinen Auswirkungen nicht mehr überschautes Floaten auf den sogenannten Finanzmärkten fordert aktueller denn je die sinnhafte Einbindung in Fähigkeiten-bildende Lebensbereiche.

Das Leben hat Benediktus Hardorp schicksalsmäßig zu solchen Begegnungen geführt, die aus einem Zusammenklang der Anschauungen heraus zur Möglichkeit des Erfüllens der als zentral gesehenen Aufgabe führten. Ob in der Gründung einer Schule, einer Hochschule, der Interkulturellen Waldorfschule und vielem anderen: Durch Menschen wie Karl Kübel und Götz Werner konnte Benediktus Hardorp in diesem Sinne – gemeinsam mit denen, die diese Mittel zur Verfügung stellten – im Sinn der genannten Aufgabe sozial heilsam wirken und zugleich damit diesen Mitteln einen gesellschaftlichen Sinn geben.

Dies ist vielerorts bekannt. Weniger bekannt ist, mit welcher Konsequenz er die Autonomie derer, die tätig wurden, achtete und respektierte. War er noch unmittelbar eingebunden in die Gestaltung, trug er die Aufgaben treu mit als kritischer und Bewusstsein weckender Begleiter. Seine Treue zu einmal übernommenen Verantwortungen hielt er über Jahrzehnte durch. Bis in seine letzten Tage stand er den von ihm mitgegründeten oder geförderten Initiativen bei, wenn Hilfe erbeten wurde. Diese Treue ging bis in sein praktisches Handeln: So übernahm er zum Beispiel – schon in hohem Alter – nach der Errichtung des Rudolf-Steiner-Hauses in Mannheim einen Teil des Gartens, um ihn gewissenhaft zu pflegen.

Hier leuchtet eine Seite im Wirken von Benediktus Hardorp auf, die als Templar-Impuls gekennzeichnet werden kann: die selbstlose Förderung des Menschenwohls mit dem zur Verfügung gestellten Vermögen, ohne das eigene Selbstgefühl zum beherrschenden Trieb werden zu lassen – wie es doch auch unter dem Deckmäntelchen caritativer Fürsorge nicht selten zu finden ist. Dabei stand ihm aber durchaus auch das scharf schneidende

Schwert seiner Sprache zur Verfügung. Einerseits konnten dadurch Verletzungen entstehen, andererseits leuchtete durch sein entschiedenes Eintreten für die Ziele und Aufgaben auch eine warmherzige Zuwendung dort auf, wo unmittelbare Not zu mildern war. Wie beglückt und fördernd war er, als in der Sozialarbeit unserer Studenten eine Gruppe sich intensiv der Kosovo-Flüchtlinge, die Mannheim erreichten, annahm oder als aus der Arbeit von Renate Brecht und der Initiative von Albert Schmelzer und anderen die Freie Interkulturelle Waldorfschule in der »Migrantenstadt« Mannheim entstand. Auch liegen bewegende Zeugnisse direkter menschlicher Zuwendung vor, wo das Schicksal dies erforderte.

Nicht unerwähnt bleiben darf sein Einsatz für Judith von Halle. Wie er das reine Denken als geistige Erfahrung wahrnahm, so lebte in ihm eine tiefe Sehnsucht nach einem konkreten Schauen der Geiswelt – anders noch als der Geist sich ihm denkend erschloss. Unverständlich blieb ihm, wie andere Menschen Judith von Halle die geistigen Erfahrungen absprechen konnten. Mit aller Kraft stellte er sich vor sie, wo er verfälschende Urteile ihr gegenüber empfinden musste. Auch dort leuchtete seine Treue zu dem einmal als berechtigt Verstandenen auf. Niemals missionierte er für sie. Er half aber, ihr Wirkensmöglichkeiten zu schaffen und Angriffe, die ihm als unberechtigt erschienen, abzuwehren. So konnte sie ihn als wahren Geistesfreund bezeichnen.

Eine für das Wochenende 21. bis 23. März geplante Templer-Tagung, in der beide hätten zusammenwirken wollen, musste ohne beide in neuer Konstellation durchgeführt werden.

Ernst Schubert

Einen Überblick über seine hier nur in kleiner Auswahl berührten Arbeitsbereiche gibt:

<http://www.hardorp-schriften.de/index.php?c=379&t=311&sub=65&sub=66&lang=de>

BUCHBESPRECHUNGEN

Faust lesen

von Hans Paul Fiechter und Michael Zech:

*Aus der Reihe: GESTALTEN + ENTDECKEN Deutsch
Bildungswerk Beruf und Umwelt, Kassel 2013
280 Seiten, broschiert, 12,5 x 19 cm
ISBN 978-3-939374-18-3, 19,00 €*



Goethes Faust ist in der Tradition des Deutschunterrichtes an Waldorfschulen fest etabliert, meistens als Faust-Epoche in der 12. Klasse.

Diese nun seit vielen Jahrzehnten gängige Praxis stellt die tätigen Lehrkräfte immer wieder vor große unterrichtsmethodische Herausforderungen. Alleine der Umfang dieses riesigen Werkes bedeutet eine schwierige Hürde, ganz abgesehen von der für heutige Jugendliche extrem anspruchsvollen Sprache und der für heutige Leser nur schwer zu erschließenden Bilderwelt. Meinem Eindruck nach wird in der Praxis daher an vielen Schulen der schwierigere zweite Teil, wenn überhaupt, eher kursorisch behandelt.

In dem vorliegenden Band »Faust lesen« ermutigen die Autoren Hans Paul Fiechter und Michael Zech die Unterrichtenden dazu, das Ganze in Angriff zu nehmen. Dabei leistet das Buch zweierlei: 1. Es bietet in dem von Fiechter geschriebenen ersten Teil einen erfrischend unkonventionellen Blick auf den Stoff und seine künstlerische Gestaltung. 2. Es gibt in dem von Michael Zech gestalteten zweiten Teil eine menschenkundlich-didaktische Betrachtung und eine Fülle von Anregungen zur unterrichtsmethodischen Erschließung dieses Werkes.

Hans Paul Fiechter unternimmt in 30 locker gefügten, im Stil essayistisch gehaltenen Kapiteln Streifzüge durch das Werk, bei denen den Lesenden eine unverstellte, immer wieder überraschende Sicht auf Figuren, Bilder und Motive gegeben wird. Dabei gelingt es ihm sowohl, die Handlung des Dramas übersichtlich nachzuzeichnen, als auch anhand zentraler Gesichtspunkte perspektivische Schneisen durch das Werk zu schlagen und dabei inhaltliche Zusammenhänge und wichtige Kompositionsprinzipien freizulegen. Welche Bedeutung haben die vier Elemente Feuer, Wasser, Luft und Erde im Drama? Inwiefern spiegeln die fünf großen Monologe des Faust eine Entwicklung? Warum wird Faust nach seinen Untaten im ersten Teil des Dramas nicht in die Psychiatrie oder ins Gefängnis eingeliefert, sondern darf die begangenen Taten einfach ver-

gessen? Anhand solcher im Prinzip einfachen Fragen, hier als Beispiele genannt, entwickelt Fiechter weitreichende inhaltliche Zusammenhänge im Werk, die er immer wieder mit kleinen geistesgeschichtlichen Exkursen erhellt. Viel Aufmerksamkeit wird kompositorischen Prinzipien wie Polarität, Gegensatz und Kontrastparallele gewidmet: Licht und Finsternis, Tag und Nacht, Innen und Außen, Sinnlichkeit und Vernunft, Liebe und Sexualität, Theorie und Praxis, Wissenschaft und Kunst, Inkarnation des Homunkulus und Exkarnation des Euphorion etc. Goethe gibt in einem Brief von 1827 an K. J. L. Iken, den Fiechter zitiert, einen Hinweis auf sein poetisches Verfahren, Dinge nicht direkt auszusprechen, sondern im »Dazwischen«, im Intervall erklingen zu lassen:

»Da sich manches unserer Erfahrungen nicht rund aussprechen und direkt mitteilen lässt, so habe ich seit langem das Mittel gewählt, durch einander gegenübergestellte und sich gleichsam ineinander abspiegelnde Gebilde den geheimen Sinn dem Aufmerkenden zu offenbaren.«

Fiechter, dem es nicht um eine Interpretation im üblichen Sinne geht, beschreibt solche Gestaltungen, stellt sie nebeneinander, lässt sie für sich sprechen. Mit dieser charakterisierenden, an den Phänomenen sich orientierenden Arbeitsweise gelingt eine Darstellung, die dem im Goethezitat angedeuteten poetischen Verfahren quasi angebildet ist. Sie lässt den Leser aufmerken und gibt Anstöße, Angedeutetes weiterzudenken. Lehrerinnen und Lehrer, die am Abend den Hauptunterricht für den nächsten Tag vorbereiten, können durch solche Anregungen gerade für den begriffsbildenden Unterrichtsteil viel gewinnen, hängt dieser in seiner Qualität doch nicht zuletzt von den gedanklichen Anstrengungen des Vorbereitenden ab.

Bei aller interpretatorischen Zurückhaltung erfrischt die Darstellung Fiechters zugleich durch sehr konkrete, sprachlich plastische Ausführungen, wenn es darum geht, Faust als modernen Menschen bzw. als Beispiel modernen Menschseins zu verstehen. Wir lernen Faust als »Flugreisenden« kennen, der mit Hilfe Mephistos von gewissen Lebenswiderständen befreit wird und nach Abschluss des Paktes »jetzt...zum Jetset mit Handgepäck gehört«. Fausts Wanderung in der Walpurgisnacht auf den Blocksberg erscheint vor dem Hintergrund der modernen Reisemöglichkeiten als »freiwillige sportliche Betätigung«, er hätte ja einen Besen oder einen Bock als »Beförderungsmittel« nehmen können. Am Kaiserlichen Hof (Faust II, 1. Akt) wirken Faust und Mephisto mit den Mitteln der »virtuellen Finanzwirtschaft« und der »Bewusstseinsindustrie«, also mit der modernen Form der seit der Antike praktizierten Machtausübung durch »Brot und Spiele«. Das aus den Spekulationsgeschäften entstandene »Wirtschaftswunder« entpuppt sich bald als Blase und erzeugt gewaltige »Kollateralschäden«, die in den Krieg führen. Dieser wird mit »Drohnen« (leere Rüstungen) und anderen Mitteln der Sinnestäuschung geführt. Diese wenigen Beispiele geben einen kleinen Eindruck davon, wie Fiechter die Faustfigur von jeder musealen Verstaubtheit befreit und ihn als Gegenwartsmenschen erscheinen lässt, und zwar auf höchst unterhaltsame Weise.

Auf die subtilen Ausführungen zur Homunkulus-Handlung und zur Faust-Heleena Handlung möchte ich hier nicht eingehen, gerne aber auf zwei erstaunliche Bemer-

kungen zu den letzten Szenen hinweisen. Fiechter beschreibt den vergeblichen Kampf Mephistos um die Seele Fausts so, dass man Mitleid mit dem Teufel fühlt. Dies umso mehr, als er sich im entscheidenden Moment durch erotisch gefärbte Liebesgefühle zu den Engeln ablenken lässt. Fiechter erkennt in dieser äußerlich burlesken Szene eine Andeutung Goethes, wie Mephisto sich durch die Kraft der Liebe in Zukunft weiter entwickeln könnte.

In Bezug auf Fausts nachtodliche Existenz sieht er hingegen einen konkreten Entwicklungsschritt. Als sich ihm die Seelen der früh verstorbenen Knaben mit den Worten »Er wird uns lehren« nähern, erwächst ihm eine neue Aufgabe: »Er wird jetzt eine Klasse übernehmen« (Fiechter, S. 122).

Nach den 30 Kapiteln des ersten Teils, die den Charakter von Schlaglichtern (im besten Sinne gemeint) haben, folgen im zweiten Teil 12 systematisch gegliederte Kapitel im Dienste einer didaktischen und unterrichtsmethodischen Erschließung.

Michael Zech schickt dem auf die Unterrichtspraxis zielenden Hauptteil (Kapitel 3–12) einige allgemeinere Gedanken in den ersten beiden Kapiteln voran. Im ersten Kapitel arbeitet er eine Reihe von thematischen Aspekten des Fauststoffes heraus, die als Unterrichtsinhalte für ca. Achtzehnjährige im Sinne einer auf »Selbstständigkeit und Selbstreflexion gegründeten Individuation« (Zech, S. 142) besonders geeignet erscheinen, zum Beispiel: Erkenntnisgrenzen und der Versuch der Überschreitung, Liebe und Sexualität, Manipulation des Lebens, Triebkräfte der Gewalt, Kapitalismus und Ausbeutung, Virtualität und Suggestion. Im zweiten Kapitel stellt er die Faustepoche in den Kontext des curricularen Aufbaus des Literaturunterrichts der Oberstufe. Dabei entwickelt er in einer knappen Skizze methodische Grundlinien des Hauptunterrichts (Epochenprinzip, dreigliedriger Hauptunterricht). Dieser Teil scheint mir für Kolleginnen und Kollegen, die noch wenig Erfahrung haben und sich auf die Waldorfpädagogik zubewegen wollen, besonders wertvoll, weil sich das anhand der Faustthematik Dargestellte auf den Deutschunterricht der ganzen Oberstufe übertragen lässt. Auch erscheinen die in den weiteren Kapiteln folgenden unterrichtspraktischen Ausführungen vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Darstellung zum dreigliedrigen Hauptunterricht nicht als Unterrichtsrezepte, sondern als Anregungen für eine selbst zu entwickelnde Praxis.

Michael Zech führt noch einmal durch die ganze Handlung des Dramas hindurch, allerdings stets mit dem Blick auf die Gestaltung von Unterricht. Inhaltliche Überschneidungen mit dem ersten Teil des Buches, die sich daraus ergeben, habe ich als bereichernd wahrgenommen, weil die beiden Teile von verschiedenen Gesichtspunkten aus geschrieben sind und sich zugleich ergänzen.

Zech gliedert den Stoff entlang der Fabel, und zwar so, dass der ganze Text in einer drei- bis vierwöchigen Epoche erarbeitet werden kann, indem wesentliche Passagen des Werkes im Unterricht gelesen werden, manche Teile aber in Form einer häuslichen Lektüre »ausgelagert« werden. In dieser straff durchgeführten Gliederung liegt ein Schlüssel zum Gelingen eines solch ambitionierten Unterfangens, das leicht an einer zu langsamen Vorgehensweise scheitern kann.

Für die konkrete Unterrichtsplanung erhält der Leser viele praktische Anregungen, etwa

- Themen und inhaltliche Gesichtspunkte für das Unterrichtsgespräch
- Aufgaben zur inhaltlichen Texterschließung in Gruppen- oder Einzelarbeit
- Aufgabenstellungen für schriftliche Textanalysen und literarische Erörterungen
- Aufgaben zur vergleichenden Textanalyse

Die praktischen Anregungen zielen auf Schüleraktivierung, auf konkrete Texterschließung, in Bezug auf das vertiefende Unterrichtsgespräch auf eine philosophisch-anthropologische Verständnisebene, die in einem offenen Urteils- und Erkenntnisprozess erarbeitet werden soll.

Hilfreich sind auch die systematischen Kapitel, in denen Strukturen, Handlungsebenen und zentrale Themen herausgearbeitet werden. So unterscheidet Zech sechs Handlungsebenen im Drama, die man zugleich als Aspekte einer goetheschen Anthropologie verstehen kann.

Insgesamt merkt man der Darstellung an, dass sie aus einer elaborierten Unterrichtspraxis erwachsen ist. Ihr liegt ein Verständnis von Waldorfschule zu Grunde, das einen intellektuell anspruchsvollen Oberstufenunterricht nicht als Gegensatz, sondern als notwendige Forderung der Waldorfpädagogik versteht.

Dieser Band eröffnet die Reihe »GESTALTEN + ENTDECKEN Deutsch«, die an der pädagogischen Forschungsstelle Kassel entsteht. Ich empfehle ihn allen Menschen, die den Faust lieben, und allen praktizierenden Deutschlehrerinnen und -lehrern.

Florian Stille, Kassel

Ein Leben für die Waldorfschule

von Stefan Leber

Autobiografische Skizze
 Verlag Freies Geistesleben,
 Stuttgart 2013
 286 Seiten, gebunden
 ISBN 978-3-7725-2803-3, 22,00 €



Es besteht kein Zweifel: Stefan Leber war seit den 1970er Jahren gute 30 Jahre lang eine die deutsche Waldorfschulbewegung prägende Persönlichkeit. Unter seiner leitenden Verantwortung am Stuttgarter Lehrerseminar (später Freie Hochschule), im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen sowie in der Pädagogischen Forschungsstelle vervielfachte sich die Anzahl der Waldorfschulen und der Lehrerbildungsstätten, stabilisierte sich die politische wie wirtschaftliche Situation und verbesserte sich der Ruf der Schulen. Mit einem enormen Gedächtnis begabt konnte er nicht nur wahrscheinlich tausende von Lehrerinnen und Lehrern im In- und Ausland, sondern wusste auch um ihre Situationen. Sein Führungsstil war vor allem von der Haltung gestimmt, nicht Prinzipien, sondern das Leben entscheiden zu lassen. So beendete er oft langes, besorgtes Abwägen mit der Forderung: »Lasst sie mal machen!« Trotz oder wegen seiner integrativen Kraft ging er Konflikten nie aus dem Weg und zog die Vielfalt jeder normierenden Uniformität eindeutig vor. Stefan Leber, der als studierter Soziologe mit einem Sinn für Verfahren und Institutionen ausgestattet war, interpretierte seine Verantwortung jedoch eher aristokratisch, vermutlich, weil er sie aus seinem anthroposophischen Verständnis ableitete. Als er 2000 überraschend durch einen Schlaganfall aus seinen zentralen Funktionen gerissen wurde, änderte sich der Bund der Freien Waldorfschulen. Niemand konnte ihn in seiner personalen Führungsrolle beerben.

Seit Herbst letzten Jahres liegt nun seine »Autobiografische Skizze« unter dem Titel »Ein Leben für die Waldorfschule« vor. Wer Stefan Leber und sein Wirken bis zu seinem Rückzug miterlebte und nur den Titel liest, wird zunächst wohl aus der Erwartung zu diesem Buch greifen, eine autobiographisch geleitete Analyse und Interpretation der Entwicklung der Waldorfschulbewegung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts präsentiert zu bekommen. Wer das Foto auf dem Cover beachtet, wird auf andere Ebenen gewiesen. Es zeigt, wie Leber durch eineinhalb Meter hohen Schnee, bis in Brusthöhe verdeckt, seinen Weg geht. Das assoziiert zweierlei: Ein Mensch zieht seine Bahn und, unter Einbeziehung anthroposophischer Perspektive, nur mit seinem Haupt ist der Mensch ganz in den physischen Raum inkarniert, seine Gliedmaßen folgen dem Schicksalsweg. In diesem Spannungsfeld nimmt der Leser auf 284 Seiten

an einem in 73 Episoden unpräzisen, im zweiten Teil gar logbuchähnlichen Lebensbericht Anteil. Stefan Leber erzählt, wovon er geprägt wurde, was ihm widerfuhr und wohin ihn sein Interesse leitete. Man vollzieht so einen Lebensweg mit, der aus der schwäbischen Provinz in den globalen Zusammenhang führt. Es sind vorwiegend Orte und Ortsveränderungen, an denen der Autor seinen Weg festmacht.

Vor allem drei Qualitäten sind es, die der Darstellung der Herkunft und Kindheit entnommen werden können: Lebers Bodenständigkeit, sein Familiensinn und die schon bei beiden Elternteilen angelegte Weitung des Gesichtskreises durch die Anthroposophie. Leber wertet wenig, trotzdem vermittelt er durch seine offensichtliche Identifikation mit dem Erlebten und den Personen, die sein Aufwachsen begleiteten, Dankbarkeit. Von sich selbst macht er wenig her. Eher beiläufig wird z. B. an einer Episode, in der er während eines Ferienbesuchs bei einem Onkel in Krefeld vor den Firmenmitarbeitern einen liegen gebliebenen Lastwagen kurzschließend wieder in Gang setzt, seine praktische Begabung erwähnt. Eine für Autobiographen ungewöhnliche Bescheidenheit und Schicksalsergebenheit (nicht zu verwechseln mit Fatalismus) spricht sich hier aus. Letztere wird besonders aus der sachlich-knappen Darstellung von Schicksalsschlägen ersichtlich. Leber gewährt nie differenzierte Einblicke in sein Seelenleben, seine Betroffenheit entnimmt der Leser eher der Tatsache, dass das Ereignis erwähnt, aber sehr knapp gefasst wird. Sie wirkt so unmittelbarer, als wenn sie durch den Filter der Erläuterungen gegangen wäre.

Leber schrieb keine Autobiographie im Sinne eines Bekenntnisses. Seine Chronistenhaltung behält er folglich auch gegenüber dem, was laut Titel im Fokus seiner Selbsterzählung stehen soll: Das Leben für die Waldorfschule. Mit der Stringenz, die sich nur aus Rückblicken generieren lässt, wird der Bildungslebenslauf vom Übertritt in die nach dem Untergang des Dritten Reichs wieder eröffnete Waldorfschule auf der Stuttgarter Uhlandshöhe, die er nach der 9. Klasse verließ, um eine Lehre als Chemiegroßhändler und Klischeeäther anzuschließen, über das sich an eine wechselvolle Berufszeit in diversen Betrieben anschließende Studium an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin bis zur Absolvierung des Dornacher Waldorf-Lehrerseminars so verfolgt, als müsste er unweigerlich in die Tätigkeit als Waldorflehrer in Pforzheim einmünden. Zwei Fäden werden in diese Darstellung eingewoben, die den tatsächlichen Schicksalszusammenhang erahnen lassen. Da blieb seit dem frühen Verlassen der Waldorfschule eine Anbindung an anthroposophisch gesinnte Menschen, die sich – wie schon bei den Eltern – in Stuttgart und Berlin vor allem im Zusammenhang mit der Jugendbewegung in und um die Christengemeinschaft realisierte; und da waren die Begegnungen mit Menschen, die im späteren Berufsleben wieder auftauchen sollten, vor allem aber mit einer Frau, die, davon zeugt diese Autobiographie, von der Seite Stefan Lebers nicht wegzudenken ist: Siegrid Voigt, die er 1961 heiratet und mit der er sechs Kinder großziehen wird. Sie, selbst Waldorflehrerin, wird ihn auf fast allen Reisen begleiten und ist ihm auch nach seiner krankheitsbedingten Zäsur bis heute Lebensgefährtin im eigentlichen Sinn.

Wer erwartet, dass Leber die Beschreibung seiner Tätigkeiten für die Waldorfschulbewegung nützen würde, um retrospektiv Entwicklungen oder gar Auseinandersetzungen zu kommentieren, wird enttäuscht. Auch hier gewährt er keine Einblicke ins Persönliche und versteht sich eher als diskreter Augenzeuge und Chronist. Insofern erfährt man aus dieser Autobiographie über die Entwicklung der Schulbewegung nichts Neues, bekommt stattdessen aber den Eindruck, dass Leber, dem unermüdlischen und verdienstvollen Arbeiter, diese Tätigkeiten nie alles waren. Denn da ist seine Familie, in deren Kreis er seine Ferien und seine Reisen realisierte. Wie in konzentrischen Kreisen werden mit Frau und den Kindern Europa und schließlich alle Kontinente reisend erschlossen. Und als die Tochter Beate unerwartet früh verstirbt (wohl die innere Zäsur in Lebers Leben), nimmt er sie weiter mit, um die Welt zu entdecken. An der Art der Darstellung erlebt man hier einen interessengeleiteten Betrachter mit Sinn für Details. Mit ihm vollzieht man die Erweiterung des Erfahrungsbereichs und erlebt gleichzeitig die Stetigkeit eines durch Herkunft und Familie stark geformten Gemüts. Insofern ist man durch die Lektüre einer großen Persönlichkeit der Waldorfschulbewegung vor allem menschlich näher gekommen.

M. Michael Zech

Helleniká I. Helleniká II.

von Bero von Schilling

Helleniká I.

*Griechische Kultur für Fünftklässler
edition waldorf, herausgegeben vom
Bildungswerk Beruf und Umwelt, Kassel 2012
193 Seiten, 21 x 29,7 cm, broschiert
24,00 €*



Helleniká II.

*Griechische Sprachkultur für Fünftklässler
mit einer Audio CD »Altgriechische Texte«
edition waldorf, herausgegeben vom
Bildungswerk Beruf und Umwelt, Kassel 2012
165 Seiten, 29,7 x 21 cm, broschiert
29,00 €*



Klassenlehrer sehen sich immer wieder großen Herausforderungen gegenüber, so z. B. den umfangreichen Epocheninhalten des Geschichtsunterrichts ab der 5. Klasse, und es gibt immer noch wenig geeignetes Material, das bei der Vorbereitung hierfür hilfreich ist.

In Bezug auf die Epoche der Griechischen Kultur hat sich dies nun grundlegend geändert. Zum ersten Mal liegt mit Bero von Schillings 2 Bänden »Helleniká I.« und »Helleniká II.« (Helleniká III. wird folgen) ein fundiertes, ausführliches Werk vor, das speziell für den Geschichtsunterricht in der 5. Klasse konzipiert ist und anhand von vielen Original-Texten, Abbildungen und Anregungen für den Unterricht ein ungewöhnliches und umfangreiches Kompendium darstellt. Wer hier eine Abhandlung über die griechische Geschichte im üblichen Sinne erwartet, sieht sich enttäuscht. Dies ist nicht Thema dieser beiden Bände. Dafür hat er aber eine kostbare »kulturelle Schatztruhe« in der Hand, die ihresgleichen sucht:

Im ersten Band »Helleniká I.« geleitet Bero von Schilling den Leser gleich zu Beginn in den konkreten Unterricht hinein: »Strahl der Sonne, Kein schöneres Licht ist je dem siebentorigen Theben erschienen« erklingt auf Griechisch, und die Geschichte der Stadt Theben und zweier ihrer Protagonisten wird geschildert. Anschließend werden einzelne Wörter auf ihre griechische Herkunft hin betrachtet, das α und das ω werden erörtert und geschrieben, all dies einerseits als konkretes Beispiel für den Unterricht und gleichzeitig auf dem Hintergrund der Frage: Wie finden wir als Lehrer

Zugang zu Griechenland? Zu seiner Kultur? Zu seiner Mythologie und seiner Geschichte? Und wie gelingt es uns entsprechend den menschenkundlichen Angaben R. Steiners die Kinder im Geschichtsunterricht unmittelbar in ihrem Empfinden und Erleben anzusprechen? Dafür gibt es hier eine Fülle von Material, Informationen und vor allem Anregungen, sich mit der Kultur, der Sprache, der Schrift und der Mythologie des alten Griechenlands vertraut zu machen.

Im zweiten Abschnitt folgen Auszüge aus antiken griechischen Texten, die als »Le-sebuch für den Unterrichtenden« gedacht sind. Die Textstellen reichen von Homer über die nachhomerischen Hymnen, über Sappho, Pindar, Sophokles, Herodot, Euripides u. a. bis hin zum Eid des Hippokrates, zu Platon und Aristoteles. Schon die Auswahl dieser Texte ist ein wahrer Fundus. Ihre Vielfalt lässt uns in die griechische Bilder- und Gedankenwelt, in Stil, Sprache, Ausdrucksformen und das Sprachempfinden der Griechen eintauchen. Dadurch wird ihr Empfinden der Welt gegenüber, ihre Weltansicht und ihre Auseinandersetzung mit der Welt lebendig.

Der dritte Teil des Buches gibt reiche Anregungen zur Gestaltung der Epochenhefte. Typische griechische Muster von Amphoren, Mäander und Labyrinth-Zeichnungen sind abgebildet, und die schönen farbigen Reproduktionen der Bilder der Kinder zeigen, dass auch anspruchsvolle Aufgaben von ihnen gut bewältigt werden können. Das kann auch den jungen Lehrer ermutigen, zumal die einzelnen methodischen Schritte exakt beschrieben sind.

Der zweite Band, »Helleniká II.«, hilft dem nicht kundigen Leser/Lehrer, sich mit Grundzügen der altgriechischen Sprache vertraut zu machen, damit er mit den Kindern auch Texte auf Griechisch sprechen kann. Die griechischen Originaltexte, ihre Umschrift, die metrische Übersicht, die Übersetzung und Vokabeln sind übersichtlich dargestellt und zur Absicherung der Sprachqualität durch eine CD ergänzt. Auch hier findet sich eine reiche Auswahl von Originaltexten.

Beide Bände beruhen auf der großen Unterrichtserfahrung des Autors und seiner tiefen Kenntnis der griechischen Kultur, Geschichte und Sprache. Sie sind als Anregung für die eigene Auseinandersetzung, den ganz individuellen Weg im Umgang mit dem Thema konzipiert. Aus einem phänomenologischen Ansatz heraus entwickelt, lassen sie die Dinge für sich sprechen – ganz aus der Sache heraus. Dadurch kann ein lebendiges Bild entstehen, das weit über ein einfaches Aufzählen bestimmter Charakteristika oder historischer Ereignisse hinausgeht, und in diesem Sinne sind sie auch ein Beitrag zum Verständnis anderer Mentalitäten, besonders in unserer Zeit.

Wer jetzt immer noch nicht »Appetit« auf diese beiden Bücher bekommen hat, der nehme sie einfach in die Hand und lasse sich von ihrer Vielfalt und Schönheit beeindrucken. Nicht nur dem Lehrer, der seinen Unterricht vorbereitet, sondern jedem an Kultur und Geschichte Interessierten mag das Eintauchen in »Helleniká I.« und »Helleniká II.« Gewinn bringen.

Ulrike Garrido Mendoza

Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie

von Volker Frielingsdorf, Rüdiger Grimm
und Brigitte Kaldenberg

Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920–1980

Verlag am Goetheanum

ATHENA-Verlag, 2013

576 Seiten, Broschur 15,8 x 23 cm

ISBN 978-3-89896-506-4, 45,00 €



Geschichtsschreibung – wo Geister sich scheiden, wo Geister sich vereinen

Ich habe die »Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie – Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920-1980« gelesen, 570 Seiten à 42 Zeilen à ca. 14 Wörter; 1295 g wissenschaftliche Arbeit drei Wochen lang in meinem Rucksack überallhin mitgenommen, um jede freie Minute dafür zu nutzen. Nachdem ich ihn einmal in die Hand genommen hatte, fiel es mir schwer, diesen Wälzer dann und wann um des Schlafes willen wieder beiseite zu legen. Je weiter ich in dieser anspruchsvollen Lektüre kam, umso deutlicher wurde mir, dass es mich selber von jenem Punkte aus, an welchem die Darstellung um das Jahr 1980 endet, weiterdrängte, durch die Zeit meiner eigenen beruflichen Biographie hindurch zu schreiten und mich in den als Kulminations- und zugleich Wendepunkt erlebten Geisteskampf der Gegenwart hinein zu stellen.

Der Geisteskampf der Gegenwart wird um das Menschenbild geführt. Wir befinden uns ganz am Anfang des Jahrzehnts, welches noch verbleibt bis zur hundertjährigen Wiederkehr des In-Erscheinung-Tretens der anthroposophischen Heilpädagogik. Gelingt es, die anthroposophische Heilpädagogik so weiter zu vertiefen, dass die Fruchtbarkeit ihres Ursprungsimpulses weiter wirkt, so darf darauf gehofft werden, dass zu diesem Zeitpunkt eine Steigerung ihrer Wirksamkeit in der Welt eintritt. Prüfungsaufgaben stellen sich, welche die aus diesem Geiste handelnden Akteure vorbereiten auf jenen Zeitpunkt: Das Recht des Menschen mit Behinderung auf ein inklusives Leben formuliert die Grundannahmen anthroposophischer Pädagogik und Heilpädagogik neu, diesmal auf rechtlicher Ebene. Deutlich der Verweis auf die Wurzeln, und überdeutlich dabei all die Erkenntnis- und Handelsschritte, welche jetzt zu ergreifen sind.

Im Zusammenhang mit der so charakterisierten Gegenwartssituation halte ich es für sehr bedeutsam, dass die Autoren Volker Frielingsdorf, Rüdiger Grimm und Brigitte Kaldenberg ihre jahrelange Forschungsarbeit jetzt zum Abschluss gebracht haben und

eine Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie vorlegen, welche die Kontinuität ihrer Entwicklung strukturiert, differenziert und umfassend nachzeichnet. Dieses Werk genügt in vollem Umfang wissenschaftlichen Ansprüchen und stellt insofern die Grundlagen dafür her, dass anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie umfanglich am wissenschaftlichen Diskurs teilnehmen kann.

Die Autoren haben ihr Werk in fünf Abschnitte gegliedert und mit einem Epilog auf die Entwicklung bis in die Gegenwart versehen: Begründung, Ausbreitung, totalitäre Bedrohung, Wiederaufbau und Ausbreitung, Differenzierung und Institutionalisierung. Ein umfangreicher Anhang enthält u. a. die Kurzbiographien vieler Persönlichkeiten, die maßgeblich an der konzeptionellen und praktischen Entwicklung der anthroposophischen Heilpädagogik beteiligt waren. Es wird jeweils eine Kontextualisierung nach historisch-gesellschaftspolitischen Aspekten unternommen, es wird nach dem Beitrag zur allgemeinen Heilpädagogik gefragt und die Rolle der anthroposophischen Bewegung in den wechselseitigen Auswirkungen untersucht.

Als leitende Fragen treten in der Systematik der Darstellung folgende Themen auf: Welche Leitideen sind erkennbar? Wie steht die Entwicklung der anthroposophischen Heilpädagogik im historischen Kontext? Wie gestalteten sich Alltagsleben und spezifische therapeutische Methoden? Es werden die Aspekte der Ausbildung, der Institutionalisierung und des Einflusses auf sozialpolitische und fachwissenschaftliche Entwicklungen systematisch untersucht.

Die Autoren setzen sich zum Ziel, beim Leser historisches Bewusstsein durch Information und narrative Inhalte zu fördern, durch Reflexion kritisch zu hinterfragen und Tradiertes zu bewerten sowie den Leser am Beispiel in seinem Handeln zu ermutigen.

In vollem Umfang scheinen mir diese Ziele von den Autoren erreicht worden zu sein. Die verwendeten Methoden und konzeptionellen Vorgehensweisen unterstützen diese Ziele. Die sehr kultivierte Sprache des Werks hebt sich dabei deutlich von den ärgerlichen Akademismen ab, die dem arglosen Leser heutzutage oft zugemutet werden. Der Qualität dieser Arbeit entspricht auch die fühlbare Wertigkeit des Einbands, des Papiers und der verwendeten Type.

Allerdings führt mich der Hinweis auf das Druckwerk zu einer grundsätzlichen Frage: Ich habe festgestellt, dass dieser Text in der Art seiner gedruckten Darstellung nicht mehr meiner Arbeitsweise an Texten entspricht. Schleppen Sie mal so einen Wälzer ein paar Tage lang in ihrem Rucksack mit. Und: Wie machen Sie sich Notizen? Ich suche, recherchiere, kopiere, notiere, markiere inzwischen längst digital. Ich denke da gar nicht an die Bäume, die für so ein wunderschönes Buch fallen müssen. Ich denke an ein vernetztes, produktives wissenschaftliches Arbeiten, das ohne Digitalisierung für mich nicht mehr denkbar ist. Könnte es da in Zukunft Angebote geben?

Ich benenne auch einige Desiderata. Ich bin damit unzufrieden, dass bei der Darstellung so zentraler Konflikte wie demjenigen zwischen Ita Wegman und der AAG, zwischen König und Strohschein und den hinter ihnen stehenden Gruppierungen, zwischen Schubert und der Stuttgarter Waldorfschule wie auch zwischen Robbe und der

Wandsbeker Schule die Hintergründe dieser Konflikte nicht deutlich herausgearbeitet worden sind, und sei es nur in einer vorläufigen Zusammenstellung der verschiedenen Interpretationen dieser Vorkommnisse.

Wir stellen heute leidvoll fest, dass Transparenz eine Grundvoraussetzung von Sozialgestaltung ist, und ich wünschte mir auch rückblickend, viel Material zu erhalten, um mir von diesen Vorgängen ein eigenes Bild machen zu können. So eindringlich und differenziert, wie das Alltagsleben in den Einrichtungen beschrieben worden ist mit allen Schattierungen, so sollte auch Konflikthafes aus der Andeutung heraus ans Licht geholt werden. Und ist es nicht so, dass gerade jetzt angesichts der epochalen Aufgabe, inklusives Denken in pädagogisches Handeln hinüberzuführen, die Situation von Schubert und Robbe gegenüber den Waldorfschulen nach dem Krieg von bedrückender Bedeutung ist? Die auch in unseren Kreisen gegenwärtig stattfindende Auseinandersetzung, die z. T. durchaus Züge jener damaligen Konflikte trägt, könnte von einer Erforschung dieser Vorgänge und der dahinter stehenden Geistesströmungen profitieren.

Einen kleinen Hinweis möchte ich mir nicht versagen: Pionier auf dem Gebiet der institutionellen Heilpädagogik für Kinder im ersten Jahrzehnt war und ist Dr. Michael Steinke mit seinem Berliner Thomas-Haus. Generationen von Heilpädagogen haben dort von seiner Aus- und Fortbildung profitiert und sind bis heute dankbar; auch ich bin es.

Die hier genannten und auch einige weitere Hinweise auf zukünftige Ergänzungen sind allerdings nicht geeignet, einen Schatten auf die vorliegende Veröffentlichung zu werfen. Für mich als Waldorflehrer und Heilpädagogin ergibt sich aus der Arbeit an diesem Werk ein gesteigertes Aufgabenbewusstsein für die nächste Zukunft:

- Bewusstseinsheilen Umgang mit den Menschenkreisen schaffen, in die ich mich zur Arbeit an der anthroposophischen Heilpädagogik schicksalsmäßig hineingestellt habe.
- Eine Organisationsstruktur konzipieren und verwirklichen, welche die tiefen Intentionen einzelner Persönlichkeiten zur Wirkung kommen lässt.
- Die ungehobenen Schätze des Heilpädagogischen Kurses erschließen.
- Teilnahme am öffentlichen Leben verstärken, wie es die Pioniere ganz selbstverständlich getan haben.
- Mit öffentlichen Darstellungen (Vorträge, Talk-Shows, etc.) Menschen verdeutlichen, dass wir sie als Mitarbeiter suchen.
- Der Zeitlage ablesen, in welcher Richtung unsere Konzepte weiter entwickelt werden müssen. Neuerer bleiben wie die Pioniere.

Lange (genau eigentlich seit Lebers Kommentar zur Allgemeinen Menschenkunde) hat mich eine wissenschaftliche Veröffentlichung nicht mehr so berührt wie die vorliegende Ausarbeitung. Der Blick auf die Vorläufer lässt erkennen, dass das Staffelholz mit allen Konsequenzen für diesen großen Kulturimpuls bei mir und meinen Freunden angekommen ist.

Rüdiger Reichle

Die sieben Lebensprozesse

von Philipp Gelitz und Almuth Strehlow

*Grundlagen und pädagogische Bedeutung in Elternhaus,
Kindergarten und Schule*

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2014

246 Seiten, gebunden

ISBN 978-3-7725-2627-5, 22,00 €



Mit ihrer Darstellung zu den sieben Lebensprozessen greifen Philipp Gelitz und Almuth Strehlow ein Thema auf, welches vor über 40 Jahren Christoph Lindenau erstmals für das anthroposophisch interessierte Publikum in Beziehung zum inneren Bildungsprozess des Menschen setzte und welches Anfang der 1990er Jahre Coen van Houten mit seinem Ansatz zur Erwachsenenbildung in diesen Kreisen populär machte: Die Erschließung von Steiners in GA 170 knapp angedeuteten Differenzierung der ätherischen Prozesse für Erziehung und Schulung. Wie ihre Vorgänger gehen die Autoren dabei von der Überlegung aus, dass Steiners Darstellung der Emanzipation der Lebens- bzw. Bildeprozesse von den leiblich-organischen Vorgängen zu den Zusammenhang, Sinn und Kohärenz stiftenden gedanklichen Prozessen (Geburt des Ätherleibes) unter Einbeziehung dieser qualitativen Ausdifferenzierung in sieben Lebensprozesse die Grundlage für eine anthroposophisch fundierte Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsvorgängen liefern könnte.

Um den Eltern und Pädagogen die sieben Lebensprozesse für ihre erzieherischen Aufgaben zu erschließen, charakterisieren Gelitz und Strehlow diese nach einer knappen Einführung in jeweils einem Kapitel und differenzieren dabei jeweils leibliche, seelische und geistige Aspekte. Entsprechend ihrer beruflichen Tätigkeiten fokussieren sie bei den von ihnen festgestellten pädagogischen Implikationen besonders das »erste Jahrsiebt«. An diesen Grundlagenteil schließen sich der als »Versuch« untertitelte Abschnitt, in dem das kindliche Spiel mit der Organentwicklung in Zusammenhang gebracht sowie ein Kapitel, in dem die erzieherische Unterstützung der Emanzipation der Bildekräfte von ihrer Leibgebundenheit im Vorschul- und ausblickweise im Schulbereich vor dem Hintergrund der sieben Lebensprozesse skizziert werden, an. Besonders in diesem Teil wird das Anliegen der Autoren erlebbar, denn hier werden ausgehend von Steiners Grundideen eigene Thesen gewagt und zur Diskussion gestellt. In einem Schlusskapitel greifen die Autoren dann Steiners Verknüpfung seiner zwölfgliedrigen Sinneslehre mit den sieben Lebensprozessen sowie die im 7. Vortrag der GA 170 skizzierte Weitung der Perspektive auf den Tierkreis und die Planeten auf, verkünden gar die Vision einer neuen Sinnesphysiologie mit 84 (7 mal 12) Kapiteln – jedoch ohne für diese Darstellung der Planeten in ihrer Beziehung zu den sieben

Lebensprozessen zu erläutern, dass sie hier nicht als physische Himmelskörper, sondern in antiker und mystischer Tradition unter Einbeziehung des Mondes und der Sonne als kosmische Qualitäten aufgefasst werden. Der daraus im Sinne Steiners evidente Schluss, dass die sieben Lebensprozesse in dieser astralen Qualität vor allem auch Bedeutung für das Verstehen seelischer Prozesse bzw. des Zusammenhangs zwischen dem Bereich des Lebens und des Seelischen haben, deutet an, weshalb diese Thematik über den Bereich des Ätherischen hinaus auch für eine anthroposophische Phänomenologie des Astralleibes interessant ist.

Wer in diesem Buch eine wissenschaftlich-reflexive Auseinandersetzung erwartet, wird nicht bedient und es, je nach Voreinstellung, deshalb entweder enttäuscht zur Seite legen oder als anregenden Ansatz begrüßen. In diesem Buch wird, was Steiner knapp andeutete, im anthroposophischen Kontext weiter gedacht und auf die Pädagogik bezogen. Die Autoren referieren mit großer Selbstverständlichkeit das anthroposophische Entwicklungskonzept und stellen auch kosmische, also der Eigenerfahrung nicht direkt zugängliche bzw. ohne entsprechende Schulung oder ein differenziertes Studium von Steiners Schriften kaum verstehbare Zusammenhänge im Stile der Eigentlichkeit dar. Es verlangt insofern auf jeder Seite ein positives Vorverständnis der von Steiner entwickelten Begriffe und Zusammenhänge, ist also eine Schrift für den anthroposophisch orientierten Leser.

Wer jedoch mit diesen Grundannahmen identifiziert ist, den werden die vielen kenntnisreichen und wissenschaftlich fundierten Verweise auf physiologische, psychologische und mentale Entwicklungsaspekte erfreuen, denn hier ist manch wertvoller Hinweis gegeben, die Waldorfpädagogik weiter auszudifferenzieren und vor allem zu konkretisieren. Der unpräventiös erzählende Stil ermöglicht unter der genannten Voraussetzung eine unkomplizierte Rezeption und lässt einen zwei erfahrene und engagierte Pädagogen dabei begleiten, wie sie aus Anthroposophie erweiternde Gesichtspunkte für das Verstehen und Begleiten kindlicher Entwicklung gewinnen. Vor allem die in die Darstellung integrierten Skizzen konkreter pädagogischer Situationen und Herausforderungen, die die Autoren in Beziehung zu ihren grundsätzlichen Überlegungen setzen, unterstreichen dieses Erleben und machen die Besonderheit des Leseerlebnisses aus.

M. Michael Zech

Trümmer und Traumata

von Bernd Ruf

Anthroposophische Grundlagen notfallpädagogischer Einsätze
 Verlag des Ita Wegman Instituts, Essen 2012
 272 Seiten, Broschur
 ISBN 978-3-905919-39-4, 28,00 €



Das Umschlagsbild zeigt ein verletztes kleines Kind mit einem Wundverband am Kopf und an den Gliedmaßen. Das Kind steht einsam in schmutziger Kleidung vor dem Hintergrund eines durch Erdbeben zertrümmerten Hauses, dessen gefährlich aussehende Ruinen zu einem Müllhaufen geworden sind. Die Haltung des Kindes ist etwas steif, in seinem Gesichtsausdruck ist Erschöpfung, Verunsicherung, ja vielleicht auch Schmerz zu lesen. Ein sprechendes Bild aus Haiti im Februar 2010: ein traumatisiertes Kind – das zentrale Thema des Buches von Bernd Ruf.

Bernd Ruf ist vor allem ein initiativer Mensch. Seine Initiativkraft führte ihn dazu, dass er verschiedene Gründungssituationen anregen konnte. Neben dem Aufbau der Freien Waldorfschule Karlsruhe gehörte er zu den Gründern der Hilfsorganisation »Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e. V.« und des Parzival Kompetenzzentrums für Bildung, Förderung und Beratung in Karlsruhe. Die anthroposophisch erweiterte Notfallpädagogik ist eine weitere Initiative von ihm.

Das Buch »Trümmer und Traumata« stellt eine Frucht notfallpädagogischer Arbeit dar, die der Autor mit seinen Mitarbeitern seit 2006/2007 im Rahmen von zahlreichen Einsätzen der »Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners« auf verschiedenen Kontinenten ausgeführt hat.

»Trauma« heißt nichts anderes als »Wunde«, und zwar seelische Wunde. Diese kann ausheilen oder auch Komplikationen hervorrufen. Die erfolgreiche wirkliche Heilung geschieht nicht ohne Verarbeitung und sie verläuft in Phasen. Die waldorfpädagogische Notfallpädagogik hat sich bisher besonders bewährt in der unmittelbaren Folge eines Trauma-Ereignisses, also noch im Vorfeld einer Trauma-Folgestörung. Die Notfallpädagogik ist damit nicht mit Trauma-Therapie gleichzusetzen. Die Ausführungen machen deutlich, wie sehr die verschiedenen Elemente der waldorfpädagogischen Praxis die Gesundheit des Kindes stärken, wie sie vorbeugend wirken können.

Das Buch vermittelt nicht nur eine Vorstellung von notfallpädagogischen Einsätzen, von aussagekräftigen Fällen und Schicksalen der betroffenen Erwachsenen und Kinder, sondern vor allem ermöglicht es Einblick in die psychologischen und spirituellen Hintergründe und Zusammenhänge der Traumatisierung.

Jeder, der um ein anthroposophisch vertieftes Menschenverständnis bemüht ist, findet darin zahlreiche konkrete Anregungen und praktische Hinweise. Für Ruf sind aber die anthroposophischen Aspekte eine wesentliche Fortführung und Erweiterung dessen, was die modernen psychologischen, pädagogischen, medizinischen und anderen Forschungszweige zum Thema beitragen können. Die Anthroposophie tritt bei ihm nicht an Stelle der Wissenschaft, sondern sie ergreift wissenschaftlich wesentliche seelisch-geistige Aspekte des Themas. Auch das mehr als zwanzig Seiten umfassende Literaturverzeichnis ist Zeugnis von der Breite und wissenschaftlichen Gründlichkeit der Bearbeitung.

Der ganze Text ist sehr übersichtlich strukturiert. Nach kurzer Einleitung kommt eine Darstellung zum Wesen der seelischen Wunde (Trauma), zu deren Ursache, Wirkung und zu deren Symptomen (Kap. 2). Dann folgt eine Beschreibung der konkreten praktischen Aspekte von Notfallpädagogik anhand der verschiedenen bisher realisierten Einsätze (Kap. 3) und anhand von konkreten künstlerisch-pädagogischen Maßnahmen (Kap. 4). Sehr wertvoll ist das Kapitel 5, in dem explizit gerade die erweiternden anthroposophischen Aspekte des Trauma- und Katastrophenverständnisses (z. B. karmische Gesichtspunkte, Veränderungen im Gefüge der Wesensglieder) beschrieben werden. Eine Betrachtung zu den notwendigen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Helfer schließt das Buch.

Das Buch belegt, wie sich die anthroposophisch orientierte Notfallpädagogik als ein zunehmend wichtiger Aspekt des heilenden Impulses der Waldorfpädagogik etabliert.

Zum Gründungsimpuls der Waldorfpädagogik gehört die innere Teilnahme der Lehrer am Zeitgeschehen, »lebendiges Interesse [...] für alles, was in der Welt vorgeht«, insbesondere für die »Not der Zeit« (Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik). Das Buch »Trümmer und Traumata« ist ein besonders sprechendes Dokument, wie diese Teilnahme heute aussehen kann.

Tomáš Zdražil

Den eigenen Eurythmieunterricht erforschen

von Stefan Hasler und Charlotte Heinritz (Hg.)

*Reihe Beiträge zur Eurythmiepädagogik –
Aus der Forschungsarbeit an der Alanus Hochschule Bd. 1
Stuttgart April 2014
255 Seiten, Broschur
ISBN 978-3944911-05-2, 19,00 €*



Unter diesem Titel erschien eine erste von drei Publikationen, in denen Eurythmiepädagogen ihre eigene Arbeit nicht nur kritisch hinterfragen, sondern auch versuchen diese Arbeit neu zu greifen.

Wer über Jahre selbst unterrichtet hat, weiß wie schwer das ist. Man muss sein ganzes pädagogisches ›Gewohnheitsleben‹ in Frage stellen, zum Teil aufgeben und ›neu beginnen.‹ Kurz, es ist leicht gesagt, doch schwer getan. Aber es hängt einiges davon ab: Nämlich die ganze Qualitätsfrage.

Stefan Hasler, Eurythmist und Professor für Eurythmie an der Alanus Hochschule, hat zusammen mit Axel Föller-Mancini und der inzwischen verstorbenen Professorin Charlotte Heinritz eine Gruppe Eurythmisten (allesamt Pädagogen mit vieljähriger Unterrichtserfahrung) zusammen gerufen, die dieses Experiment wagten: die kritische Erforschung der eigenen Arbeit, um aus den Ergebnissen neue Arbeitsweisen zu entwickeln und diese dann anzuwenden und zu beurteilen. Beurteilen bedeutet hier die Beantwortung der Frage: Ist eine Qualitätssteigerung in Bezug auf die gestellte Frage erlebbar?

Es gibt einige wenige Lehrer, die das von sich aus können. In der Regel braucht es aber eine sichere wissenschaftlich-methodische Begleitung, um diese ›Erneuerung‹ im Bestehenden zustande zu bringen. Denn dieser Weg ist nicht ohne Risiken, nicht für den Lehrer selbst, nicht für die Arbeit.

Sieben Kollegen (fünf Herren, zwei Damen) haben sich auf diesen Weg begeben und ihre Erlebnisse in diesem ersten Band dokumentiert.

Wer das liest, hat nicht nur Lese-Spaß.

Die Darstellungen sind naturgemäß persönlich, verletzlich (in den biographischen Notizen), kritisierbar (zum Beispiel machen die den Schülern verabreichten Fragebögen einen pädagogisch fragwürdigen Eindruck) und manchmal spürt der Leser, wie schwer es den Probanden fällt, den ›alten Adam‹ zu überwinden, wenn man sich z. B. darüber echauffiert, dass eine Schülerin während des Unterrichtes auf die Uhr schaut.

Folgt man dann gedanklich dem Kollegen, der eine eurythmisch verunglückte achte Klasse im neunten Schuljahr wieder auf die Beine stellt, dann wird die Lektüre

regelrecht spannend; man darf einem besonderen Geschehen zuschauen, denn auch für diesen Kollegen war alles Versuch, er verzichtete auf sein ›Repertoire des Könnens‹.

Und doch ist dies alles nicht das Wesentliche der Lektüre. Wesentlich scheint mir zu sein, dass erfahrene Kollegen es wagen, die eigene Berufsausübung, mit der sie sich bis dahin identifiziert haben, öffentlich in Frage zu stellen, und einen nachvollziehbaren Weg der Änderbarkeit einschlagen. Darin liegt die Bedeutung dieser Unternehmung.

Das verdient Hochachtung und macht diese Dokumentation bedeutend – zum Nachlesen wie auch als Anregung zu eigenem Forschen.

Es ist eine moderne Haltung gegenüber dem Beruf: Identifikation und zugleich Wandelbarkeit. Das ist der Sinn der Praxisforschung – und ist Anthroposophie etwas anderes als Praxisforschung?

Zur Methodik des Unternehmens gibt es gründliche Einführungen der genannten Hochschullehrer und einen wunderbaren Artikel zum Kunstbegriff in der Pädagogik von Jost Schieren. Die Praxisforschungen wurden von Andreas Borrmann, Norbert Carstens, Peter Elsen, Jürgen Frank, Fay-Claudine Gauthier, Imogen Scheer-Schmidt und Michael Werner durchgeführt.

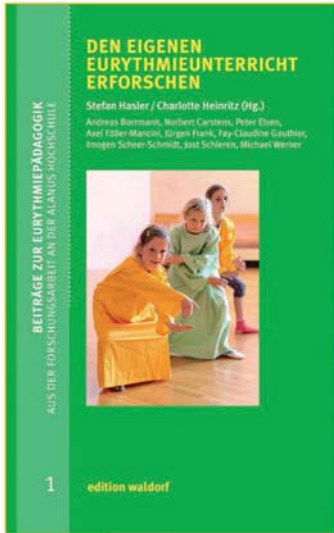
Sie verdienen es genannt zu werden; nicht jeder hat den Mut seine Berufspraxis auf den Prüfstand zu stellen.

Christof Wiechert

Der von Stefan Hasler und Charlotte Heinritz herausgegebene Band der Reihe »Beiträge zur Eurythmiepädagogik« dokumentiert den ersten Teil eines dreigliedrigen Forschungsprojektes an der Alanus Hochschule in Alfier. Sieben erfahrene Eurythmiepädagogen (Andreas Borrmann, Norbert Carstens, Peter Elsen, Axel Föllner-Mancini, Jürgen Frank, Fay-Claudine Gauthier, Imogen Scheer-Schmidt, Jost, Schieren, Michael Werner) erkunden ihren eigenen Unterricht. Sie entwickeln Fragestellungen, analysieren ihr Erfahrungswissen und erforschen neue didaktische Ansätze.

Dieses Buch können Sie gerne unter <http://waldorfbuch.delshop/index.php> oder über forschung@waldorfschule.de oder per Fax an DMZG 07156 2008-26, Bestellnummer 1610, 19,00 Euro, bestellen.

Denkanstöße für eine »forschende Eurythmie«



Pädagogische Forschungsstelle
beim Bund der
Freien Waldorfschulen,
edition waldorf



Stuttgart 2014, 256 Seiten,
ISBN 978-3-944911-05-2 | 19,- Euro

Eurythmie gehört zu den unverzichtbaren künstlerischen Aktivitäten im Unterricht der Waldorfschulen. Dabei hat sich der Vermittlungsstil der Eurythmie in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt: in allen Altersgruppen sind pädagogische Ideen wirksam geworden, die der Entdeckungsfreude der Schüler und ihrem Bedürfnis nach Mitgestaltung entgegenkommen.

Der von Stefan Hasler und Charlotte Heinritz herausgegebene Band der Reihe »Beiträge zur Eurythmiepädagogik« dokumentiert den ersten Teil eines dreigliedrigen Forschungsprojektes an der Alanus Hochschule in Alter. Sieben erfahrene Eurythmiepädagogen erkunden ihren eigenen Unterricht. Sie entwickeln Fragestellungen, analysieren ihr Erfahrungswissen und erforschen neue didaktische Ansätze.

